



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE
DO PARANÁ**

Campus Cornélio Procópio

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

MARIA ALDINETE DE ALMEIDA REINALDI

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DE
ADMINISTRAÇÃO ATUANTES NO ENSINO PROFISSIONAL
TÉCNICO: UMA PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL**

**CORNÉLIO PROCÓPIO – PR
2018**

MARIA ALDINETE DE ALMEIDA REINALDI

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DE
ADMINISTRAÇÃO ATUANTES NO ENSINO PROFISSIONAL
TÉCNICO: UMA PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Anecy Tojeiro Giordani

Coorientador: Prof. Dr. Carlos Cesar Garcia Freitas

CORNÉLIO PROCÓPIO – PR
2018

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

Rf

Reinaldi, Maria Aldinete de Almeida
Formação Pedagógica para Professores de Administração
Atuantes no Ensino Profissional Técnico: Uma Produção
Técnica Educacional / Maria Aldinete de Almeida Reinaldi;
orientadora Anney Tojeiro Giordani; coorientador
Carlos Cesar Garcia Freitas - Cornélio Procópio, 2018.
132 p.

Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade
Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências
Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Ensino, 2018.

1. Formação de Professores. 2. Ensino Profissional
Técnico de Administração. I. Giordani, Anney Tojeiro,
orient. II. Freitas, Carlos Cesar Garcia, coorient. III.
Título.

MARIA ALDINETE DE ALMEIDA REINALDI

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DE
ADMINISTRAÇÃO ATUANTES NO ENSINO PROFISSIONAL
TÉCNICO: UMA PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Anecy Tojeiro Giordani
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Coorientador: Prof. Dr. Carlos Cesar Garcia Freitas
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Prof. Dr. Paulo Rogério Alves Brene
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. João Coelho Neto
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Cornélio Procópio, 13 de setembro de 2018.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que me concedeu o dom da vida, o direcionamento e o conhecimento necessários para a realização desta dissertação e de todo o caminho percorrido até aqui.

À minha família maravilhosa, pela paciência e compreensão nos momentos de dificuldade e ausência, ao meu esposo João, que sempre me apoiou e me incentivou, ao meu filho João Eduardo, que é bênção na minha vida e à minha mãe que tanto ajudou com suas orações.

À Profa. Dra. Anncy Tojeiro Giordani, minha grande orientadora intelectual e amiga, pela atenção, direcionamento, análises, críticas e sugestões relevantes que tanto contribuíram para a realização desta pesquisa e enriqueceram minha formação como pesquisadora.

Ao Prof. Dr. Carlos Cesar Garcia Freiras, meu coorientador, pelas preciosas orientações e direcionamentos, principalmente pela paciência durante esta trajetória, pelo exemplo de profissionalismo, responsabilidade e seriedade.

Aos professores do Programa do Mestrado Profissional em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná, que muito nos ensinaram: Lucken, João Coelho, Simone, Anncy, Priscila e Carlos Cesar.

Aos professores da banca de defesa, Prof. Dr. João Coelho Neto e Prof. Dr. Paulo Rogério Alves Brene, que muito contribuíram para a realização dessa dissertação com suas valiosas sugestões.

Aos professores componentes do GPEFOP que gentilmente analisaram a proposta pedagógica: André Luiz, Marlize, Roberta, e Carlos Cesar. Esta pesquisa foi concluída graças as suas preciosas contribuições.

Aos colegas, alunos regulares de Mestrado e especialmente à minha parceira Neri, com quem compartilhei todos os momentos de angústia e de felicidade nessa jornada de mestrado.

Aos membros do Grupo de Trabalho em Ensino (GTE), coordenado por minha orientadora, por compartilharem comigo seus conhecimentos e, por fim, agradeço a todos que de certa forma, contribuíram com esta pesquisa.

REINALDI, Maria Aldinete de Almeida. **Formação Pedagógica para professores de Administração atuantes no Ensino Profissional Técnico: uma Produção Técnica Educacional**. 2018. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2018.

RESUMO

A formação acadêmica do profissional em Administração engloba várias áreas do conhecimento, o que lhe possibilita inúmeras opções de atuação no mercado de trabalho. Muitos administradores, entretanto, optam pela carreira docente, cuja preparação não tem sido contemplada na graduação. Diante da hipótese de dificuldades e necessidades ocasionadas pela falta de formação didática do administrador para a docência, esta pesquisa teve como objetivo geral desenvolver e analisar a aplicabilidade de um Curso de Formação Pedagógica com ênfase nos saberes docentes, direcionado ao Ensino Profissional Técnico de Administração. O estudo de abordagem qualitativa compreendeu as fases de revisão sistemática da literatura, diagnóstico por meio de entrevistas, elaboração e aplicação do curso proposto, além da avaliação de suas contribuições e limitações. O público alvo da pesquisa foi composto por professores do Curso Técnico em Administração do Colégio Estadual Castro Alves – Ensino Fundamental, Médio e Profissional. A análise e categorização dos dados seguiram os pressupostos da Análise Textual Discursiva. Os resultados nos possibilitaram afirmar que o curso proposto teve uma aceitação positiva por parte dos professores, levando à compreensão de que para o professor de Administração não bastam experiência e conhecimentos específicos na área. São necessários, ainda, saberes pedagógicos e didáticos adequados, maior reflexão e mais pesquisas, assim como seleção cuidadosa de recursos educacionais, métodos e estratégias para utilização em sala de aula. A partir da análise dos resultados, este estudo sugere a aplicação do Curso de Formação Pedagógica em outros níveis de ensino, tanto no Ensino Profissional Técnico, quanto no Ensino Superior que forma bacharéis, sendo esta uma ferramenta adequada que poderá contribuir para melhor instrumentalização para a docência.

Palavras-chave: Formação Docente. Professores. Ensino Profissionalizante. Administração.

REINALDI, Maria Aldinete de Almeida. **Pedagogical Training for Business Administration Teachers working in Technical and/or Vocational Education: an Educational Technical Production.** 2018. 132 sheets. Dissertation (Professional Master in Teaching) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2018.

ABSTRACT

The academic training for the Business Administration comprises different fields of expertise, which enables the graduates to work in different areas in the job market. Many business administrators, however, opt for a teaching career, although they have not been prepared to do so during their undergraduate courses. Bearing in mind possible difficulties and needs caused by gaps in the academic training of the business administrator, this research aimed to develop and analyzing the applicability of a Pedagogical Training Course focusing on teacher knowledges, targeted at Technical/Vocational Education for Business Administration. This study, which has a qualitative approach, was constituted of the following steps: systematic review of literature, interview-based diagnosis, design and application of the course proposed, in addition to the assessment of the contributions and limitations found. This research targeted teachers at the Vocational Training Course in Business Administration at Castro Alves School – Elementary, High School and Vocational Courses. The data analyses and categorization followed the Discursive Textual Analysis postulates. The results enabled us to assume that the proposed course was positively accepted by most teachers, leading to the understanding that, for the Business Administration teacher, specific knowledge and working experience in the area is not enough. It is required, educational and instructive knowledge, broader reflection upon the subjects and more research, as well as thorough selection of educational resources, methods and strategies for classroom use. From the results analysis, this study suggests the application of the Pedagogical Training Course in other levels of education, either in the vocational studies or in the undergraduate course that provides Bachelor's degrees, considering this training as a proper tool that will be able to contribute to better provide instruments to those who want to follow a career as a teacher.

Keywords: Teacher Training Teachers. Professors. Vocational Education. Business Administration.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – As quatro fases do desenvolvimento da pesquisa.....	32
Figura 2 - Categorias prévias da Análise Textual Discursiva	56
Figura 3 – Primeira Categoria: condicionantes da ação docente.....	57
Figura 4 – Segunda Categoria: lacunas na formação docente na área da Administração	61
Figura 5 – Terceira Categoria: principais dificuldades na prática docente	65
Figura 6 – Quarta Categoria: Curso de Formação Pedagógica.....	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Formação acadêmica e experiência profissional dos professores administradores participantes da pesquisa	35
Quadro 2 – Roteiro para análise da PTE.....	40
Quadro 3 – Participação dos Professores na aplicação da PTE.....	41
Quadro 4 – Plano de Curso de Formação Pedagógica para professores de Administração do Ensino Técnico	49
Quadro 5 – Primeira Categoria de Análise.....	58
Quadro 6 – Segunda Categoria de Análise	62
Quadro 7 – Terceira Categoria de Análise.....	65
Quadro 8 – Quarta Categoria de Análise.....	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANGRAD	Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração
ANPAD	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração
ATD	Análise Textual Discursiva
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior I
CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CES	Câmara de Educação Superior
CFA	Conselho Federal de Administração
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRA	Conselho Regional de Administração
DASP	Departamento de Administração do Serviço Público
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração (2005) / Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012)
EAESP/FGV	Escola de Administração de Empresas de São Paulo \ Fundação Getúlio Vargas
EBAP/FGV	Escola de Administração Pública / Fundação Getúlio Vargas
ENANPAD	Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394 (1996) e alterações
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PPGEN	Programa de Pós-graduação em Ensino
PTE	Produção Técnica Educacional
PROFOP	Programa Especial de Formação de Professores
SEED	Secretaria de Estado da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 REFERENCIAL TEÓRICO	15
1.1 O CURSO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL.....	15
1.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO	19
1.3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO E OS SABERES DOCENTES.	22
1.4 O ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO.....	26
1.4.1 Encaminhamentos Didático-Metodológicos para o Ensino Profissional Técnico em Administração.....	28
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	32
2.1 PRIMEIRA FASE: DIAGNÓSTICO DAS NECESSIDADES	33
2.1.1 Campo de Aplicação da Pesquisa e do Produto Educacional.....	34
2.1.2 Perfil dos Professores Participantes da Pesquisa.....	34
2.1.3 Coleta Apresentação e análise dos Dados Para Diagnóstico.....	36
2.2 SEGUNDA FASE: ELABORAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA	37
2.2.1 Análise da Proposta Pedagógica.....	39
2.3 TERCEIRA FASE: APLICAÇÃO DA PTE ENQUANTO PROPOSTA PEDAGÓGICA....	40
2.4 QUARTA FASE: ANÁLISE DOS RESULTADOS, CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DA PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	41
3 PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL	42
3.1 PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA	42
3.1.1 Formação de Professores e os Saberes Docentes.....	43
3.1.2 Abordagens Metodológicas Pertinentes ao Ensino Técnico de Administração e a Teoria da Aprendizagem Significativa	43
3.1.3 Sistema de Avaliação e Prática Docente.....	47
3.2 PLANO DE CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO.....	48

4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	55
4.1	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS.....	56
4.1.1	Categoria 1: Condicionantes da ação docente.....	57
4.1.2	Categoria 2: Lacunas no processo de formação docente na área da Administração.....	61
4.1.3	Categoria 3: Dificuldades na prática docente.....	64
4.2	AVALIAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	66
4.2.2	Categoria 4: Curso de Formação Pedagógica	66
4.3	METATEXTO.....	74
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
	REFERÊNCIAS.....	81
	APÊNDICES.....	87
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	88
	APÊNDICE B – Declaração de Permissão de Utilização de Dados.....	90
	APÊNDICE C – Ficha de Identificação dos Participantes da Pesquisa.....	91
	APÊNDICE D – Entrevista com os Participantes da Pesquisa.....	92
	APÊNDICE E – Síntese avaliativa do Módulo 1.....	93
	APÊNDICE F – Síntese avaliativa do Módulo 2.....	94
	APÊNDICE G – Avaliação diagnóstica inicial do Módulo 3.....	95
	APÊNDICE H – Síntese avaliativa do Módulo 3.....	96
	APÊNDICE I – Roteiro para Avaliação da Produção Técnica Educacional	97
	APÊNDICE J – Produção Técnica Educacional.....	99
	ANEXOS.....	128
	ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de ética em Pesquisa para Seres Humanos	129

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem origem na experiência profissional vivenciada pela pesquisadora, que é graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP, atuando como professora e coordenadora de curso no Ensino Técnico de Administração. Após anos de atuação profissional na área contábil e administrativa de empresas, passar a atuar como professora sem o devido preparo pedagógico foi um episódio que tornou-se um grande desafio.

Temos como suposição que essa trajetória problemática seja a mesma vivenciada por muitos profissionais desta área do conhecimento que adentram na carreira docente no ensino de Administração. Com este breve relato, julgamos necessário apresentar algumas pontuações pessoais da pesquisadora, como a inquietude para ampliar os conhecimentos relacionados à docência e a vontade de investigar a fundamentação epistemológica que sustenta a profissão do professor, visando melhorar sua própria prática docente e de outros professores no ensino de Administração.

De acordo com Takeda (2011), os cursos superiores de Administração, por serem bacharelados, não oferecem formação pedagógica. O conteúdo é voltado para a formação de profissionais com capacidade de gerir recursos de toda ordem, mediante o exercício do planejamento, organização, direção e controle, no âmbito das organizações de qualquer natureza. Entretanto, a docência apresenta-se como alternativa para alguns desses profissionais.

Somando-se a isso, em uma revisão sistemática da literatura realizada em 2017, buscamos investigar como se dá a formação do Administrador para a carreira docente e identificar possíveis lacunas nesse processo de formação. Foram realizadas buscas no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / Ministério da Educação e Cultura (CAPES/MEC), onde foram encontrados 2437 trabalhos publicados na área da Administração/Ciências Contábeis/Turismo, no período de 2012 a 2016. Porém, apenas seis tratavam do tema pesquisado. Os resultados dos trabalhos selecionados evidenciaram a falta de formação didática e indícios de que muitos professores de Administração em Cursos de Graduação não têm formação pedagógica necessária para a atuação docente e, possivelmente, o mesmo ocorra com docentes de Cursos Técnicos de Administração (REINALDI; GIORDANI, 2017).

Baseados nos resultados desta articulação teórica, justificamos esta pesquisa e configuramos o seguinte problema a ser investigado: De que forma contribuir para a formação pedagógica dos profissionais administradores que atuam no Ensino Profissional Técnico, considerando a existência de lacunas no seu processo formativo à docência?

Diante do exposto, propomos como objetivo geral desta pesquisa desenvolver e analisar a aplicabilidade de um Curso de Formação Pedagógica com ênfase nos saberes docentes e direcionado ao Ensino Profissional Técnico de Administração. Quanto aos objetivos específicos, propomos: analisar as dificuldades e necessidades formativas relacionadas ao exercício da docência de professores do Ensino Profissional Técnico de Administração; aplicar o Curso de Formação Pedagógica junto ao público pesquisado e analisar os resultados, contribuições e limitações acerca do mesmo.

O campo de investigação e de aplicação desta pesquisa foi o “Colégio Estadual Castro Alves – Ensino Fundamental, Médio e Profissional”, e o público pesquisado foi um grupo de dez (10) professores administradores atuantes no Ensino Técnico de Administração nesta instituição de ensino, integrada à Rede Pública do Estado do Paraná. Sua escolha se deu por ser local de atuação profissional da pesquisadora.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos, sendo que o primeiro traz o aporte teórico, a fim de situar os antecedentes históricos dos cursos de graduação em Administração no Brasil, suas características principais e como se constituiu o currículo mínimo de formação do administrador, bem como a formação específica e identidade do professor de Administração. Ainda neste capítulo, a partir da revisão de documentos oficiais, apresentamos um levantamento das Diretrizes Curriculares que fundamentam o Ensino Profissional Técnico de Nível Médio no Brasil e a formação mínima exigida dos professores para que atuem nessa modalidade de ensino, seus encaminhamentos metodológicos para a prática pedagógica em sala de aula e as abordagens metodológicas de ensino indicadas.

No segundo capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, o campo de aplicação, o perfil dos participantes e como ocorreu a coleta e análise dos dados.

No terceiro capítulo, apresentamos nossa Produção Técnica Educacional (PTE), que se constitui em um Curso de Formação Pedagógica para professores do Ensino Técnico de Administração.

No quarto capítulo, trazemos os resultados encontrados e analisados relativos à aplicação da PTE e o impacto produzido pela mesma nos administradores / professores participantes desta pesquisa.

Ao final, apresentamos nossas considerações a respeito do tema estudado, as reflexões, críticas e sugestões, no intuito de contribuir com nossos pares e com os avanços na área do Ensino e da Administração.

Esperamos que esta pesquisa constitua-se em uma importante contribuição tanto para a área de Administração como de Ensino e outras, pois propicia a reflexão sobre a importância da formação didático-pedagógica para profissionais que atuam no Ensino Técnico de Administração, e da mesma forma para todos os bacharéis que pretendam atuar no magistério.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos o aporte teórico sobre os temas envolvidos no estudo: o Curso Superior de Administração no Brasil, a formação do professor de Administração e os saberes docentes, o Ensino Profissional Técnico de Administração, seus encaminhamentos metodológicos, abordagens metodológicas de ensino, teoria da aprendizagem significativa e sistema de avaliação.

1.1 O CURSO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

Os primeiros cursos superiores de Administração no Brasil iniciaram a partir da década de 50 e proliferaram como nenhuma outra área, alastrando-se por todo o país (DRUCKER, 1975).

O estudo de Takeda (2011) relata um fato marcante na história da Administração no Brasil, que ocorreu no ano de 1938, com a criação do Departamento de Administração do Serviço Público (DASP). Este órgão tinha como finalidade o estabelecimento de um padrão de eficiência no serviço público federal e a democratização no recrutamento de recursos humanos para a administração pública, por meio de concursos de admissão. Este fato contribuiu para que no ano de 1952, fosse criada a Escola de Administração Pública /– Fundação Getúlio Vargas (EBAP/FGV), e em 1954 a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP/FGV), sendo a primeira instituição a apresentar um currículo especializado em Administração de empresas.

Outra instituição considerada relevante no Ensino de Administração no Brasil é a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934 e que começou a ofertar os cursos de Administração de Empresas e de Administração Pública em 1963. Desde seu início, esta instituição teve como foco a formação de profissionais altamente qualificados para suprir a demanda de mão de obra especializada, tanto para o setor público como para o privado (TAKEDA, 2011).

As mudanças econômicas e sociais, a criação de novas tecnologias e o desenvolvimento do país, a partir da década de 40, demandaram que as empresas se estruturassem de forma adequada, e que se formassem profissionais Administradores com conhecimento suficiente para compreender a nova sociedade que começava a se consolidar (TORRES, 2010).

De acordo com o Conselho Federal de Administração CFA (2012, p. 2):

O surgimento da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e a criação da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (USP) marcaram o ensino e a pesquisa de temas econômicos e administrativos no Brasil, contribuindo para o processo de desenvolvimento econômico do país. Tais instituições ocuparam uma posição dominante no campo das instituições de ensino de Administração, assim como de referência do posterior desenvolvimento desses cursos.

A ideia dos fundadores dessas instituições era criar um novo tipo de intelectual, dotado de uma formação técnica capaz de revestir suas ações de conhecimentos especializados, como uma estratégia indispensável ao prosseguimento das transformações econômicas iniciadas em meados dos anos de 1930 (CFA, 2015).

Foram introduzidas no ensino brasileiro de Administração as correntes teóricas e pesquisas norte-americanas, que influenciaram a escolha da tecnologia industrial incorporada pelo Brasil. Dessa forma, o ensino de Administração tinha pela frente um campo fértil para levar às organizações públicas e privadas de todo o país os estudos da ciência administrativa, que buscou identificar-se com os pensamentos de racionalização dos recursos e aumento da produção. Dessa forma, as organizações públicas e privadas da época visualizaram nos pensamentos de Taylor e Fayol, novas ideias para analisar questões econômicas e administrativas das empresas (CUNHA,2011).

No dia 13 de setembro de 1965, entrou em vigor a Lei 4.769/1965 a partir da qual a Administração passou a ser considerada uma profissão. Essa Lei dispõe sobre o exercício da profissão de Administração, e dá outras providências. Seu Artigo 3º apresenta que:

O exercício da profissão de Administrador é privativo: a) dos bacharéis em Administração Pública ou de Empresas, diplomados no Brasil, em cursos regulares de ensino superior, oficial, oficializado ou reconhecido, cujo currículo seja fixado pelo Conselho Federal de Educação, nos termos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; b) dos diplomados no exterior, em cursos regulares de Administração, após a revalidação do diploma no Ministério da Educação e Cultura, bem como dos diplomados, até a fixação do referido currículo, por cursos de bacharelado em Administração, devidamente reconhecidos; c) dos que, embora não diplomados nos termos das alíneas anteriores, ou diplomados em outros cursos superiores e de ensino médio, contem, na data da vigência desta lei, cinco anos, ou mais, de

atividades próprias no campo profissional de Técnico de Administração definido no art. 2º (CFA, 2006, p. 38-39).

Diante disso, poderiam exercer a profissão de administrador somente os profissionais que se enquadrassem nas disposições desta lei, não sendo prejudicados os que ocupassem o cargo de Técnico de Administração, à época de sua publicação. Um ano depois, o Decreto nº 61.394 de 22 de dezembro de 1967 regulamentou a profissão do Técnico de Administração (CFA, 2015).

Um currículo uniforme básico para os cursos de Administração foi instituído em 08 de julho de 1966 pelo Conselho Federal de Educação (CFE), por meio do Parecer 307/66, cujo artigo 1º determina:

O currículo mínimo do curso de Administração, que habilita ao exercício da profissão de Administração, será constituído das seguintes matérias: Matemática; Estatística; Contabilidade; Teoria Econômica; Economia Brasileira; Psicologia (aplicada à administração); Sociologia (aplicada à administração); Instituições de Direito Público e de Direito Privado (incluindo noções de Ética da Administração); Legislação Social; Legislação Tributária; Teoria Geral da Administração; Administração Financeira e Orçamento; Administração de Pessoal; Administração de Material (BRASIL, 1966, p.1).

O aluno poderia optar por mais uma matéria, dentre Direito Administrativo, Administração de Produção e Administração de Vendas, e fazer um estágio supervisionado de seis meses junto a um órgão público ou em uma empresa privada. O curso deveria ser ministrado no tempo útil de 2.700 horas-aula (BRASIL, 1966).

A partir da iniciativa de oito programas de pós-graduação *stricto sensu* existentes no País no ano de 1973, foi criada a Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração (ANPAD), e a Academia Brasileira da Ciência da Administração, com sede na Fundação Getúlio Vargas – Rio de Janeiro (CFA, 2015).

Um novo currículo mínimo para o Curso Superior de Administração foi definido no Seminário Nacional, com a participação do CFA, realizado de 28 a 31 de outubro de 1991, na Universidade Federal do Rio de Janeiro. O currículo pleno foi concretizado por meio da Resolução 02/93 do Ministério da Educação e do Desporto. Consta, em seu artigo 1º que determina:

[...] o currículo mínimo do Curso de Graduação em Administração, que habilita ao exercício da profissão de Administrador, será constituído das seguintes matérias: **FORMAÇÃO BÁSICA E INSTRUMENTAL:** Economia; Direito; Matemática; Estatística; Contabilidade; Filosofia; Psicologia; Sociologia; Informática. Total: 720 h/a (24%). **FORMAÇÃO PROFISSIONAL:** Teorias da Administração; Administração Mercadológica; Administração da Produção; Administração de Recursos Humanos; Administração Financeira e Orçamentária; Administração de Materiais e Patrimoniais; Administração de Sistemas de Informação; Organização, Sistemas e Métodos. Total: 1.020 h/a (34%). **DISCIPLINAS ELETIVAS E COMPLEMENTARES,** Total: 960 h/a (32%). **ESTÁGIO SUPERVISIONADO:** 32. Total: 300 h/a (10%). Tempo útil de 3.000 horas-aulas, no mínimo 04 anos e o máximo de 07 anos letivos.

A profissão do administrador ganhou muita importância com a abertura econômica do país em 1990. Com o novo cenário, altamente competitivo, as organizações buscavam a eficiência e eficácia no alcance de seus objetivos. O administrador foi definido como um profissional altamente capacitado, com habilidades para planejar, organizar, liderar, coordenar e controlar recursos para o alcance de objetivos organizacionais (TAKEDA, 2011).

Por meio da Resolução n. 4, de 13/07/2005, o MEC instituiu as novas Diretrizes Curriculares para o Curso de graduação de Administração, estabelecendo a necessidade de as Universidades se adequarem para formar profissionais capacitados e habilitados para a função. A partir daquele momento, as instituições deveriam oferecer o certificado de Bacharelado em Administração (BRASIL, 2005). |

O perfil desejado para o egresso, estabelecido nas DCN do Curso de Graduação em Administração, não faz menção à atividade docente e, determinam como essencial:

[...] a 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).

De acordo com o CFA (2015), o Bacharelado em Administração tem sido o curso mais procurado nos últimos anos, e no censo de 2013 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC), o referido curso

perdeu essa posição em relação ao número de ingressos e de matrículas para os cursos de Engenharias, ficando em segundo lugar. Porém, em relação ao número de concluintes, de acordo com o mesmo censo, o curso de Bacharelado em Administração continua em primeiro lugar.

Com base no histórico do Ensino Superior de Administração no Brasil, apresentado pelo CFA (2015), pode-se perceber que, apesar do crescimento e aperfeiçoamento da profissão do administrador, sua formação para o ensino não foi contemplada. Dessa forma, na próxima seção apresentamos a contextualização da formação do Administrador para a docência.

1.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO

No decorrer dos anos, as relações entre professores e alunos têm mostrado a necessidade de transformações no que tange ao ensino e aprendizagem nos cursos de Administração no Brasil, tendo em vista o aperfeiçoamento exigido dos profissionais, às novas tecnologias implementadas e às demandas do mercado relacionadas à área administrativa (MOREIRA; SILVA; CONSTANTE, 2014).

No ano de 2006, o CFA em parceria com a Fundação Instituto de Administração-Universidade de São Paulo, Conselho Regional de Administração (CRA), Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD), Instituições de Ensino Superior (IES) e administradores, realizou uma pesquisa que define o administrador 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). Diante dessa definição, cabe à Universidade repensar seu papel, funções e competências de seus professores e acadêmicos, visando o desenvolvimento de uma formação acadêmico profissional, não cabendo mais “ensinar” ao aluno como agir em determinadas circunstâncias, segundo procedimentos padronizados.

O crescimento da oferta dos cursos de Administração no Brasil, principalmente no setor privado, fez surgir uma elevada demanda por docentes. Muitos candidatos às vagas, recém-formados e sem preparo para a prática pedagógica, seguem os exemplos dados pelos seus mestres, mantendo o ensino tradicionalista (GOMES, 2007).

Em relação ao corpo docente dos cursos superiores de Administração, em 2005 ficou estabelecido como atividade profissional do administrador o ensino de disciplinas técnicas, bem como a importância de o coordenador de curso ser administrador (CFA, 2015).

A LDB em seu artigo 52, inciso II, exige que, para atuar como professor de Administração, o profissional tenha formação que seja adquirida prioritariamente em Programas de Mestrado e Doutorado (BRASIL, 1996). Diante dessa exigência, Vieira (2014) destaca que os programas de Pós-Graduação *stricto sensu* na área de Administração, em sua grande maioria, prioriza a formação para a pesquisa e não para a atuação docente. O que pode indicar que, apesar da titulação, tais profissionais poderiam não apresentar o preparo necessário para a docência.

Torres (2010) ressalta a existência de brechas que relativizam o padrão de exigência de qualificação específica do corpo docente para cada área de atuação. Mesmo considerando a LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 66, o qual indica que 1/3 do corpo docente de cada curso das IES deve ser composto por mestres e doutores, o que ocorre em muitos casos é o que estabelece o Parecer MEC/CNE/CES nº 1.070 de 1999, que exige tais títulos acadêmicos para somente 1/3 do corpo docente total das IES.

Diante da possibilidade de atuação na atividade docente, a CAPES tornou obrigatória a participação em estágio pedagógico supervisionado, como parte das atividades de bolsistas de mestrado e doutorado, sob sua tutela. Esta medida foi tomada por meio da circular nº 28/99 (BRASIL, 1999), visando minimizar o impacto causado no Ensino Superior, já que oriundos dos cursos de Pós-Graduação iniciam na docência mesmo não tendo formação de caráter pedagógico (JOAQUIN, 2011).

Entretanto, de acordo com Coharik (2003, p. 59), “[...] mais do que uma formação pedagógica, em sentido estrito, a necessidade está no despertar da valorização da tarefa de ensino”. Para a autora, apenas uma disciplina voltada para a formação pedagógica estrita não daria conta de sanar as necessidades que cada curso e que cada professor apresenta. O ideal é que haja a junção da formação pedagógica com a valorização pelo docente à prática do ensino, uma não deve existir sem a outra.

Nesse sentido, uma grande preocupação com o ensino de Administração é evidenciada por meio do crescente número de produções científicas relacionadas a essa temática publicadas no Encontro Nacional de Pós-Graduação

em Administração¹ (EnANPAD). Nos anos de 2002 a 2005, foram publicados 153 trabalhos, dos quais 103 objetivaram a busca de alternativas para realizar mudanças em aspectos relacionados ao ensino de Administração, a fim de compatibilizá-lo com as demandas presentes no mercado (CLOSS; ARAMBURU; ANTUNES, 2009).

Nas contribuições trazidas pelos pesquisadores brasileiros ao EnANPAD, visualiza-se a necessidade de maior integração curricular e interdisciplinaridade nos cursos de Graduação em Administração, bem como de uma educação problematizadora, com caráter reflexivo, que vise à inserção crítica dos indivíduos na sociedade, já que se observa uma falta de preocupação com valores e atitudes. A partir das análises dos trabalhos, também foi possível constatar a ênfase excessiva em técnicas e a falta da visão da avaliação como processo contínuo, a serviço da aprendizagem, bem como das possibilidades trazidas pelo uso de novas tecnologias de comunicação e informação (CLOSS; ARAMBURU; ANTUNES, 2009).

Reconhecendo as necessidades formativas mencionadas na literatura que trata do ensino de Administração, a CAPES promoveu no ano de 2008, um importante estímulo à formação e capacitação docente na área da Administração por meio do projeto Pró-Administração, regulamentado pelo Edital nº. 09/2008. Este projeto teve o objetivo de contribuir para ampliar e consolidar o desenvolvimento de áreas de formação consideradas estratégicas, visando à melhoria do ensino de Pós-Graduação e Graduação em Administração (BRASIL, 2008).

Considerando a necessidade de valorização dos conhecimentos pedagógicos, estudos têm sido direcionados a esclarecer quais concepções de ensino e de aprendizagem estão presentes nos Cursos de Administração, analisando seus projetos pedagógicos e seus resultados apontaram, entre outros aspectos, que a concepção de ensino predominante é a clássica, tradicional, tecnicista e eficientista, sendo abordada com menor frequência a aplicação de procedimentos pedagógicos diversificados, preocupação com material didático e mediação aluno-professor (CUNHA, 2012).

1.3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO E OS SABERES DOCENTES

¹ O referido encontro é considerado o segundo maior evento científico da área da Administração no mundo. Esses dados constatarem o aumento no volume de estudos teóricos publicados que alertam igualmente para a necessidade de revisão do ensino e aprendizagem na formação gerencial (CLOSS; ARAMBURU; ANTUNES, 2009).

A formação docente requer conhecimentos científicos relacionados à disciplina que se pretende ministrar e também requer comunicação fluente. Esses fatores são importantes, mas o ato de ensinar envolve habilidades e competências específicas e também uma percepção diferenciada da educação e da ciência, devendo ser os docentes portadores e transmissores de conhecimentos e atitudes necessárias a um desempenho criativo, realizador e gratificante (MOREIRA; SILVA; CONSTANTE, 2014).

A ideia de base das reformas que vêm sendo realizadas em muitos países nos últimos dez anos em relação à formação de professores aponta para a grande necessidade de repensar a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas do seu trabalho. É necessário encontrar nos cursos de formação de professores uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas (TARDIF, 2010). Ainda, em relação aos sistemas escolares, esse mesmo autor observa que “[...] 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).

A formação dos professores tem sido vista por pesquisadores como um ato contínuo, fundamental em sua vida e na das escolas. Sugere-se então, que a formação docente se volte para o desenvolvimento pessoal, que produza a vida do professor, seu desenvolvimento profissional e da profissão docente, além do desenvolvimento organizacional da escola (NOVOA, 2007).

Somando-se a isso o estudo de Torres (2010), aponta que apesar do aumento da titulação dos administradores professores nos últimos anos, das ações dos órgãos públicos e das pesquisas da área, a formação do administrador para a docência pode estar ainda adstrita 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.

Nesse sentido, as aulas estariam no campo das transferências de saberes práticos que se embasam em teorias formuladas, sobretudo nas universidades e empresas americanas e europeias (CHIAVENATTO, 2006). Este fato denota a premente necessidade de novas estratégias de ensino e a preparação

do administrador professor para enfrentar os desafios que se apresentam, visando a melhoria do ensino de Administração (OLIVEIRA; SOUERBRONN, 2007).

O professor não pode preparar a mesma aula diariamente, baseando-se somente nas mesmas estratégias de ensino que seus professores utilizaram em outros momentos e realidades ou preparar aulas unicamente expositivas (NÓVOA, 2007).

Estudos relacionados à formação e profissão docente orientam para a necessidade de uma revisão das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores e destacam ainda a importância do meio acadêmico conhecer as metodologias mais eficazes para o ensino de Administração. Isso possibilitaria o melhor gerenciamento de suas atividades e, se necessário, a revisão da política de ensino adotada, com o objetivo de contribuir e subsidiar decisões de gestão do processo de ensino e de aprendizagem, tanto do ponto de vista da docência, quanto de políticas das IES (BRIGHENTI; BIAVATTI; SOUZA, 2015).

Outro estudo relevante para esta pesquisa destaca que os professores da área de Administração são diferentes dos professores das licenciaturas, e que a ausência dos saberes pedagógicos faz com que recorram aos modelos de bons professores que tiveram quando alunos, o que nem sempre resulta em um ensino de qualidade. Com a possível falta dos saberes docentes, utilizam seus saberes experienciais, adquiridos com o trabalho profissional na área administrativa, na maioria das vezes exercida paralelamente ao ensino. Por apresentarem essa diferença, a formação continuada para os professores de Administração, deve ser também diferenciada, já que são outras as suas necessidades e sua relação com o trabalho docente (AGUIAR, 2012).

Entretanto, ainda que o profissional possua qualificações e experiências nas mais variadas áreas, não existe garantia da mesma eficiência em sua atuação docente. Deste modo, ter experiências e conhecimentos sólidos na área Administrativa é considerável ao professor de Administração, porém, não é tudo. É necessário 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 (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2003).

São necessárias, portanto, propostas formativas que ofereçam a oportunidade de atualização não apenas de conteúdos específicos, mas que

proporcione 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).

Estudos de Hytti e O’gorman (2004) buscaram identificar os principais métodos de ensino e de aprendizagem adotados em cursos de empreendedorismo em quatro países europeus: Áustria, Finlândia, Irlanda e Inglaterra. Os resultados mostraram haver uma mescla de métodos pedagógicos tradicionais, como aulas, provas e trabalhos escritos, com outros mais inovadores e indicados para esta abordagem de ensino, como por exemplo, simulação de negócios, jogos, desenvolvimento de empresas e produtos virtuais ou reais, visitas a empresas e empreendedores. Sem contar com práticas de orientações ou de aconselhamento individual, formação de grupos de discussões, trabalhos em grupo e treinamento prático em uma empresa real.

Discutindo a construção de soluções pedagógicas e alternativas didáticas que possam ser aplicadas no ensino de Administração no Brasil, Bazanini e Santana (2015) alertam para os malefícios ocasionados pela forma mecânica e repetitiva, como historicamente tem ocorrido o aprendizado das disciplinas relacionadas às ciências sociais aplicadas, centrado na figura tradicional do professor como único “dono do saber”.

Estudo de Saraiva (2010) traz narrativas sobre prática pedagógica e desenvolvimento profissional de administradores/professores de ensino superior e deixa claro que exercitar o ensino de Administração é conciliar as teorias ao viver prático das organizações. É criar laboratórios práticos empresariais para a vivência desses conteúdos. É articular e formalizar convênios com organizações, para possibilitar o desenvolvimento de projetos, programas e planos de trabalho.

Diante da necessidade de ação plural do professor em sala de aula, Lucas (2015) pondera que muitos professores são formados em um sistema de ensino que desconhece e desmotiva o uso de estratégias de ensino diversificadas, priorizando o conteúdo científico e não o conteúdo pedagógico de ensino. Isso acarreta o desinteresse pela formação continuada ou em serviço, a utilização de novas referências metodológicas de ensino e a utilização 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 o máximo possível o uso do procedimento instrucional (LABURU; ARRUDA; NARDI, 2003).

O que determina a motivação ou desmotivação do aluno com relação a um conteúdo ou uma tarefa é a identificação do seu significado no contexto do que ele já sabe e o grau em que é capaz de determinar as implicações futuras de sua realização, ou seja, ele precisa saber porque tem que aprender determinado conteúdo e como poderá utilizá-lo positivamente em seu cotidiano. Nesse caso, cabe ao professor, utilizando de diferentes estratégias, relacionar o conteúdo da matéria com conhecimentos prévios e valores já apropriados pelos alunos em aulas anteriores ou fora da sala de aula (TÁPIA; FITA, 2015).

Diante disso, uma constante reflexão sobre a ação é necessária por parte do professor descrito como reflexivo, ou seja, um profissional que precisa conhecer sua identidade e as razões pelas quais atua, se mostrando consciente do lugar que ocupa na sociedade. Para Alarcão (2005, p.177), [...] “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos”.

Um dos autores que teve maior destaque na propagação do conceito de reflexão foi Donald Schön (1992), que propõe para os professores um novo modelo de formação profissional, baseado na reflexão sobre a prática. Nesse sentido, o docente como profissional reflexivo não atua como um mero transmissor de conteúdos, sendo capaz de pensar sobre sua prática, confrontando suas ações e as consequências a que elas conduzem. É necessário adequar as teorias utilizadas em sala de aula com a realidade e a necessidade dos educandos, e não basear-se em teorias que nada têm a ver com os aprendizes.

A Educação Profissionalizante é composta de cursos que têm a finalidade de formar profissionais com reconhecido conhecimento técnico, além de preocupar-se também com a formação integral do cidadão. Esta modalidade de ensino é de grande importância para a sociedade, não só pela formação dos indivíduos que nela atuarão, mas, principalmente, pela inclusão daqueles que estão fora do processo produtivo do sistema social, ou seja, grupos de pessoas marginalizadas, como desempregados e os que não têm acesso à saúde, lazer e outros componentes da cidadania. A educação deve ser um dos principais meios para a realização do que chamamos de inclusão social, a qual consiste na inserção dos indivíduos marginalizados no contexto social (FORMICE, 2013). Esse autor ressalta ainda que, a Educação Profissionalizante se torna de extrema importância em países em desenvolvimento, que necessitam de pessoas preparadas para um mercado de trabalho em um mundo globalizado. Assim, uma das demandas pontuais da sociedade brasileira tem sido a necessidade de melhor qualificação dos recursos humanos, pois é sabido que as pessoas mais educadas conseguem melhores empregos e têm as maiores rendas.

Bragança (2017) destaca que os Cursos Técnicos presentes em todo o território brasileiro constituem uma oportunidade para qualificação e certificação da mão de obra, já que muitas instituições hoje trabalham respeitando selos de certificações internacionais que demandam trabalhadores com certificados profissionais. É missão da educação profissional ser a ação educativa que desenvolve competências para o trabalho. Assim, os jovens profissionais estarão preparados para suprir as necessidades das empresas e da sociedade, que necessita de trabalhadores capacitados e engajados no crescimento pessoal e também do nosso país.

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

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina que “[...] a educação profissional deve ser desenvolvida de forma articulada com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou até mesmo no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996, p.14).

São três os níveis de educação profissional na legislação em vigor no Brasil: 1- Básico: cursos destinados a trabalhadores jovens e adultos. Independem de escolaridade preestabelecida e tem por objetivo requalificar. Por se tratar de cursos livres, não requerem regulamentação curricular; 2- Técnico: para jovens e adultos que estejam cursando ou tenham concluído o Ensino Médio, mas cuja titulação pressupõe a conclusão da educação básica de 11 anos; 3- Tecnológico: que dá formação superior, tanto de graduação como de pós-graduação, a jovens e adultos (MENEZES, 2001).

A LDB se constitui em um marco para a Educação Profissional. Nesta lei, há um capítulo totalmente dedicado a ela, tratando-a na íntegra. Ela 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).

Ao analisarmos as DCN para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, constatamos que estas 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).

De acordo com a Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012, que define as DCN para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a formação de professores exigida para atuar nessa modalidade de ensino, 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).

No Art. 40, em seu parágrafo 2º, as DCN estabelecem ainda que, aos professores graduados não licenciados, em efetivo exercício da docência ou aprovados em concurso público, fica assegurado o direito de terem reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, que poderão ser considerados equivalentes às licenciaturas. Entretanto, não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores, competindo aos sistemas e instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada desses professores.

1.4.1 Encaminhamentos Didático-Metodológicos para o Ensino Profissional Técnico de Administração

Considerando que, as ações pedagógicas exigidas dos professores do Curso Técnico em Administração objetivam atender as necessidades dos seus alunos visando o compromisso com a formação do seu perfil profissional e da cidadania, a apropriação dos conhecimentos, a reflexão crítica e sua autonomia, faz-se necessário assumir a concepção de Educação Profissional e seus princípios norteadores, definidos pelas DCN, em seu art. 6º, dentre os quais destacamos:

[...] a formação integral do estudante; [...] o trabalho assumido como princípio educativo; [...] a integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social; [...] indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem; [...] indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; [...] contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional (BRASIL, 2012, p. 2).

O primeiro princípio destacado diz respeito à concepção de uma formação técnica que articule trabalho, cultura, ciência e tecnologia como princípios que condensem todo o processo formativo na perspectiva de uma formação profissional que constitua a integralidade do processo educativo. Assim, os componentes curriculares devem integrar-se e articular-se de forma a se garantir que a base da formação técnica seja composta dos saberes científicos e

tecnológicos, que somados às ciências humanas e sociais permitirão que o técnico em formação se compreenda como sujeito histórico que produz sua existência pela relação consciente com a realidade construindo valores, conhecimentos e cultura (PARANÁ, 2006).

A organização dos conhecimentos no Curso Técnico em Administração deve enfatizar o resgate da formação humana, onde o aluno, como sujeito histórico, produz sua existência pelo confronto consciente da realidade em que vive, produzindo valores de uso, conhecimentos e cultura por sua ação criativa, o que vem atender a necessidade da formação do Técnico na perspectiva de totalidade e constitui-se em uma atividade com crescente exigência de qualificação (PARANÁ, 2006).

O trabalho assumido como princípio educativo traz a necessidade de que sejam articuladas as dimensões da ciência, tecnologia e cultura, para que se promova um equilíbrio entre atuar praticamente e intelectualmente. Os encaminhamentos metodológicos devem, portanto, beneficiar a relação entre teoria e prática e entre parte e totalidade, fazendo com que haja integração entre os conteúdos nas dimensões disciplinar e interdisciplinar. Isso exige uma organização que permita aos alunos se apropriarem dos conceitos fundamentais das disciplinas no contexto da interdisciplinaridade e da integração (PARANÁ, 2006).

Nesse sentido, 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 expedido pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) indica como encaminhamentos metodológicos as proposições apontadas por Ramos (2004), a qual sugere o uso de metodologias em que haja:

- a) A problematização dos fenômenos, desafiando os alunos a refletirem sobre a realidade que os cerca, de forma que busquem soluções criativas e originais para os problemas reais que se apresentam, além de compreender os processos tecnológicos da área profissional para a qual se pretende formar. Isso significa elaborar questões sobre os fenômenos, fatos e situações e responder às questões elaboradas à luz das teorias e conceitos já formulados sobre os objetos estudados.

- b) A explicitação de teorias e conceitos deve ser feita a partir de uma situação problema indicada para reflexão, análise e solução, deixando claro para os alunos que conceitos e teorias dão suporte para a apreensão da realidade a ser estudada. Nesse sentido, é importante localizá-los nos respectivos campos da ciência e identificar suas relações com outros conceitos do mesmo campo e de campos distintos do saber de forma interdisciplinar.
- c) Situar os conceitos de forma que correspondam a desdobramentos e aprofundamentos conceituais restritos em suas finalidades e aplicações, bem como as técnicas procedimentais necessárias à ação em situações próprias e suas finalidades. Uma vez apropriados, esses conhecimentos permitam aos alunos formularem, agirem, decidirem frente a situações próprias de um processo produtivo.
- d) Organização dos componentes curriculares e práticas pedagógicas que correspondam à realidade do aluno. As ações pedagógicas no contexto dos processos de ensino devem: propor desafios e problemas, projetos que envolvam os estudantes, no sentido de apresentar ações resolutivas e interventivas, com pesquisas e estudos de situações na perspectiva de atuação direta na realidade.

Com relação à avaliação da aprendizagem, consta do Plano de Curso Técnico em Administração (PARANÁ, 2010), a mesma concepção de avaliação da aprendizagem apontada pelas DCN, considerando a sua continuidade e cumulatividade, bem como a maior importância dada aos aspectos qualitativos da aprendizagem:

Art. 34 A avaliação da aprendizagem dos estudantes visa à sua progressão para o alcance do perfil profissional de conclusão, sendo contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como dos resultados ao longo do processo sobre os de eventuais provas finais (BRASIL, 2012, p. 9).

Corroborando com a concepção de avaliação, apontada pelas DCN/2012, a LDB possibilita novos olhares sobre os princípios de avaliar como parte do processo de ensino e de aprendizagem, o que é confirmado em seu Art. 24.

Esse determina que a verificação do rendimento escolar deve ser contínua e cumulativa do desempenho do aluno, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Ainda com relação à avaliação, a Instrução nº 01/2017 da SEED define prerrogativas sobre a avaliação do aproveitamento escolar dos estudantes da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná, considerando que a avaliação deve ser contínua, permanente, cumulativa e diagnóstica e entendida como um dos aspectos do ensino pelo qual o professor deve estudar e interpretar os dados da aprendizagem de seus alunos e de seu próprio trabalho, com o fim de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem, diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor. Para isso, a citada instrução determina que se utilize de técnicas e instrumentos diversificados de avaliação, proibindo submeter o aluno a uma única oportunidade e a apenas um único instrumento avaliativo.

A partir do levantamento apresentado, constatamos que os conhecimentos obtidos na formação mínima exigida dos professores para atuarem no Ensino Profissional Técnico de Administração, conforme as DCN (BRASIL, 2012), não são condizentes com as demandas dos encaminhamentos metodológicos para a prática pedagógica em sala de aula e as abordagens metodológicas indicadas para o Ensino Profissional, contidas no Plano de Curso Técnico em Administração (PARANÁ, 2010).

Baseados nos encaminhamentos metodológicos delineados, descrevemos, no próximo capítulo, os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, o campo de aplicação, o perfil dos participantes, como ocorreu a coleta e análise dos dados e como se deu a elaboração da PTE.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, que passou pelas fases de diagnóstico das necessidades, elaboração, aplicação e análise dos resultados da Produção Técnica Educacional (PTE), conforme demonstrado na figura 1, foi necessário a adoção de uma metodologia que permitisse uma abordagem de aspectos da prática pedagógica desenvolvida por docentes de Administração do Ensino Técnico.

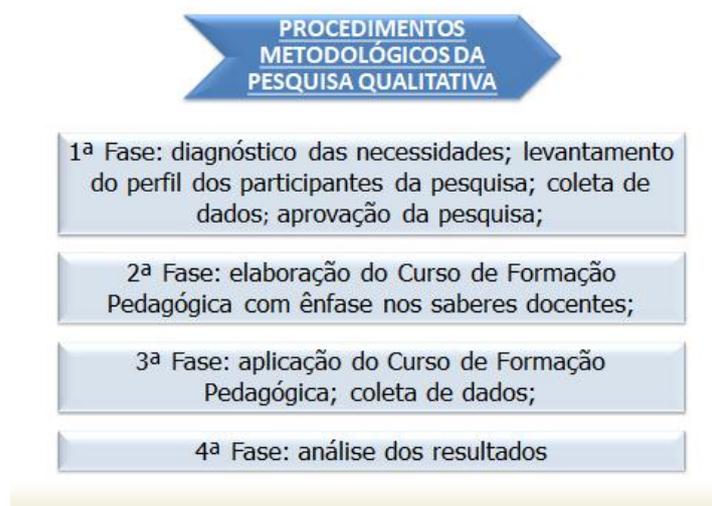


Figura 1 – As quatro (4) fases do desenvolvimento da pesquisa
Fonte: os autores (2018).

Assim, dentre as diversas alternativas metodológicas de pesquisa, para a sua consecução, foi escolhida a 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, os autores defendem que a ênfase da pesquisa qualitativa é nos processos e nos significados. O objetivo é compreender e encontrar significados por meio de narrativas verbais e de observações em vez de números.

De acordo com Bogdan e Biklen (2003), o conceito de pesquisa qualitativa envolve cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo: ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado e processo de análise indutivo. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal

instrumento. Segundo os autores a investigação qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

2.1. PRIMEIRA FASE: DIAGNÓSTICO DAS NECESSIDADES

Para o planejamento e desenvolvimento da primeira fase desta pesquisa, formulamos as seguintes questões norteadoras: Como se dá a formação do administrador para a docência? Existem lacunas nesse processo de formação? Os professores pesquisados apresentam essas lacunas em sua prática pedagógica? Quais são suas necessidades e dificuldades?

Por meio da revisão dos documentos oficiais do Curso de Graduação em Administração, constituídos pelas DCN (BRASIL, 2005) e no histórico do Ensino de Administração, apresentado pelo CFA (2015), mencionados no aporte teórico desta dissertação, constatamos a existência de lacunas na formação do administrador para a atuação docente. Isso acontece porque o bacharelado não contempla em seu currículo disciplinas voltadas a conteúdos didático-pedagógicos. Por sua vez, a necessidade de conhecimentos voltados à ciência da educação foi ressaltada na literatura que trata da formação de professores.

Em revisão sistemática da literatura feita no 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 (CAPES/MEC), na Plataforma *WebQualis* e no Portal de Periódicos da CAPES/MEC, constatamos que a formação docente é de extrema importância para o desenvolvimento e constituição do professor de Administração e 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 (REINALDI; GIORDANI; COELHO NETO, 2018).

Diante disso, buscamos nos próximos tópicos identificar o campo de aplicação desta pesquisa, o perfil dos participantes e a análise diagnóstica da existência de dificuldades e necessidades formativas relacionadas ao exercício da docência de professores do Curso Profissional Técnico de Administração, bem como, sua relação com as lacunas em seu processo formativo.

2.1.1 Campo de Aplicação da Pesquisa e do Produto Educacional

Para a realização deste estudo e aplicação da Produção Técnica Educacional (PTE), decidimos pelo Colégio Estadual Castro Alves - EFMP, uma instituição que faz parte da Rede Pública Estadual de Educação localizada na região norte pioneira do Estado do Paraná, Brasil, a qual atualmente oferta três Cursos Profissionalizantes, dentre os quais o Curso Técnico em Administração.

A instituição foi escolhida como campo de investigação por ser o local de atuação profissional da pesquisadora como professora e coordenadora pedagógica do Curso de Técnico em Administração. Sendo assim, oportunizou a contribuição para seu próprio trabalho e de seus colegas professores do Curso, tendo facilitada a parceria para o desenvolvimento da pesquisa.

O Curso Técnico em Administração, campo de aplicação desta PTE é desenvolvido nas formas: a) integrada ao Ensino Médio, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental e b) subsequente, destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio (BRASIL, 2012).

Foi agendada uma reunião com os professores do Curso para exposição dos aspectos principais da pesquisa, ocasião na qual apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a ficha de identificação para preenchimento e assinatura pelos professores (APÊNDICES A e C). Nessa ocasião, todos foram informados sobre os objetivos da pesquisa, sigilo dos dados que seriam coletados e utilizados em trabalhos acadêmicos, tendo-se garantida a preservação das suas identidades.

O quadro de professores do Curso, na época da coleta de dados, para as disciplinas específicas de Administração, compunha-se por treze (13) professores administradores, sendo que desses, apenas dez (10) se dispuseram a participar da pesquisa, assinaram o TCLE e preencheram a ficha de identificação. Todos foram entrevistados e codificados como P1 a P10.

2.1.2 Perfil dos Professores Participantes da Pesquisa

O principal instrumento utilizado para identificar o perfil dos participantes da pesquisa foi a ficha de identificação (APÊNDICE C), composta de questões sobre a formação e experiência profissional dos professores administradores do Ensino Técnico em Administração.

A seguir, o Quadro 1 mostra resumidamente a formação acadêmica e experiência profissional dos professores participantes da pesquisa, de acordo com a identificação dada a cada um deles.

Quadro 1: Formação acadêmica e experiência profissional dos professores administradores participantes da pesquisa.

Bacharelado		Licenciatura	Pós-Graduação Especialização	Tempo na docência
P1	Administração	PROFOP- Administração	Educação Profissional e tecnológica	1 ano
P2	Ciências Contábeis	PROFOP- Administração PROFOP - Matemática	Educação matemática	5 anos
P3	Administração	PROFOP- Administração	Comportamento organizacional e recursos humanos	10 anos
P4	Administração	-	Gestão Empresarial (Cursando)	2 anos
P5	Administração	-	SIG (qualidade, segurança do trabalho) e Gestão Ambiental.	9 anos
P6	Ciências Contábeis	PROFOP- Administração	Gestão de Recursos Humanos	10 anos
P7	Ciências Contábeis	PROFOP- Administração	Marketing e Gestão de Pessoas	10 anos
P8	Ciências Contábeis	PROFOP – Matemática	Metodologia em Matemática e Física	4 anos
P9	Ciências Contábeis	Pedagogia	Ed. Especial; Ens. da Língua Inglesa e Neuropsicopedagogia.	11 anos
P10	Administração	Pedagogia e Matemática	-	2 anos

Fonte: os autores (2018).

Conforme demonstrado no quadro acima, cinco dos professores participantes da pesquisa são bacharéis em Administração e os outros cinco são bacharéis em Ciências Contábeis. Sete (7) deles participaram do Programa especial de formação de professores (PROFOP), que dá aos bacharéis habilitação para lecionar as disciplinas do curso de Administração. Também podemos verificar que cinco (5) dos professores já estão na docência há mais de dez anos.

Especificamente para o Estado do Paraná, de acordo com o EDITAL Nº 11/2007 – GS/SEED, é obrigatório, para efetivação no cargo, que durante o período de estágio probatório de três anos o candidato aprovado no concurso para professor do quadro próprio do magistério apresente o Certificado de conclusão do

Programa Especial de Formação Pedagógica, para comprovação de Licenciatura Plena específica na subárea de inscrição.

Os professores identificados como, P1, P5, P6, P7 e P8, atuam profissionalmente nas funções contábeis e administrativas em empresas durante o dia, concomitantemente ao exercício da docência, que se dá no período noturno.

2.1.3 Coleta Apresentação e Análise dos Dados para diagnóstico

Para a coleta de dados da primeira fase desta pesquisa composta pelo diagnóstico das necessidades, utilizamos a técnica de entrevista, com questionário semiestruturado (APÊNDICE D), cujas respostas foram gravadas em áudio. “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” (LÜDKE; ANDRÉ, 1998, p. 34).

A entrevista cria um clima cordial, interativo e informal, no diálogo entre o entrevistador e o entrevistado, o que possibilita a reestruturação de ideias e a coleta de informações que inicialmente o entrevistador não previa encontrar. A entrevista semiestruturada “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1998, p. 34).

Para um melhor aproveitamento, foram transcritas as gravações de todas as entrevistas realizadas, o que possibilitaria posterior delineamento de categorias de análise, as quais emergem de aspectos mais frequentes e mais relevantes nos depoimentos dos sujeitos, para facilitar a compreensão do tema estudado (BOGDAN; BIKLEN, 2003).

Para tanto, ressaltamos o compromisso de proteger os sujeitos entrevistados, que contribuíram para o conhecimento e sustentação deste estudo. Bogdan e Biklen (1994, p. 77) pontuam que “[...] as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo”. Assim, ao referirmo-nos a determinado professor entrevistado, o mesmo será identificado como Professor 1, Professor 2 e, assim, sucessivamente.

A pesquisa foi realizada nos meses de julho de 2017 a maio de 2018, e para a análise dos dados, utilizamos os pressupostos da Análise Textual

Discursiva (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 (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.12).

Alguns cuidados metodológicos foram tomados, entre eles, a regra de exaustividade foi aplicada, pois todas as respostas foram consideradas na análise.

Ainda nesta primeira fase, o projeto desta pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), com o Parecer nº 2.302.885 (ANEXO A).

2.2 SEGUNDA FASE: ELABORAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Na segunda fase da pesquisa, buscamos responder à seguinte questão norteadora: Com a aplicação da PTE, no que podemos contribuir com a melhoria da formação dos professores?

Considerando os aspectos que envolvem a formação e o exercício da docência, propomos o desenvolvimento de um Curso de Formação Pedagógica a Professores de Administração da instituição parceira desta pesquisa. O Curso foi planejado em consonância com o documento da área de Ensino da CAPES (2013), bem como, com o que propõe o Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN/UENP), ou seja, a elaboração de uma PTE.

A partir de uma revisão dos documentos oficiais que regulamentam o Ensino Profissional Técnico (BRASIL, 2012) e, especificamente o Curso Técnico de Administração (PARANÁ, 2010), foi possível identificar as determinações a serem observadas pelos professores com relação à sua forma de atuação e às estratégias a serem adotadas pelos mesmos para atingir os objetivos deste Curso.

Dessa forma tomamos como referência para os encaminhamentos metodológicos e a organização das práticas pedagógicas desenvolvidas nesta PTE, os pontos considerados mais importantes com relação ao processo de ensino e aprendizagem definidos pelas DCN para a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2012), para a Rede Pública do Estado do Paraná, dentre os quais destacamos:

- a) Os princípios norteadores da Educação Profissional Técnica (Art. 6º):** sob os quais constatamos, devem estar alicerçadas as ações pedagógicas dos professores, incluindo seu planejamento de trabalho, as abordagens / tendências metodológicas de ensino e as estratégias didático-pedagógicas a serem utilizadas;
- b) Sistema de avaliação e critérios de aproveitamento (Art. 34º):** a concepção de avaliação ancorada nos princípios da Educação Profissional Técnica, que será parte integrante da prática educativa;
- c) A formação de professores (Art. 40º):** a formação inicial exigida para que os professores possam atuar na Educação Profissional Técnica, e a forma como adquirem os saberes necessários à prática docente.

Assim, o Curso de Formação Pedagógica, PTE desta pesquisa, foi composto por três módulos com carga horária total de 60 horas, distribuídas em 20 horas de atividades presenciais (cinco encontros de quatro horas) e 40 horas de atividades complementares, utilizando a 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 08 horas/aula. Brasil (2012); Tardif (2014); Gauthier et al. (2006) e Pimenta (2012).

Módulo II – Abordagens Metodológicas de Ensino, Teoria da Aprendizagem Significativa e Mapas Conceituais: apresentação de seis diferentes abordagens metodológicas de ensino condizentes com os princípios da educação Profissional Técnica, Teoria da Aprendizagem Significativa, Mapas conceituais e os conhecimentos necessários para utilização da plataforma *Google* sala de aula e documentos compartilhados, com carga horária de 36 horas/aula. DCN (2012); Delizoicov, Angoti e Pernambuco (2007); Lucas (2015); Gasparin (2012); Moran (2015); Ausubel (2010); Novak (1984) e Moreira (2011).

Módulo III – Sistema de Avaliação e a Prática Docente: concepção, tipos, funções e instrumentos de avaliação, com carga horária de 16 horas/aula. Brasil (2012); Brasil (1996); Paraná (2017); Hoffman (2003); Luckesi (2011) e Sant'ana (2014).

Considerando a resolução nº 029/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) / UENP 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. Essa resolução 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.

2.2.1 Análise da Proposta Pedagógica

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

O Quadro 2, à seguir, apresenta as questões a serem respondidas no roteiro para avaliação da PTE:

Quadro 2: Roteiro para análise da PTE

1- Adequação do Título: - O título está adequado ao conteúdo da PTE? Sim () Não ()
2- Introdução - Justifica a proposta e apresenta o contexto no qual se insere? Sim () Não () - Oferece uma visão geral da PTE proposto? Sim () Não ()
3- Fundamentação Teórico-Metodológica: - A revisão bibliográfica é pertinente? Sim () Não () - A quantidade de informações sobre a temática principal é suficiente? Sim () Não () - Todas as afirmações estão fundamentadas (referenciadas)? Sim () Não ()
4- Contribuição - O Produto é viável de ser colocado em prática no cotidiano profissional pela pesquisadora e demais professores participantes? Sim () Não () - Oferece contribuições às áreas do Ensino e da Administração? Sim () Não ()
5- O Curso de Formação Pedagógica: - Os conteúdos propostos no Plano de Curso estão de acordo com os objetivos e os resultados esperados? Sim () Não () - A carga horária de cada Módulo e a carga horária total do Curso estão adequadas aos conteúdos que serão trabalhados? Sim () Não () - As metodologias propostas para o desenvolvimento do Curso são pertinentes? Sim () Não () - As referências propostas em cada Módulo são pertinentes? Sim () Não ()
6- Redação e pertinência da proposta - O texto está redigido de modo a facilitar o entendimento do leitor? Sim () Não () - A proposta requer ajustes que possam melhorá-la? Sim () Não ()
7- Outras considerações/sugestões do(a) parecerista :

Fonte: os autores (2018).

2.3 TERCEIRA FASE: APLICAÇÃO DA PTE ENQUANTO PROPOSTA PEDAGÓGICA

A aplicação da PTE se deu nos meses de março a maio de 2018, nas dependências da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Foram cinco (5) encontros presenciais que ocorreram aos sábados das 8h00 às 12h00. Conforme apresentado no Quadro 3, seis (6) dos dez (10) professores tiveram participação presencial efetiva. Consideramos para a análise das contribuições e limitações da aplicação da PTE os dados dos dez (10) professores, já que, mesmo aqueles que não puderam estar nos encontros presenciais, obtiveram a participação mínima de 64% realizando todas as atividades extraclasse que foram propostas.

No Quadro 3 (três) demonstramos a participação dos professores no desenvolvimento das atividades presenciais e extraclasse.

Quadro 3: Participação dos professores pesquisados na aplicação da PTE

Professor	Participação		
	Presencial 33%	Extraclasse 64%	Total 100%
P1	0%	64%	64%
P2	21%	64%	85%
P3	0%	64%	64%
P4	28%	64%	92%
P5	28%	64%	92%
P6	0%	64%	64%
P7	33%	64%	100%
P8	0%	64%	64%
P9	21%	64%	85%
P10	28%	64%	92%

Fonte: os autores (2018).

Foi fornecida certificação pela Pró Reitoria de Extensão e Cultura da UENP apenas aos professores que obtiveram participação de 75% no Curso. Assim de um total de dez (10) participantes, apenas seis (6) foram certificados.

2.4 QUARTA FASE: ANÁLISE DOS RESULTADOS, CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Para a análise dos resultados, contribuições e limitações da PTE, foram aplicados quatro (4) questionários (APÊNDICES E, F, G e H), com as funções de avaliação diagnóstica inicial e síntese avaliativa de cada módulo do Curso de Formação Pedagógica. Algumas das questões que compõem estes questionários são idênticas às que foram inicialmente feitas nas entrevistas, visando analisar as mudanças ocorridas no entendimento dos professores participantes, após a aplicação da PTE. Antes de serem respondidos, os questionários passaram pela análise intersubjetiva de participantes de um grupo de pesquisas multiprofissional e multidisciplinar². O objetivo desse cuidado metodológico foi o de rastrear possíveis imprecisões e equívocos nas questões contidas nos questionários.

² Grupo de Pesquisa em Ensino e Formação Profissional (GPEFOP) composto por uma equipe multidisciplinar de pesquisadores que têm como foco de pesquisa o Ensino e a Formação Profissional para a docência.

3 PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL

A seguir, são apresentadas as etapas de construção e desenvolvimento do Curso de Formação Pedagógica com ênfase no Ensino Técnico em Administração, bem como o norteamento teórico científico para apoio do seu processo de construção.

A Produção Técnica Educacional apresentada nesta dissertação encontra-se disponível em <<http://www.uenp.edu.br/mestrado-ensino>> Para maiores informações, entre em contato com as autoras: E-mail: mariaaldinete@hotmail.com ou annecy@uenp.edu.br.

3.1 PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

A partir da revisão dos documentos oficiais relativos ao Ensino de Administração no Brasil analisados neste aporte teórico, fica evidente que, em seu currículo mínimo, o bacharelado em Administração não contempla a formação para o exercício da docência. Entretanto a literatura que trata da formação de professores ressalta a importância dos saberes pedagógicos, a premente necessidade de se repensar a formação docente e de melhor capacitar os professores para o desempenho dessa atividade.

Considerando todas as determinações relativas ao ensino de Profissional Técnico de Administração supracitadas, trazemos o estudo de Lucas (2015), que oferece uma visão especializada dos componentes didático-pedagógicos sistematizados na literatura e propõe uma reflexão sobre os condicionantes da ação docente já citados nesse trabalho e considerados essenciais para a prática docente. Dentre tais condicionantes, a gestão de conteúdos apresenta noções básicas das metodologias de ensino, sugerindo assim maneiras de abordar um assunto ou de ensinar um conteúdo aos alunos, práticas diferenciadas e estratégias que podem ser utilizadas em sala de aula. O autor adverte que algumas abordagens/tendências metodológicas de ensino são mais apropriadas a determinadas disciplinas escolares, porém, na perspectiva plural da prática docente, podem ser adequadas em razão de seus objetivos educacionais.

3.1.1 Formação de Professores e os Saberes Docentes

Considerando as especificidades da prática docente, autores como Gauthier et al. (2006), 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 pensadas segundo três eixos principais:

- a) **Gestão de conteúdo:** diz respeito a ações pedagógicas que devem ser utilizadas pelos professores para que os alunos aprendam o conteúdo proposto, incluindo o planejamento da aula, dos instrumentos e modalidades avaliativas, dos recursos, da abordagem metodológica de ensino, entre outros.
- b) **Gestão de classe:** envolve os contratos pedagógicos, acordos e regras de convivência necessárias a um ambiente que possibilite o ensino e a aprendizagem.
- c) **Gestão da aprendizagem da docência:** 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, entre outros.

3.1.2 Abordagens Metodológicas Pertinentes ao Ensino Técnico de Administração e a Teoria da Aprendizagem Significativa

Tendo em vista o desenvolvimento da Produção Técnica Educacional³ resultante desta pesquisa, buscamos identificar abordagens metodológicas de ensino que seriam mais pertinentes ao ensino Técnico de Administração, considerando as indicações metodológicas supracitadas, contidas no Plano de Curso Técnico de Administração Subsequente (PARANÁ, 2010), sendo

³ Também nominados de Produtos Técnicos Educacionais, os quais podem ser: Mídias educacionais (vídeos, simulações, animações, vídeos aula, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais etc.); Protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais); Propostas de ensino (sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, etc.); Material textual (manuais, guias, textos de apoio, livros didáticos e paradidáticos, história em quadrinhos e similares); materiais interativos (jogos, kits e similares); atividades de extensão (exposições científicas, cursos, oficinas, ciclos de palestras, exposições, atividades de divulgação científica e outras) (CAPES, 2013).

elas as seguintes:

- a)** Momentos Pedagógicos: orienta o docente a estabelecer, de forma dialógica, uma dinâmica em sala de aula dividida em três grandes momentos: Problematização inicial; Organização do conhecimento e Aplicação do conhecimento (DELIZOICOV; ANGOTI; PERNAMBUCO, 2007).
- b)** Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): parte da apresentação de dúvidas, questionamentos e problemas cotidianos que, contextualizados cientificamente, demandam que os alunos busquem soluções possíveis e adequadas. A ABP objetiva o envolvimento dos alunos no processo de construção do conhecimento, estimula sua capacidade crítica e sua participação na condução dos conteúdos (BASANINI; SANTANA, 2015).
- c)** Didática da Pedagogia Histórico-Crítica: desenvolvida por Gasparin (2011) como uma tradução da pedagogia histórico-crítica para uma didática que pudesse ser sistematicamente aplicada em sala de aula. Propõe o trabalho de unidades didáticas estruturadas em cinco etapas principais não estanques, que são: a) Prática social inicial; b) Problematização; c) Instrumentalização; d) Catarse; e) Prática social final. Essa metodologia propõe a prática de intenções e ações que possam ser tomadas, por alunos e professores, assumindo uma nova conduta frente ao que fora aprendido, com vistas ao compromisso de que sejam implementadas no cotidiano de cada um dos envolvidos.
- d)** Elaboração de casos: se inicia com um problema ou questão a ser solucionada, identificado pelo professor de acordo com o conteúdo a ser trabalhado, em seguida, são expostos os objetivos do caso em uma perspectiva educacional, sendo necessário antecipar resultados esperados pela organização ou pelas pessoas envolvidas em relação ao problema apresentado. Este método proporciona ao aluno muito mais do que a memorização ou a compreensão dos conteúdos administrativos, permite que ele se coloque no papel de administrador em uma real situação de gestão.

Os casos possibilitam uma aproximação da realidade, muito maior do que as tradicionais aulas expositivas e leituras (GIL, 2004).

- e) Metodologias ativas: na metodologia ativa, o aluno é personagem principal e o maior responsável pelo processo de aprendizado. Sendo assim, o objetivo desse modelo de ensino é incentivar que a comunidade acadêmica desenvolva a capacidade de absorção de conteúdos de maneira autônoma e participativa. O caminho é o da convergência em todos os campos e áreas: prédios, plataformas digitais, produção digital de materiais integrada e principalmente, currículo flexível e modelos pedagógicos centrados em problemas, projetos e desafios (MORAN, 2015).

Os pressupostos que dão suporte ao currículo ancorado nos encaminhamentos metodológicos apresentados por Ramos (2005) para o Ensino Técnico de Administração coincidem com o princípio da integração e se diferenciam de um currículo que tem como referência a reprodução de atividades na perspectiva do currículo tradicional.

Dessa forma, ressaltamos que as abordagens metodológicas supracitadas, e que foram abordadas na PTE resultante desta pesquisa, têm por função, proporcionar ao aluno uma aprendizagem com significado, ou seja, que ficará mais fixa em sua estrutura cognitiva (AUSUBEL, 1978).

Assim, consideramos importante discorrer na PTE, sobre a possibilidade de trabalhar a relação ensino-aprendizagem, no Curso Técnico de Administração, a partir da Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, que chama atenção para que os educadores desenvolvam suas atitudes e procedimentos a partir dos conhecimentos prévios trazidos pelos alunos e diferencia aprendizagem mecânica de aprendizagem significativa (PETITTO; DIAS, 2004).

Somando-se a isso, apresentamos os mapas conceituais, que são diagramas indicando relações entre conceitos, e podem ser usados como recurso facilitador da Aprendizagem Significativa e como instrumento de avaliação. É uma técnica desenvolvida por Joseph Novak e esta embasada na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1978), cujo conceito diz respeito a ideias expressas simbolicamente que interagem com algum conhecimento especificamente

relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (MOREIRA, 2011).

Considerando que a utilização das tecnologias permite o registro e a visibilização do processo de aprendizagem de cada um e de todos os envolvidos, bem como facilitam o mapeamento dos progressos e a identificação de dificuldades (MORAN, 2015), as atividades complementares foram desenvolvidas utilizando a plataforma *Google Sala de Aula*. Conforme suporte oferecido pelo site da *Google*, é um serviço da *Web* gratuito para que alunos e professores se conectem facilmente dentro e fora das escolas. Por meio desse serviço, professores poderão configurar uma turma, convidar alunos e professores auxiliares em um ambiente virtual, possibilitando o compartilhamento de textos, tarefas, informações básicas de cada assunto, avisos e perguntas.

Dentre as metodologias ativas utilizadas para a aplicação desta PTE, está o *blended learning* ou ensino híbrido, no modelo de rotação por estações⁴, considerado uma grande tendência para a educação no novo milênio. De acordo com Moran (2015), o ensino híbrido é um programa de educação formal, uma mistura metodológica em que o aluno aprende com desafios, atividades, projetos, jogos grupais ou individuais, colaborativos e personalizados. Essa abordagem consiste na integração de diferentes momentos de aprendizagem para que os alunos tenham a chance de aplicar e construir o conhecimento em etapas. Caracteriza-se por alternar momentos de estudo *online* e *offline*, presenciais e à distância, individuais e em grupo, combinando ferramentas digitais, pesquisa de campo, leitura e exercício, debates e orientação.

Outra metodologia ativa utilizada na aplicação desta PTE, é 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. Uma característica marcante a ser destacada é que, com esta metodologia, não se usa o tempo em sala para ministrar aulas expositivas. Ao invés disso, são desenvolvidas atividades como: discussão em grupo, resolução de problemas, laboratórios e outras. Moran (2015) considera a Sala de Aula invertida

⁴ A Rotação por Estações de Aprendizagem consiste em criar uma espécie de circuito dentro da sala de aula. Cada uma das estações deve propor uma atividade diferente sobre o mesmo tema central - ao menos uma das paradas deve incluir tecnologia digital. A ideia é que os estudantes, divididos em pequenos grupos de 4 ou 5 pessoas, façam um rodízio pelos diversos pontos (MORAN, 2015).

um dos modelos mais interessantes da atualidade para mesclar tecnologia com metodologia de ensino, pois concentra no virtual o que é informação básica e, na sala de aula, atividades criativas e supervisionadas, uma combinação de aprendizagem por desafios, projetos, problemas reais e jogos.

3.1.3 Sistema de Avaliação e as Práticas Docentes

Tratando especificamente da avaliação da aprendizagem no ensino de Administração, a pesquisa de Cunha (2011) constata que esta ocorre de forma classificatória, com enfoque na dimensão quantitativa e somatória de notas. Esta prática remete a uma concepção tradicional e mecanicista de ensino e aprendizagem, o que não condiz com o objetivo dos Cursos de Administração, que é a formação de um profissional mais humanista, crítico reflexivo e transformador.

Autores como Hoffman (2003) e Luckesi (2011) observam que a questão proposta pela legislação sobre avaliação, ainda é totalmente distorcida do que se vê na prática pedagógica de muitos professores, os quais vêm utilizando a avaliação de maneira quantitativa. Essa prática afirma a crença popular de que a avaliação tradicional, seletiva e classificatória, através de provas e notas, seria a mais eficaz para a garantia de um ensino de qualidade, e asseguraria o acompanhamento do aprendizado do aluno no processo de aprendizagem. Prevalece ainda a ideia errônea de que, quanto maior for a nota, melhor é o aprendizado do aluno, levando-o a ter que memorizar os conteúdos para que possa atingir o objetivo e desconsidera o fato de ter que esse tipo de avaliação não exige raciocínio e formação de conceitos por parte do mesmo.

Hoffman (2003) aponta a avaliação mediadora como alternativa à avaliação classificatória, pela qual o professor, buscando questões desafiadoras capazes de garantir maior autonomia moral e intelectual dos alunos, é levado a prestar mais atenção aos mesmos e entendê-los. Devem ser dadas aos estudantes várias oportunidades de expor suas ideias, abrindo canais de diálogo com o professor. A aplicação de diversas tarefas deve garantir a espontaneidade do aluno e toda produção deve ser valorizada. Isso permitirá conhecer melhor suas ideias e dificuldades, assim como um melhor planejamento de ações educativas. Deve ser dada ao aluno a oportunidade de discussão partindo de situações desencadeadas em sala de aula. Nessas discussões promovidas por meio de jogos ou textos, por

exemplo, os alunos não estão submetidos a uma relação de hierarquia como a que acontece com o professor e buscam convencer os demais colegas, o que o ajuda a estabelecer melhor as relações entre as ideias.

Levando em conta o que determina a legislação, Sant'Anna (2014), classifica a avaliação em três modalidades, conforme as funções que desempenha, sendo elas:

- a) Diagnóstica: tem a finalidade de determinar a presença ou ausência de conhecimentos, habilidades, pré-requisitos e causas de dificuldades para uma nova aprendizagem;
- b) Formativa: visa informar ao professor e ao aluno quanto aos resultados da aprendizagem, durante o desenvolvimento de atividades escolares, assim como detectar deficiências na organização do ensino e aprendizagem, possibilitando a reformulação do mesmo para o alcance dos objetivos propostos;
- c) Somativa: objetiva classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo seus níveis de aproveitamento apresentados, tendo por parâmetro os objetivos previstos.

Segundo Zabala (1998), a avaliação diagnóstica é realizada inicialmente pelo professor para diagnosticar os pontos fracos e fortes do aluno na área de conhecimento em que se desenvolverá o processo de ensino e de aprendizagem:

A avaliação é um processo em que sua primeira fase se denomina avaliação inicial, a primeira necessidade do educador é responder às perguntas: que sabem os alunos em relação ao que quero ensinar? Que experiências tiveram? O que são capazes de aprender? Quais são os seus interesses? Quais são seus estilos de aprendizagem? (ZABALA, 1998, p.199).

3.2 PLANO DE CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO

Buscamos, na elaboração deste plano de curso, abordar conteúdos e atividades de forma a integrar as demandas da prática docente atual, citadas nos trabalhos analisados no aporte teórico desta pesquisa, bem como as que foram detectadas na análise das falas dos professores pesquisados. Tal organização possibilita a inserção de componentes didático-pedagógicos que atendam aos

pressupostos das DCN para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, seus princípios norteadores e o sistema de avaliação da aprendizagem indicado (BRASIL, 2012). O Quadro 4 a seguir apresenta o plano de Curso, o qual se encontra de forma pormenorizada no Apêndice J.

Quadro 4 – Plano de 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 <i>Google</i> 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 <i>Google</i> sala de aula.
REFERÊNCIAS	<p>1- GAUTHIER, Clermont et al. Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. Coleção Fronteiras da Educação.</p> <p>2- PIMENTA, S. G. et al. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012.</p> <p>3- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 13 ed. Petrópolis: Vozes (2014).</p>
ATIVIDADES (Presenciais)	<p>1- Apresentação geral do Curso de Formação pedagógica, por meio de slides;</p> <p>2- Apresentação e demonstração de uso da plataforma <i>Google</i> sala de aula por meio do vídeo: “Google Sala de Aula - Aprenda a criar sua turma online - Aula 01”, conforme Link: https://youtu.be/2vBf5YnFCWw ;</p> <p>3- Exposição dialogada (por meio de slides) das concepções de saberes docentes, dos condicionantes da ação docente e da formação da identidade docente.</p> <p>4- Utilização de documento de apresentação de slides compartilhado do <i>Google</i>, criado anteriormente pela tutora, para que cada dupla de cursista produza um slide respondendo a uma questão referente aos saberes docentes. Os Slides respondidos serão apresentados pelas duplas para encaminhar a discussão;</p> <p>5- Síntese avaliativa do módulo I – Formação de Professores e os saberes docentes: Antes do fim da aula de hoje, responda, individualmente, às questões propostas, utilizando formulário do <i>Google</i>.</p>
ATIVIDADES (Extraclasse)	<p>Leitura de textos disponibilizados no <i>Google</i> sala de aula (referências 1, 2 e 3);</p> <p>Após a leitura dos textos indicados, cada cursista irá responder à questão: Qual a concepção de cada um dos autores estudados nos textos, á respeito dos Saberes Docentes e como se constituem?</p>

ATIVIDADES (Extraclasse)	<p style="text-align: right;">(cont.)</p> <p>2- Leitura do texto “Ensino de Ciências: fundamentos e métodos”, para atividade que será desenvolvida no próximo encontro (referência 4 do módulo 2).</p> <p>(As atividades extraclasse serão desenvolvidas utilizando a plataforma <i>Google</i> sala de aula).</p>
CARGA HORÁRIA	<p>04 horas/aula – Atividades presenciais (01 encontro)</p> <p>04 horas/aula – Atividades extraclasse;</p> <p>Total do Módulo: 08 horas/aula.</p>
MÓDULO II	ABORDAGENS METODOLÓGICAS DE ENSINO E TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
OBJETIVO GERAL	<p>Apresentar noções básicas de seis metodologias de ensino que atendem aos princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como métodos e estratégias didático-pedagógicas mediadas por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.</p>
CONTEÚDOS	<p>1 - Momentos Pedagógicos;</p> <p>2 - Aprendizagem Baseada em Problemas;</p> <p>3 - Didática da Pedagogia Histórico Crítica;</p> <p>4 - Elaboração de Casos;</p> <p>4 - Metodologias ativas (técnicas do ensino híbrido; utilização da plataforma <i>Google</i> sala de aula; documentos compartilhados e sala de aula invertida);</p> <p>6 - Teoria da Aprendizagem Significativa e Mapas Conceituais.</p>
REFERÊNCIAS	<p>1- AUSUBEL, David Paul. (2003). Aquisição e retenção de conhecimentos. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. Tradução do original The acquisition and retention of knowledge (2000).</p> <p>2 - BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22.</p> <p>3 - DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.</p> <p>4 - GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2011.</p> <p>5 - GIL, Antônio Carlos. Elaboração de casos para o ensino de Administração. Contextus-Revista Contemporânea de Economia e Gestão (B1), v. 2, n. 2, p. p. 7-16, 2004.</p> <p>6 - LUCAS, Lucken Bueno. Da didática geral aos procedimentos de ensino: uma visão sistematizada dos componentes da prática docente. In: ROCHA, Zenaide de Fátima Dante Correia 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.</p>

(cont.)

REFERÊNCIAS	<p>7-MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, p. 15-33, 2015.</p> <p>8 - PARANÁ. Plano de Curso Técnico em Administração Subsequente. Curitiba: SEED/PR, 2010.</p> <p>9 - PETITTO, Sônia; DIAS, Carmen Lúcia. Aprendizagem significativa em cursos de Administração de Empresas. Revista Eletrônica de Administração, v.6, p. 1-14, 2004.</p>
ATIVIDADES (Presenciais)	<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 à respeito das divergências entre as práticas docentes tradicionais e os encaminhamentos metodológicos indicados nos documentos oficiais do Curso Técnico em Administração 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 Ensino Técnico de Administração. Todos os cursistas foram informados no encontro anterior sobre o texto indicado para leitura, disponível na plataforma Google sala de aula (Referência 4). Serão respondidas as questões da apresentação de slides (conforme abaixo), individualmente ou em duplas. Em seguida serão feitas as apresentações das respostas para direcionamento das discussões.</p> <p>5- Elaboração individual de um plano de aula utilizando a metodologia dos Três Momentos Pedagógicos. O modelo do plano de aula a ser seguido está disponível para download na plataforma Google sala de aula. Após preencher o arquivo com seu plano de aula o cursista deve acionar o link “enviar o arquivo”, na respectiva atividade.</p>

(cont.)

<p>ATIVIDADES (Presenciais)</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. Após a apresentação de slides de cada abordagem, serão apresentados os vídeos: “Aprendizagem baseada em problemas”. Link: <https://youtu.be/5cMrFRpXfnc>; “Reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem parte 4 de 4”. Link: <https://youtu.be/AEDh-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, ref. 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. Após preencher o plano de aula, o cursista deve enviar o arquivo, conforme instruções na atividade.</p> <hr/> <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"> - Estação 1: assistir vídeo e fazer anotações relevantes; - Estação 2: responder questão em documento compartilhado; - Estação 3: elaborar um mapa conceitual com o tema: ensino híbrido; - Estação 4: confeccionar um cartaz relacionando as necessidades e dificuldades do professor ao aplicar o ensino híbrido. <p>5- Síntese avaliativa do módulo 3: aplicação de questionário, utilizando formulário <i>Google</i>.</p>
--	--

(cont.)

ATIVIDADES (Extraclasse)	<p>1- Leitura dos textos disponibilizados na plataforma <i>Google</i> sala de aula (09 referências do módulo);</p> <p>2- Elaboração de um plano de aula utilizando a técnica do ensino híbrido, rotação por estações, conforme modelo no <i>Google</i> sala de aula;</p> <p>3- Elaboração de um plano de aula (conforme modelo disponibilizado) utilizando uma das abordagens metodológicas de ensino apresentadas; (Entrega das atividades utilizando a plataforma <i>Google</i> sala de aula).</p>
CARGA HORÁRIA	<p>12 horas/aula – Atividades presenciais (03 encontros);</p> <p>24 horas/aula – Atividades extraclasse;</p> <p>Total: 36 horas/aula.</p>
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 auto avaliação; Funções / Modalidades / Tipos de avaliação; Instrumentos avaliativos.
REFERÊNCIAS	<p>1 - Instrução nº 01/2017 da SEED</p> <p>2 - HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2003.</p> <p>3 - LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições. 22 edição, São Paulo, Ed. Cortez, 2011.</p> <p>4 - SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que avaliar?: como avaliar?: critérios e instrumentos. Vozes, 2014.</p>
ATIVIDADES (Presenciais)	<p>1- Avaliação diagnóstica inicial utilizando formulário <i>Google</i>;</p> <p>2- Exposição dialogada das concepções de avaliação;</p> <p>3- Apresentação do vídeo de Jussara Roffmann em: "Avaliação, caminhos para a aprendizagem". Link: https://youtu.be/ln7pcf1Th3M;</p> <p>4- Avaliação formativa por meio de um jogo de perguntas e respostas.</p> <p>5- Elaboração, individual, de um mapa conceitual sobre os conteúdos abordados neste curso.</p> <p>6- Síntese avaliativa do módulo 3, por meio de questionário utilizando o formulário <i>Google</i>.</p>

(cont.)

ATIVIDADES (Extraclasse)	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura dos textos disponibilizados na plataforma <i>Google</i> sala de aula (Referências: 1, 2, 3, e 4); - Elaborar um instrumento avaliativo para cada tipo de avaliação estudada: diagnóstica inicial, formativa e somativa. <p>(A tarefa será entregue por meio do <i>Google</i> sala de aula).</p>
CARGA HORÁRIA	<p>04 horas/aula – Atividades presenciais (01 encontro) 12 horas/aula – Atividades extraclasse; Total: 16 horas/aula.</p>
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 60 horas/aula	

Fonte: os autores (2018).

Os cinco encontros presenciais para aplicação desta PTE ocorreram aos sábados, das 8h00 às 12h00, de 24 de março à 19 de maio de 2018, no laboratório de ensino e pesquisa da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Unidade Centro em Cornélio Procópio.

No capítulo quatro (4), a seguir, apresentamos os resultados alcançados com essa pesquisa, bem como as discussões trazidas acerca dos mesmos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico realizamos a análise dos dados contidos nos cinco (05) questionários respondidos pelos professores, sendo o primeiro, aplicado nas entrevistas gravadas antes da aplicação do PTE, e os outros quatro (04), aplicados no início e final de cada módulo, durante sua implementação.

À luz da ATD (MORAES; GALIAZZI, 2007), na fase de pré-análise, os questionários constituíram o *corpus* empírico a ser analisado e estão apresentados nos apêndices C, D, E, F e G desta dissertação. De acordo com os autores, a ATD pode contribuir com pesquisas qualitativas uma vez que,

[...] propõe-se a descrever e interpretar alguns dos sentidos que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar [...] opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos. Os materiais textuais constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 13-4).

Para esses autores, na ATD, o texto é considerado um meio de expressão do sujeito, cabendo ao seu analista classificá-lo em unidades contendo frases ou palavras repetidas, e dessa forma, inferir uma expressão que as representem.

As seguintes etapas são indicadas para a aplicação desta metodologia: a desconstrução dos textos que compõem a pesquisa (*corpus*); a unitarização; a categorização, e por fim, a elaboração do metatexto. É necessária uma leitura aprofundada do material a ser analisado, visando à desconstrução do *corpus* e à interpretação criteriosa do mesmo. A partir desse procedimento, segue-se a unitarização, ou seja, processo em que o todo é dividido em partes menores, as unidades. O processo de categorização corresponde ao agrupamento das unidades em categorias e/ou subcategorias, levando-se em consideração os aspectos semelhantes das unidades. Por sua vez, a elaboração do metatexto compreende a síntese descritiva das categorias estabelecidas e sua interpretação (MORAES; GALIAZZI, 2007).

As categorias estabelecidas representam aspectos diferentes relativos ao tema da análise, ou seja, uma não exclui a outra, além de apresentar perspectivas diferentes. Todas elas foram construídas a partir dos objetivos

almejados nesta pesquisa e norteados pelas questões suscitadas nos questionários (*corpus empírico*).

A análise e discussão dos dados foram feita a partir da construção de categorias, subcategorias e unidades que serão apresentadas em quadros, com os principais excertos de falas dos participantes da pesquisa, seguidos de uma síntese descritiva de cada subcategoria.

4.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS

A estrutura geral da análise textual discursiva, realizada nas entrevistas e questionários que os professores de administração responderam, antes e após apreciação da proposta pedagógica, foi organizada em quatro categorias: 1. Condicionantes da ação docente; 2. Lacunas no processo de formação; 3. Dificuldades na prática docente e 4. Contribuições e limitações do Curso de Formação Pedagógica. Essas categorias são apresentadas na Figura 2, abaixo.



Figura 2 – Categorias prévias da análise textual discursiva
Fonte: os autores (2018)

4.1.1 Categoria 1: Condicionantes da ação docente

Compreende informações referentes às questões nº 02, 05, 09, 11 e 12 do questionário (APÊNCICE D) aplicado nas entrevistas gravadas. Tais questões contemplam as noções que os professores apresentam, antes da aplicação da PTE. Reforçando a definição dos condicionantes da ação docente, os quais dizem respeito às especificidades da prática docente, apresentadas por autores como Gauthier et al. (2006), Tardif (2012) e Arruda, Lima e Passos (2011). Trata-se das funções ou tarefas a serem desenvolvidas pelos professores nas salas de aula, e destacam as atividades ou atribuições essenciais de um professor em qualquer nível educativo, dentre elas estão: gestão de classe, gestão de conteúdo, e gestão da própria aprendizagem (LUCAS, 2015).

Buscando responder ao segundo dos objetivos específicos almejados nesta pesquisa, de analisar as dificuldades e necessidades formativas relacionadas ao exercício da docência de professores do Curso Profissional Técnico de Administração, a presente categoria compreende três subcategorias, que foram criadas levando em conta as atribuições supracitadas: 1. Gestão de classe; 2. Gestão de conteúdos e 3. Gestão da aprendizagem da docência, ilustradas na Figura 3.



Figura 3 – Categoria 1: Condicionantes da ação docente, subcategorias e unidades da análise textual discursiva.

Fonte: os autores (2018).

Como indica a Figura 3, a terceira subcategoria “Gestão da aprendizagem” deu origem a quatro unidades de análise, que são: 1. Formação para a docência; 2. Formação continuada; 3. Reconhecimento de necessidades formativas e 4. Não reconhecimento de necessidades formativas.

No Quadro 5, destacamos as falas dos professores direcionadas à identificação das noções dos condicionantes da ação docente.

Quadro 5: Primeira Categoria de Análise

Categoria 1: Noções dos condicionantes da ação docente	
Subcategoria	Gestão de classe
Unidade	Questão nº 1 (APÊNDICE E): Você já conhecia os conteúdos tratados neste módulo (saberes docentes e condicionantes da ação docente)?
Não conhecia	<i>Sim</i> (P5), (P9) e (P10) <i>Não</i> (P1), (P2), (P3), (P4), (P6), (P7) e (P8)
Unidade	Questão nº 9: Fale sobre sua didática em sala de aula:
Didática em sala de aula	<i>“[...]saber dominar a sala de aula, saber a medida certa em ser um amigo e ao mesmo tempo, impor a autoridade necessária”</i> (P6). <i>“O professor precisa estar preparado com conteúdos, [...]”</i> (P8). <i>“Eu tenho um pouquinho de dificuldade né... nas indisciplina de alguns alunos, a falta na verdade de tempo pra gente poder prepara uma boa aula e assim a desvalorização do professor né, que o professor é muito desvalorizado”</i> (P10).
Síntese da subcategoria:	
Sete dos professores responderam não ter conhecimentos anteriores sobre os condicionantes da ação docente. A <i>gestão de classe</i> corresponde a acordos, regras de convivência e disposições necessárias para um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem (LUCAS, 2015). Em nenhuma das falas foi relatada a formalização de contratos didático pedagógicos com os alunos elencando maneiras de proceder, atitudes inaceitáveis, rotinas e responsabilidades. Apesar disso, os recortes das falas dos professores indicam, em alguns casos, que mesmo diante de dificuldades relacionadas à indisciplina e desmotivação dos alunos, eles se referem apenas à necessidade de o professor estar preparado com conteúdos.	
Subcategoria	Gestão de conteúdos
Unidade	Questão nº 5: Em sala de aula, como você se relaciona com os conteúdos das disciplinas que ministra?
Utilização de abordagens metodológicas de ensino	<i>“[...] transposição de aulas escritas para o quadro, explicação do conteúdo aplicado, exemplos e trabalho [...]”</i> (P1). <i>“[...] aulas expositivas [...] estudos de casos, vídeos [...] dinâmicas [...] visitas técnicas ou palestrantes na escola [...]”</i> (P3). <i>“[...] me apoio no conteúdo do livro base, utilizo recursos audiovisuais [...] dinâmicas pertinentes ao assunto”</i> (P4).

(cont.)

	<p>“[...] aula expositiva, com o auxílio de slides, atividades práticas, dinâmicas, a fim de aproximar teoria e prática [...] diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos, [...] embasamento teórico[...]” (P5).</p> <p>“[...] Datashow particular, com filmes e conteúdo em PowerPoint, para diversificação” (P6). “[...] vídeos, trechos de filmes, [...] seminários e com o painel integrado que tem dado bastante certo” (P7).</p> <p>“[...] aulas são expositivas dialogadas [...]” (P10).</p>
<p>Síntese da subcategoria:</p> <p>Consultados a respeito de sua relação com os conteúdos das disciplinas que ministram, os professores citaram utilizar: o quadro, explicação do conteúdo, exemplos e trabalho, aulas expositivas, estudos de casos, vídeos, dinâmicas, visitas técnicas ou palestrantes na escola, conteúdo do livro base, slides, atividades práticas e seminários.</p> <p>A gestão de conteúdo, segundo Lucas (2015), envolve as ações pedagógicas necessárias para que os alunos possam aprender o conteúdo proposto. Abrange o planejamento da aula, das atividades avaliativas (instrumentos e modalidades), dos recursos, da realização de demonstrações e/ou experimentos, da opção por um enfoque metodológico de ensino, entre outros. Nas falas dos professores não foi relatado o uso de metodologias de ensino, e quanto à tecnologia utilizada, apenas <i>datashow</i> e quadro negro. Não se referiram a nenhuma das ferramentas do <i>Google</i> para a educação, ensino híbrido ou qualquer outra metodologia ativa.</p>	
Subcategoria	Gestão da aprendizagem da docência
<p>Unidade</p> <p>Formação para a docência na graduação</p>	<p>Questão nº 2: Durante sua graduação, você recebeu formação para o exercício da docência em Administração? Comente:</p> <p>“Não,[...]” (P1), (P2), (P3), (P4), (P5), (P6), (P7), (P8). (P10).</p>

<p>Unidade</p> <p>Formação continuada</p>	<p>Questão nº 11: Você participa (já participou) de encontros, cursos, congressos, simpósios de Formação Docente? Justifique:</p> <p><i>“Não, [...]” (P1), (P8), (P10).</i></p> <p><i>“Sim, [...] semana pedagógica, formação em ação, cursos on-line [...] Gestão em Foco [...]” (P2). [...] formação de docente pela UEL, antes de minha graduação fiz Magistério, [...] licenciatura em História e licenciatura em Sociologia [...] pequenos cursos direcionados para docência” (P3). “[...] I Congresso Internacional de Ensino na UENP de Cornélio Procopio” (P4). “[...] formação pedagógica semestral” (P5). “Encontro para professores do curso técnico em Foz do Iguaçu [...]” (P6). “[...] formação pedagógica e os oferecidos pelo Estado [...]” (P7). “[...] estamos em constante treinamento” (P9).</i></p>
--	--

(cont.)

<p>Unidade</p> <p>Reconhecimento de necessidades formativas</p>	<p>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?</p> <p><i>“[...] direcionados a prática do dia a dia em sala de aula” (P3).</i></p> <p><i>“O perfil do discente atual [...] muitos têm dificuldades de se adequar a nova geração de acadêmicos” (P4). “[...] sobre a prática docente, formas diferentes de ensinar” (P5). “Práticas que deram certo em sala de aula” (P7). “[...] novas técnicas que possam ser utilizadas em sala de aula” (P8). “[...] metodologia da administração né, como preparar uma boa aula e transmiti-la né [...]” (P10).</i></p>
<p>Unidade</p> <p>Negação de necessidades formativas</p>	<p><i>“[...] de Administração Escolar” (P2). “[...] pertinentes à grade do curso que ministramos” (P6). “Desenvolvimento de pessoas e lideranças – Coaching” (P9).</i></p> <p><i>“Não tenho algum conteúdo específico, no curso acho que tudo é válido ao conhecimento e prática na vida” (P8).</i></p>

Síntese da subcategoria:

Com relação à gestão da aprendizagem da docência, na primeira unidade, formação para a docência na graduação, os dez (10) professores entrevistados afirmaram não ter recebido tal formação. Entretanto, alegaram ter participado do programa especial de formação de professores (PROFOP), o que lhes deu a habilitação plena para o exercício da docência na área da Administração. Apenas dois (2) professores afirmaram não estar participando de formação continuada; seis (6) deles, quando questionados sobre um tema de interesse a ser abordado em um curso de formação continuada, sugeriram temas relacionados à prática docente, reconhecendo a necessidade de formação para a docência. Em contrapartida, quatro (4) sugeriram outros temas, o que pressupõe que não

reconhecem ter necessidades de formação para a docência. A maioria dos professores entrevistados demonstram ter capacidade de gerir sua própria aprendizagem, os juízos de valor que fazem em suas escolhas, as atividades que desenvolvem, e os fatores interferentes nesse processo como, o envolvimento com a profissão e a identidade com a docência, como indica Lucas (2015).

De um modo geral, esta categoria indica ausência de formação para a docência durante a Graduação em Administração e Ciências Contábeis, e pouca iniciativa por Formação continuada ou em serviço. Tal situação sugere a necessidade de propostas formativas que ofereçam aos professores a oportunidade de subsídios próprios da profissão docente (TARDIF, 2014).

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 às demandas do Ensino Superior de Administração no Brasil.

Fonte: os autores (2018).

4.1.2 Categoria 2: Lacunas no processo de formação docente na área da Administração

Buscamos, na categoria 2, identificar as possíveis lacunas existentes no processo de formação do administrador para a docência. Para isso, foram analisadas as respostas dadas pelos professores às questões nº 4, 7, 8 e 10, da entrevista (APENDICE D). Dessa forma foram criadas quatro subcategorias de análise: 1. Concepção de ensino; 2. Reflexão sobre a prática docente; 3. Concepção de avaliação e 4. Concepção de bom professor.

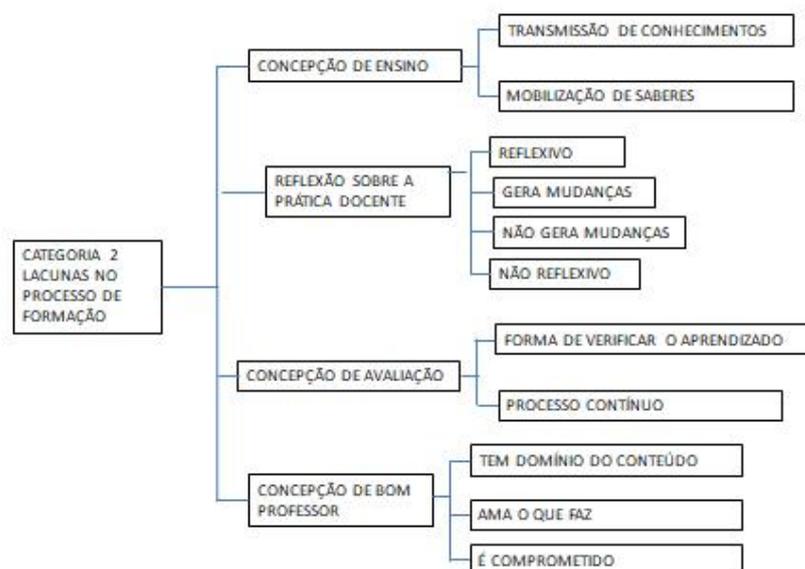


Figura 4 – Categoria 2: Lacunas no processo de formação docente na área da Administração

Fonte: os autores (2018).

Conforme ilustrado na figura 4 acima, a primeira subcategoria, “concepção de ensino”, deu origem a 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 suscitou em três unidades: 1. Tem domínio do conteúdo; 2. Ama o que faz e 3. É comprometido. No Quadro 6 (próxima página) demonstramos a citada categoria de análise, suas subcategorias e unidades.

Quadro 6: 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	<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	<i>“[...] compartilhar conhecimentos fazer crescer, mostrar caminhos” (P8). “Mediar conhecimento, sempre partindo do conhecimento prévio do</i>

Mobilização de saberes	<i>aluno” (P9).</i>
Síntese da subcategoria:	
<p>Com relação à concepção que os administradores professores possuem sobre o ensino, cinco (5) deles (P1, P2, P6, P7 e P10) evidenciaram entender o ensino como transmissão de conhecimentos, enquanto que dois (P8 e P9) afirmaram que ensinar se caracteriza por mediar e compartilhar conhecimentos. Esse entendimento da maioria como transmissão de conteúdos é criticado por pesquisadores como Paulo Freire, que denomina como “educação bancária”, ao considerar que a função do professor de depositar os conteúdos nos alunos resulta apenas em memorização por parte destes (FREIRE, 2015).</p> <p>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 (CUNHA, 2012).</p> <p>Na sociedade e no meio científico existem muitos entendimentos sobre o que é ensinar, no entanto, compartilhamos dos conhecimentos de Gauthier et al. (2006 p.28), que define 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”.</p>	
Subcategoria	Reflexão sobre a prática docente
Unidade	Questão 08: Você reflete sobre sua prática docente (suas atitudes em sala, avaliações, etc.)? Essas reflexões geram mudanças em sua prática? Explique.
Prática reflexiva	<p>“[...]Sim, [...]” (P1), (P2), (P3), (P4), (P5). (P8), (P9), (P10).</p> <p>“A reflexão sobre os procedimentos e formas de transmitir os conteúdos devem ser contínuas [...]” (P6).</p> <p>“Tenho refletido muito minha prática, até mesmo pelos índices (pornográficos) de abandono do curso [...]” (P7).</p>
Unidade	“[...] pra melhoria na prática docente” (P1). “[...] ver o que deu certo e o que não deu para melhorar pra próxima turma [...]” (P3). “[...] é preciso avaliar o que funciona e o que não funciona[...], reestruturando os planos[...]” (P5). “[...] procuro corrigir onde estou falhando e fazer sempre diferente[...]” (P9).
Gera mudanças:	“[...] procuro estar fazendo essas mudanças né inovações [...]” (P10).

(cont.)

Unidade	“[...] no meu caso, é extremamente difícil, pelo excesso de trabalho e pouco tempo para buscar novas opções e formas de atrair a atenção dos alunos” (P6).
Não gera mudanças	<p>“[...] tem trazido mudanças, mas a passos de formigas” (P7).</p> <p>“ [...] o aluno que não quer aprender, vai ter problemas futuros, nosso trabalho estamos fazendo” (P8).</p>
Unidade	
Não reflexivo	-
Síntese da subcategoria:	

Nessa subcategoria, os dez professores afirmaram que refletem sobre suas práticas, sendo que, seis deles buscam com isso corrigir seus erros e melhorar sua atuação, aprimorando suas aulas. Entretanto, quatro (4) dos professores disseram que mesmo fazendo essa reflexão sentem muitas dificuldades na mudança, sendo que um dos motivos é o pouco tempo para planejar as aulas. Esse comportamento reflexivo identificado na maioria dos professores entrevistados está de acordo com os pressupostos de Schön (2000), o qual afirma que esse movimento de reflexão sobre ações passadas, que pode se projetar no futuro como nova prática, é o que se espera após cada aula. Isso leva o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, compreender, agir e equacionar problemas e, se constitui um elemento fundamental na atuação docente, capaz de proporcionar uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades.

Subcategoria	Concepção de Avaliação
Unidade Forma de verificar o aprendizado	Questão 2 que é, e para que serve a avaliação? (APÊNDICE G) <i>“[...] forma de saber se os alunos conseguiram aprender os conteúdos ensinados e classificá-los” (P1), (P3), (P6), (P9), (P10).</i> <i>“[...] forma de medir o conhecimento transferido ao aluno [...] ”(P4), (P7). “[...]serve para a progressão dos alunos” (P9).</i>
Unidade Processo contínuo	<i>“Para diagnosticar os processos de ensino e de aprendizagem em todas as suas fases” (P5).</i>

Síntese da subcategoria:

Quando questionados à respeito do que é avaliação e para que serve, nove (9) dos professores afirmaram que é uma forma de verificar se ocorreu o aprendizado por parte do aluno. Apenas um (1) professor (P5) se referiu à avaliação como um diagnóstico presente em todas as fases do processo. Esse resultado está em conformidade com as afirmações de Hoffman (2003) e Luckesi (2011), os quais observam que a questão proposta pela legislação sobre avaliação ainda é totalmente distorcida do que se vê na prática pedagógica de muitos professores, os quais utilizam a avaliação de maneira quantitativa.

(cont.)

Subcategoria	Concepção de bom professor
Unidade Tem domínio do conteúdo	Questão 7: Como você caracterizaria um bom professor? (APÊNDICE D) <i>“[...] dedica-se em planejar suas aulas, buscando as melhores estratégias[...]” (P5).</i> <i>“[...], principalmente dominar o conteúdo [...], saber dominar a sala de aula [...] impor a autoridade [...] cumprir as obrigações profissionais” (P6). “[...] transmitir conhecimento sem impor” (P7). “[...] preparado com</i>

	<i>conteúdos [...] (P8). “[...] em primeiro lugar domina o conteúdo e consegue transmitir [...]” (P10).</i>
Unidade Ama o que faz	<i>“[...]é ter amor no que faz, é doar sem esperar em receber” (P2). “[...] ama o que faz né e o segundo deles é se capacita constantemente” (P9).</i>
Unidade É comprometido	<i>“[...] se compromete com seu trabalho e se dedica ao máximo [...]” (P3).</i>
<p>Síntese da subcategoria:</p> <p>O entendimento mencionado sobre as características de um bom professor teve diversas opiniões, como, a valorização do conhecimento do conteúdo apontada por (P6), (P8) e (P10); da não exposição de opiniões particulares (P1); do exercício da autoridade sem impor (P7); do amor pela profissão (P2) e (P9) e; do comprometimento com o trabalho docente (P3). Entretanto, a valorização dos conhecimentos oriundos da formação profissional, dos saberes experienciais, disciplinares e curriculares, apontados por Tardif (2014) como necessários para a constituição de um bom professor, não foram relatadas. Tal fato corrobora a afirmação de Gomes (2007) de que o professor de Administração ainda não possui clareza sobre a sua atuação pedagógica, e de Cunha (2011), que constata que a menção à metodologia de ensino existente hoje no ensino de Administração se restringe a utilização de algumas técnicas, não havendo outras referências mais claras quanto à metodologia utilizada.</p>	

Fonte: os autores (2018).

4.1.3 Categoria 3: Dificuldades na prática docente:

A categoria 3, “Dificuldades na prática docente”, deu 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. Por meio da análise das respostas dos professores à questão 6 da entrevista (APÊNDICE D), buscamos evidenciar suas dificuldades na prática docente.

A categoria 3 e subcategorias são ilustradas na figura 5, a seguir.

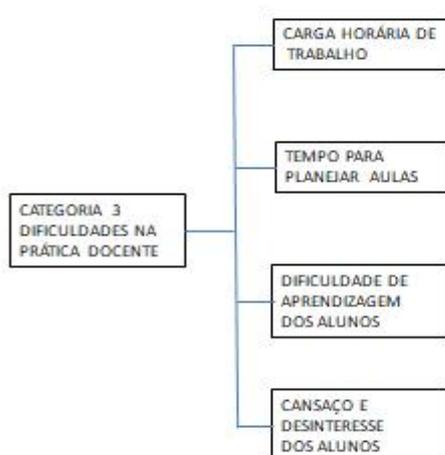


Figura 5

Categoria 3: Dificuldades na prática docente.

Fonte: os autores (2018).

Quadro 7: 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” (P2).</i>
Unidade: Falta de tempo para planejar as aulas	<i>“[...] em conciliar os horários com os dois empregos” (P6). “[...] trabalho em empresa privada, escritório de Contabilidade, sou encarregada do departamento pessoal, e quanto ao horário vou intercalando entre escola e escritório”(P8). “[...] falta na verdade de tempo pra gente poder prepara uma boa aula [...]” (P10).</i>
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 chegam na sala de aula com 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>“[...] sinto dificuldade 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). “[...] O Estado deveria fornecer mais cursos com ideias de novas práticas docentes que deram certo” (P7).</i>

(cont.)

Síntese da categoria:

Na categoria “Dificuldades na prática docente”, foram apontados pelos professores, aspectos ligados à falta de tempo para planejar boas aulas (P6), (P8) e (P10), já que esses professores desenvolvem, além da docência, atividades profissionais na área contábil e administrativa em empresas. Tal prática é comum a profissionais dessa área do conhecimento. Destacaram ainda ter problemas com a dificuldade de aprendizagem (P1), (P3) e (P5), cansaço e desinteresse dos alunos (P3), (P4), (P6) e (P8). A falta de preparo para a docência foi destacada pelos professores (P5) e (P7). Essas dificuldades, de acordo com Tápia e Fita (2015), têm sido motivo de queixas frequentes por parte dos professores em suas reuniões, e diante desse fato a maioria dos professores procura justificativas nas condições em que trabalham, como: programas excessivamente carregados; falta de materiais adequados; muitos alunos por sala; famílias desestruturadas entre outros. Entretanto, esses autores alertam que as diferentes formas de o aluno enfrentar a atividade escolar são afetadas pelo modo de atuação do professor, portanto, cabe a este identificar como seu modo de atuação contribui para criar ambientes facilitadores da motivação para aprender.

Lucas (2015) indica as mídias tecnológicas, dentre as maneiras sistemáticas de conduzir didaticamente os processos de ensino e de aprendizagem, como instrumentos que facilitam a compreensão e a interação de professores e alunos no ensino e na aprendizagem, podendo ser uma alternativa para as ansiedades do (P7).

Fonte: os autores (2018)

4.2 AVALIAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DO PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL

A PTE resultante desta pesquisa, constituída de um Curso de Formação Pedagógica para Professores de Administração do Ensino Técnico, originou a quarta categoria de análise, que nos favoreceu um estudo pormenorizado de suas contribuições e limitações.

4.2.2 Categoria 4: Curso de Formação pedagógica

Nesta categoria foram identificadas três subcategorias: Expectativa inicial; Contribuições, e Limitações, conforme demonstrado na Figura 6.



Figura 6 – Categoria 4: Curso de formação pedagógica
Fonte: os autores (2018)

Com base nas informações apresentadas no corpus, formado pelas atividades desenvolvidas durante a aplicação da PTE (APÊNDICES E, F, G, H), emergiram unidades de análise. Na primeira subcategoria “Expectativa inicial”, identificamos as unidades: 1. Conteúdos pedagógicos; 2. Conteúdos de Administração; 3. Superada e 4. Não superada.

A segunda subcategoria “Contribuições”, foi constituída à partir de 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”, identificamos duas (2) unidades: 1. Carga horária e 2. Sem limitações. A análise da categoria 4 é demonstrada do Quadro 8.

Quadro 8: Quarta categoria de análise

Categoria 4: Curso de Formação Pedagógica	
Subcategoria	Expectativa inicial
<p>Unidade:</p> <p>Conteúdos pedagógicos</p>	<p>Questão nº 12 (APÊNDICE D): 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?</p> <p><i>“[...] direcionados a prática do dia a dia em sala de aula” (P3).</i></p> <p><i>“[...] o perfil do discente atual, seus comportamentos e seus reflexos diante do docente e da sala de aula. Tenho certeza, que muitos têm dificuldades de se adequar a nova geração de acadêmicos” (P4).</i></p> <p><i>“[...] sobre a prática docente, formas diferentes de ensinar” (P5).</i></p> <p><i>“Práticas que deram certo em sala de aula” (P7).</i></p> <p><i>“[...]na metodologia da administração né, como preparar uma boa aula e transmiti-la[...]” (P10).</i></p>
<p>Unidade:</p> <p>Conteúdos de Administração</p>	<p><i>“A importância da administração para as empresas e para o Estado [...]” (P1).</i> <i>“O de Administração Escolar” (P2)</i></p> <p><i>“[...] conteúdos pertinentes à grade do curso que ministramos” (P6).</i></p> <p><i>“Desenvolvimento de pessoas e lideranças – Coaching” (P9).</i></p>
<p>Unidade:</p> <p>Superada</p>	<p>Questão nº 4 (APÊNDICE H): O que ajudaria a melhorar a aula de hoje?</p> <p><i>“A aula foi ótima, assim como todo o curso foi ótimo, muito bem preparado e, com certeza, muito produtivo” (P1).</i></p> <p><i>“[...] pensei que fosse ser mais um daqueles cursos chatos que temos que participar. Pelo contrário, achei que foi ótimo, muito prático e muito objetivo como nós administradores gostamos. Agradeço muito pela oportunidade de participar desse curso”(P2).</i></p> <p><i>“Não vejo como poderia ter sido melhor. Foi excelente. Acredito que pelo fato da tutora Maria Aldinete ser uma de nós, professora de administração, ela entende muito bem nossas necessidades e preparou os conteúdos de forma muito específica. A tutora está de parabéns” (P3).</i></p> <p><i>“Aula muito proveitosa, sem sugestões de melhorias” (P4).</i></p> <p><i>“A aula de hoje foi perfeita! Amei!” (P5).</i></p> <p><i>“Sim, porém mais uma vez superou minhas expectativas com relação ao conteúdo e às atividades propostas [...] foi ótima, não vejo como poderia ter sido melhor” (P6).</i></p> <p><i>“[...] Com certeza irá contribuir muito com meu trabalho em sala de aula” (P7).</i></p> <p><i>“Sim, [...] passou bem rápido porque todos se envolveram muito nas atividades. Acredito que se usarmos os recursos aqui aprendidos nossas aulas serão mais dinâmicas e atraentes para os alunos” (P8).</i></p>
<p>Unidade:</p> <p>Não superada</p>	<p><i>-nada consta</i></p>

(cont.)

Síntese da subcategoria:

Para analisarmos a expectativa inicial dos professores com relação ao Curso de Formação Pedagógica proposto, utilizamos novamente as respostas dadas por eles à questão número 12 do questionário da entrevista (APÊNDICE D). Cinco deles esperavam por conteúdos relacionados à prática pedagógica (P3), (P4), (P5), (P7) e (P10), admitindo a necessidade de aperfeiçoamento nesta área. Quatro esperavam por conteúdos voltados à área administrativa (P1), (P2), (P6) e (P9). Entretanto, ao serem questionados quanto ao que ajudaria a melhorar a aula do último encontro do curso, deixaram evidentes suas opiniões quanto à superação das expectativas iniciais. O Professor (P1) respondeu que além da aula ter sido ótima, todo o curso também foi. O (P2) respondeu que foi ótimo, muito prático e muito objetivo, como preferem os administradores. (P3) disse que não vê como poderia ter sido melhor e ainda ressaltou acreditar que pelo fato da tutora ser, como eles, professora de administração, ela entende muito bem suas necessidades e preparou os conteúdos de forma muito específica. Os professores (P4), (P5) e (P6) disseram estar satisfeitos com as aulas, não ter sugestões de melhorias e ainda agradeceram a oportunidade de participar do curso. Este resultado está de acordo com as afirmações de Aguiar (2012) de 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. 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.

Subcategoria	Contribuições
<p>Unidade:</p> <p>Mudança na concepção de ensino:</p>	<p>Questão nº 4 (APÊNDICE E): O conhecimento das concepções dos autores estudados, à respeito do que é ensinar, mudou seu entendimento inicial sobre esse tema? Justifique sua resposta.</p> <p><i>“Mudou sim, [...] pude perceber que de acordo com os autores, ensinar é mobilizar saberes, o professor é um mediador e facilitador para que o aluno construa seu próprio aprendizado” (P1).</i></p> <p><i>“Sim, ampliou meu entendimento sobre o que é ensinar” (P2).</i></p> <p><i>“Mudou no sentido de pensar o ensino como uma mobilização de saberes, e não mais como transmissão de conhecimento” (P3).</i></p> <p><i>“Sim, [...] ensinar vai além da simples definição de passar conteúdo aos alunos[...].” (P4).</i></p> <p><i>“Sim. A princípio considerava que apenas o saber profissional era suficiente para atuar como professor [...]” (P5).</i></p> <p><i>“Sim, acreditava que só o domínio do conteúdo resolvia” (P7).</i></p>
<p>Unidade:</p> <p>Mudança na concepção de ensino:</p>	<p><i>“Sim, [...] agora tenho um entendimento melhor sobre os saberes docentes necessários a um professor, e entendo que os mais importantes e necessários pra nós bacharéis são os saberes da formação docente, os quais nós não obtivemos na nossa graduação” (P8).</i></p> <p><i>“[...] me fez sim refletir e mudar a minha metodologia de ensino” (P9).</i></p> <p><i>“Sim, foram conhecimentos de grande importância que vou começar a me preparar para utilizar em sala de aula” (P10).</i></p>

(cont.)

<p>Unidade:</p> <p>Mudança na concepção de bom professor:</p>	<p>Questão nº 5 (APÊNCICE E): 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” (P1).</i></p> <p><i>“Sim, realmente os conhecimentos pedagógicos são importantes para nós professores de Administração” (P3).</i></p> <p><i>“Sim [...] os saberes se complementam [...]” (P5).</i></p> <p><i>“Sim, pois não adianta apenas ter o conhecimento, mas também aliar á prática pedagógica para ensinar” (P6).</i></p> <p><i>“sim, precisamos mais que um simples dominar o conteúdo a ser mediado” (P7).</i></p> <p><i>“Sim, [...] para ensinar, não basta saber os conteúdos, mas são muito necessários os conhecimentos pedagógicos” (P8).</i></p> <p><i>“Sim [...] um professor é a junção de vários saberes” (P10).</i></p> <p>Questão nº 2 (APÊNDICE F): Você já conhecia e utilizava as abordagens metodológicas de ensino estudados nesse módulo?</p> <p><i>“Já conhecia Aprendizagem Significativa, porém sobre mapas conceituais tinha um conhecimento muito superficial” (P9).</i></p> <p><i>“Não” [...] (P1), (P2), (P3), (P4), (P5), (P6), (P7), (P8) e (P10).</i></p>
<p>Unidade:</p> <p>Mudança no conhecimento das abordagens metodológicas de ensino</p>	<p>Questão nº 3 (APÊNDICE F): 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. É com certeza muito importante para o professor conhecer metodologias ativas. Hoje em dia nossos alunos parecem não querer aprender. Precisamos motivá-los a construir seu próprio aprendizado”(P1).</i></p> <p><i>“[...] Acredito que minhas aulas serão mais diferenciadas a partir de agora aplicando as metodologias que aprendi nesse módulo. Todos os conteúdos apresentados aqui têm tudo haver com nosso curso, pois atendem aos nossos princípios norteadores. Sinto não ter tido oportunidade de conhecer esses conteúdos antes”(P3).</i></p> <p><i>“Com certeza! Estou simplesmente fascinada pelas metodologias!”(P5).</i></p> <p><i>“Sim, com certeza irão contribuir muito. A partir desses conhecimentos poderei planejar melhor minhas aulas de modo que fiquem mais atrativas e motivadoras para meus alunos” (P6).</i></p> <p><i>“Sim, são atividades bastante práticas e bastante pertinentes[...]” (P7).</i></p> <p><i>“Com certeza [...] foi muito enriquecedor e irá contribuir muito com o aperfeiçoamento da minha prática docente. Não vejo a hora de utilizar as abordagens metodológicas que aprendi aqui. Acredito que minhas aulas serão mais atrativas para os meus alunos e conseguirei envolvê-los mais nas atividades que serão desenvolvidas” (P8).</i></p>

(cont.)

<p>Unidade:</p> <p>Mudança no conhecimento da Teoria da Aprendizagem:</p>	<p>Questão nº 3 (APÊNDICE H): Você conhecia os pressupostos da Teoria da Aprendizagem Significativa?</p> <p>“Sim” (P9) “Não” (P1), (P2), (P3), (P4), (P5), (P6), (P7) e (P10).</p> <p>Questão nº6 (APÊNDICE F): 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 dos alunos”(P2).</i> <i>“Sim, [...] Conhecendo essa teoria meus planos de aula serão melhor elaborados, pois será considerada a associação de ideias por parte dos alunos considerando os conhecimentos prévios e o novo conteúdo a ser trabalhado. Dessa forma a aprendizagem será significativa pra ele”(P4).</i> <i>“Sim [...] Enriquecerá minhas aulas dando suporte para realização de atividades para os alunos aprenderem com significado” (P9).</i></p>
<p>Unidade:</p> <p>Mudança no entendimento de avaliação:</p>	<p>Questão nº 2 (APÊNDICE H): O que é, e para que serve a avaliação?</p> <p><i>“Serve para diagnosticar se os objetivos de aprendizagem foram atingidos. Serve também para diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos á respeito do tema que será ensinado. Dessa forma a avaliação será um caminho para a aprendizagem” (P1).</i> <i>“Serve para diagnosticar o aprendizado do aluno. Serve também para encaminhar o processo de ensino e aprendizagem e para direcionar o trabalho e o desempenho do professor” (P3).</i></p> <p>Questão: Qual foi o tópico mais importante que você aprendeu na aula de hoje?</p> <p><i>“Pra mim tudo foi novo, pois eu entendia a avaliação apenas no final do processo, para ver quem aprendeu e quem não aprendeu, quem passou e quem reprovou. Hoje eu aprendi que a avaliação é um processo contínuo e que deve estar presente desde o planejamento das aulas. Também eu considerava apenas os resultados das provas finais e não o desenvolvimento que os alunos tiveram naquele período”(P1).</i> <i>“Achei muito interessante saber que a avaliação não serve apenas para classificar e medir o aprendizado do aluno, como eu pensava antes. Acredito que muitos professores ainda pensam na avaliação apenas no final do processo, para saber que aluno passou e que aluno reprovou. Realmente se pensarmos a avaliação como um</i></p>

(cont.)

<p>Unidade:</p> <p>Mudança no entendimento de avaliação:</p>	<p><i>processo contínuo que vai desde o planejamento das aulas, até as provas finais, o processo de ensino e aprendizagem será mais eficiente e terá mais chances de alcançar o objetivo de aprendizagem do aluno. Reconheço que falhei até hoje com relação à avaliação”(P3).</i></p> <p><i>“Sem dúvidas, a aula de hoje apresentou uma significativa discussão sobre avaliação, pois o sistema avaliativo utilizado hoje em dia, na sua maioria é falho, pois não consegue fazer com que o aluno compreenda de fato o conteúdo dado, e acaba transformando o processo avaliativo em um exame de aprovação ou reprovação, esquecendo que avaliação também é uma ferramenta de feedback para o professor saber se a forma que ele esta transferindo o conteúdo esta sendo efetiva”(P4).</i></p> <p><i>“Pra mim o mais importante foi entender a avaliação como um processo contínuo, que deve iniciar antes mesmo do planejamento das aulas, para que o professor possa encaminhar seu trabalho de forma a alcançar o aprendizado significativo dos alunos. Também achei interessante entender a avaliação como uma ferramenta para que o professor avalie também o seu próprio desempenho”(P6).</i></p> <p><i>“Entender a avaliação como um processo contínuo, conhecer os tipos e funções da avaliação. Tudo isso é novo pra mim, apesar de eu estar lecionando há 5 anos. Acredito que pela minha formação como bacharel, realmente faltaram os conhecimentos pedagógicos que eu deveria ter antes de iniciar a carreira de professora. Também adorei conhecer os recursos do Google formulários como instrumento de avaliação diagnóstica e formativa. O “Quis” utilizando o PowerPoint também eu adorei”(P8).</i></p> <p><i>“A utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula relacionando com os conteúdos a serem trabalhados”(P9).</i></p>
---	--

Síntese da subcategoria:

Ao analisarmos as contribuições trazidas com a aplicação do PTE, procuramos identificar mudanças na concepção de ensino trazida pelos professores. Questionamos, ao final do primeiro módulo do curso, se o conhecimento das concepções dos autores estudados a respeito do que é ensinar mudou seu entendimento inicial sobre esse tema. Todos os professores responderam afirmativamente, constatando que a atividade de ensinar não se refere apenas à transmissão de conhecimentos, como era o entendimento da maioria deles. Identificamos também mudanças na concepção inicial de bom professor, ao analisarmos as respostas dadas quando questionados se concordam com a definição de professor ideal apresentada por Tardif. Todos os professores afirmaram concordar com as afirmações do autor, reconhecendo a importância dos saberes pedagógicos para a atuação docente. Alguns deles até mencionaram seu entendimento errôneo quando consideravam que conhecer o conteúdo já seria suficiente para ser um bom professor. Com relação às abordagens metodológicas de ensino que foram propostas no curso, verificamos que, todos os professores, exceto o (P9), responderam não as conhecer, e poder, a partir desses conhecimentos, planejar melhor suas aulas de modo que fiquem mais atrativas e motivadoras para seus alunos. O professor (P5) disse estar simplesmente fascinado pelas metodologias estudadas.

(cont.)

Na análise da unidade 4, identificamos nas falas dos professores a mudança no conhecimento da Teoria da Aprendizagem Significativa, já que todos disseram não a conhecer antes do curso. Quando questionados se consideram possível a aplicação no seu cotidiano, em sala de aula, das metodologias estudadas no módulo três do curso, no seu cotidiano como professor de Administração, os professores foram unânimes em dizer que sim, e (P2), (P4) e (P9) complementaram que esse conhecimento vai contribuir para que planejem suas aulas considerando os conhecimentos prévios dos alunos, alcançando a desejada aprendizagem significativa.

Foi possível, ainda, detectar a mudança no entendimento que os professores tinham sobre avaliação, ao compararmos suas respostas à entrevista feita antes da aplicação do curso (APÊNDICE D) e aos questionários aplicados no início e no final do terceiro módulo (APÊNDICES G e H). Inicialmente, todos os professores afirmaram que a avaliação é uma forma de medir o aprendizado do aluno, exceto o (P5), que respondeu que a avaliação serve para diagnosticar os processos de ensino e de aprendizagem em todas as suas fases.

O entendimento da maioria concorda com as constatações dos autores Hoffman (2003) e Luckesi (2011) de que a questão proposta pela legislação sobre avaliação ainda é totalmente distorcida do que se vê na prática pedagógica de muitos professores, que utilizam a avaliação de maneira quantitativa.

Ao responderem a mesma questão, no final do terceiro módulo, ficou nítida na fala do professor (P6) a mudança no entendimento dos professores sobre o que é, e para que serve a avaliação, quando diz que serve para constatar se os objetivos de aprendizado foram alcançados e para direcionar o trabalho do professor. Deve funcionar como um caminho para a aprendizagem. Deve ser contínua, diagnóstica, formativa e somativa.

Também na fala do professor (P3), que achou muito interessante saber que a avaliação não serve apenas para classificar e medir o aprendizado do aluno, como pensava antes. Afirmou ainda acreditar que muitos professores pensam na avaliação apenas no final do processo, para saber que aluno passou ou reprovou. O professor (P3) reconhece que se pensarmos a avaliação como um processo contínuo, desde o planejamento das aulas, até as provas finais, o processo de ensino e aprendizagem será mais eficiente e terá mais chances de alcançar o objetivo de aprendizagem do aluno. Reconhece ainda que falhou até hoje com relação à avaliação.

Subcategoria	Limitações
Unidade Carga horária	<i>“Começar mais tarde (brincadeira)” (P7).</i> <i>“Foi excelente. Acredito que mais exemplos de utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula” (P9).</i>
Unidade Sem limitações	-
Síntese da subcategoria: Na análise das respostas às entrevistas e questionários, não identificamos menção a pontos negativos ou sugestões de melhorias com relação ao Curso de Formação Pedagógica.	

Fonte: os autores (2018).

4.3 METATEXTO

À luz da Análise Textual Discursiva, foi possível confirmar a repercussão das lacunas formativas, refletidas nas dificuldades e necessidades relacionadas à prática docente dos professores. Os dados foram analisados dando origem à construção de três categorias prévias de análise: 1. Condicionantes da ação docente; 2. Lacunas no processo de formação e 3. Dificuldades na prática docente.

Na primeira categoria de análise, evidenciamos as noções dos professores quanto aos condicionantes da ação docente, onde sete deles relataram não ter conhecimentos anteriores relacionados a esse tema. Esse fato ficou evidente em suas falas, quando questionados a respeito de sua didática em sala de aula, pois citaram utilizar o quadro negro, aulas expositivas, estudos de casos, vídeos, dinâmicas, visitas técnicas, palestras, conteúdo do livro base e seminários. Isso nos indica que esses professores consolidam sua prática pedagógica sem que haja referência clara do uso de metodologias de ensino, mas sim, de algumas técnicas.

As estratégias empregadas por eles em sala de aula para estimular e catalisar o interesse dos estudantes 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, crítico e transformador, como objetivam os Cursos de Administração (BRASIL, 2012). 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, como indicado no referencial teórico (LUCAS, 2015).

Com relação à gestão de conteúdos, que envolve as ações pedagógicas necessárias para que os alunos possam aprender o conteúdo proposto, não foi relatado pelos professores o uso de abordagens metodológicas de ensino, como indica Lucas (2015), e quanto à tecnologia utilizada, mencionaram apenas Datashow e quadro negro. Não se referiram a nenhuma das ferramentas do *Google* para a educação, ensino híbrido ou qualquer outra metodologia ativa, conforme indicado por Moram (2015).

Consideramos então, que as lacunas no processo formativo podem estar, também, relacionadas às poucas noções dos condicionantes da ação docente

apresentadas, sendo que os únicos dois professores que relataram já conhecer esse tema obtiveram no curso de Licenciatura em Pedagogia por eles frequentado, além do bacharelado.

A segunda categoria de análise dos dados nos possibilitou considerar que as lacunas identificadas estão refletidas nas concepções anteriores 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 à partir da reflexão que fazem sobre sua prática docente, apesar de valorizarem a atualização para a melhoria dessa prática. Consideramos ainda, reflexo das falhas formativas, o fato de considerarem apenas o conhecimento dos conteúdos, o comprometimento e o amor pela profissão, entre outros, como atributos de um bom professor, sem que tenham citado os saberes pedagógicos como essenciais.

A terceira categoria de análise revela as dificuldades encontradas pelos professores em sua prática, o que pode ser considerado como consequências das lacunas na formação docente. Notamos que 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. Com relação a isso, 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 a este 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 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), como instrumentos que facilitam a compreensão e a interação de professores e alunos (MORAN, 2015).

É diante dessas bases formativas que os professores entrevistados fundamentam sua prática. Apesar da tímida busca de uma formação na área pedagógica, demonstraram em suas falas continuar atuando nos moldes convencionais, segundo a abordagem de ensino tradicional. Alguns deles ao buscarem novas tendências pedagógicas, não se sentem preparados ou realmente não estão preparados para atuar segundo este novo papel.

Com base na análise das três primeiras categorias elencadas e, fundamentados no aporte das pesquisas teóricas, depreendemos 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 das entrevistas que os reflexos das lacunas formativas permanecem em sua atuação em sala de aula, considerando as dificuldades e necessidades por eles relatadas.

Contemplando nosso terceiro objetivo específico, analisamos as contribuições e limitações do Curso de Formação Pedagógica em questão, a partir de instrumentos avaliativos pertinentes postos aos cursistas no início e ao final de cada módulo. Os resultados estão demonstrados na quarta categoria de análise.

Com relação às expectativas iniciais, constatamos que cinco dos professores esperavam obter no curso conhecimentos relacionados à prática docente, e quatro esperavam conhecimentos específicos da área da Administração. A opinião da maioria revela o reconhecimento de suas necessidades formativas nessa área. Contudo, foi interessante verificar que, quando questionados sobre o que ajudaria a melhorar a aula do último encontro do Curso, revelaram que suas expectativas iniciais foram superadas, e nenhum deles apresentou, quando solicitadas, sugestões de melhoria. Um dos professores ressaltou que os conteúdos do curso e as atividades foram preparados de forma muito específica, prática e objetiva, da forma como os administradores apreciam. Tal relato corrobora com resultados de pesquisas que indicam que aos professores de Administração, dada sua formação e, conseqüentemente, seu pragmatismo, são solicitadas aulas mais práticas, dinâmicas, e envolvimento nos seus cursos de formação continuada (AGUIAR, 2012).

As contribuições trazidas com a aplicação da PTE ficaram evidentes quando identificadas as mudanças na concepção de ensino demonstradas pelos professores, já que todos constataram que a atividade de ensinar não se refere apenas à transmissão de conhecimentos, como era o entendimento da maioria deles antes de participarem do Curso. Também houve mudanças na concepção inicial de bom professor, pois todos reconheceram a importância dos saberes pedagógicos para a atuação docente, e não apenas o conhecimento dos conteúdos, como pensavam antes. Outra contribuição está relacionada ao conhecimento das abordagens metodológicas de ensino que foram propostas no Curso. Verificamos que oito dos professores ainda não as conheciam. Da mesma forma, não tinham conhecimento da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (2010) e dos mapas conceituais de Novak (2013). Todos afirmaram ser possível a aplicação desta teoria no seu cotidiano em sala de aula e complementaram que a partir desses

conhecimentos poderão planejar melhor suas aulas de modo que fiquem mais atrativas e motivadoras para seus alunos.

Detectamos ainda a contribuição relativa 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 avaliação (BRASIL, 2012). No final do terceiro módulo, ficou nítida na fala dos professores essa mudança ao definirem a avaliação como um processo contínuo e como um caminho para a aprendizagem, direcionando o trabalho do professor (HOFFMAN, 2003).

Diante do exposto, apresentamos, a seguir, nossas considerações a respeito do tema estudado, as reflexões, críticas e sugestões, no intuito de contribuir com nossos pares e com os avanços na área do Ensino e da Administração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o objetivo geral de desenvolver e analisar a aplicabilidade de um Curso de Formação Pedagógica com ênfase nos saberes docentes direcionado ao Ensino Profissional Técnico de Administração. Para o alcance de tal objetivo julgamos necessário evidenciar, inicialmente, por meio da análise de documentos oficiais do Ensino Superior de Administração, a falta de formação didática, doravante denominada lacuna formativa do administrador para atuação docente.

Constatamos que as referidas lacunas se dão pelo fato dos Cursos de Graduação em Administração não contemplarem em seu currículo disciplinas direcionadas à docência ou didática da administração. Em contrapartida, a literatura que trata da formação de professores ressalta 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, procuramos, por meio de entrevistas e questionários, diagnosticar se a falta de formação didática afeta o exercício da docência de um grupo de dez (10) professores atuantes no Ensino Profissional Técnico de Administração. Com base na análise das entrevistas, na fase inicial da pesquisa, depreendemos que as lacunas formativas dos professores pesquisados estavam refletidas na sua atuação em sala de aula, considerando as dificuldades e necessidades relatadas por eles.

Diante disso, desenvolvemos um Curso de Formação Pedagógica, visando contribuir para a melhoria na formação dos professores pesquisados e o atendimento das necessidades e dificuldades trazidas por eles. Para isso, tomamos como base os encaminhamentos metodológicos definidos nas DCN (BRASIL, 2012) e no Plano de Curso Técnico de Administração (PARANÁ, 2010). Dessa forma, os conteúdos abordados no curso foram divididos em três módulos que deram ênfase aos saberes docentes, abordagens metodológicas de ensino mais inovadoras e pertinentes ao Ensino Profissional Técnico em Administração, Teoria da aprendizagem significativa, tipos e instrumentos de avaliação mais adequados, e formas de utilização das TDIC no processo de ensino e aprendizagem.

A proposta pedagógica foi submetida à apreciação de profissionais, tanto da área do Ensino quanto da Administração, sendo possível inferir que estava,

de fato, adequada e satisfatória. A aplicação do Curso de Formação Pedagógica consta do segundo objetivo específico desta pesquisa e ocorreu nos meses de março a maio de 2018, com cinco encontros presenciais e atividades extraclasse, totalizando 60 horas de Curso, modalidade extensão, certificado pela UENP.

Consideramos ótima a aceitação e participação dos professores no Curso de Formação Pedagógica por nós ofertado, já que os dez convidados deram como concluídas todas as atividades extraclasse propostas, e seis deles concluíram também as atividades presenciais. Os quatro professores que não puderam estar nos encontros presenciais justificaram suas ausências e manifestaram seu pesar, comprometendo-se a realizar as atividades extraclasse.

Ao analisarmos os resultados, contribuições e limitações da PTE desta pesquisa, consideramos que esta foi de extrema importância e necessidade para o aperfeiçoamento e desenvolvimento dos professores pesquisados.

Sendo assim, os resultados sugerem o desenvolvimento de trabalhos futuros, com oferta de Cursos de Formação Pedagógica, no mesmo formato desta PTE, porém direcionados a professores do Ensino Superior de Administração. Tais iniciativas poderão melhor instrumentalizar bacharéis para atuarem na docência e contribuir, conseqüentemente, com a formação de profissionais mais competentes e preparados.

Vale aqui expressar a gratificação trazida por este trabalho à pesquisadora, uma vez que foram apresentadas as razões pessoais e profissionais que a levaram a refletir a respeito da forma como seu trabalho era desenvolvido, percebendo também que as mesmas angústias e inquietações eram sentidas por colegas de profissão. Sendo assim, a pesquisadora se propôs a construir conhecimentos na área do Ensino, com enfoque especial no Ensino Técnico de Administração, que possibilitassem a transformação da realidade na qual atua.

Essa intencionalidade pode ser representada pela opção dos conteúdos propostos, os saberes docentes, abordagens metodológicas de ensino, teoria da aprendizagem significativa e sistema de avaliação, que foram considerados fundamentais para a atuação docente. Tais conhecimentos foram obtidos pela pesquisadora nas disciplinas obrigatórias cursadas no Mestrado Profissional em Ensino e possibilitaram segurança na orientação de seus colegas de profissão.

A proposta de contribuição à realidade da qual o problema investigado foi extraído e os indícios de sua transformação tiveram um significado importante, principalmente enquanto compromisso profissional a ser cumprido.

Ao refletir sobre o problema, pesquisar a respeito e definir o compromisso de intervir na realidade de uma forma considerada possível, percebemos muitas possibilidades e um vasto campo de pesquisas que ainda poderão ser realizadas para a concretização da transformação esperada. Dentre as possíveis investigações sugerimos o desenvolvimento de uma sequência didática para o ensino de um conteúdo específico de uma das disciplinas do Curso de Graduação em Administração, utilizando uma das abordagens metodológicas de ensino propostas nesta pesquisa, em conjunto com o uso de uma TDIC.

Sugerimos ainda a inclusão de uma disciplina obrigatória, ou pelo menos eletiva, de didática da Administração nos cursos de bacharelado em Administração. Assim, acreditamos que esta pesquisa poderá servir como ponto de partida para novas investigações que contribuirão para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficiente e transformadora.

REFERÊNCIAS

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

ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ARRUDA, Sergio Mello de; LIMA, João Paulo Camargo; PASSOS, Marines Meneghello. 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, Jean Pierre; DEVELAY, Michel. **A didática das ciências**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2010.

BAZANINI, Roberto; SANTANA, Nathalia Caroline. 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.

BENTO, Antonio. Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? **Revista JA** (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975. Abril, 2012

BOGDAN, Robert; BILKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. 12.ed. Portugal: Porto Editora, 2003 [1994].

BRAGANÇA, Marcos. **Um olhar sobre o conceito e prática da educação profissional**. Disponível em: <<http://www.espro.org.br/noticias/artigos/420-um-olhar-sobre-o-conceito-e-pratica-de-educacao-profissional>>. Acesso em 26 nov. 2017.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 307/66: **Currículos mínimos de administração**: Parecer n. 307/66. Brasília, 1966. Disponível em: . Acessado em 3 jun. 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. 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. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Administração**. Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 4 de 13 de julho de 2005:Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf> Acesso em: 11 mai.2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22.

BRASIL. **Critérios para autorização e reconhecimento de cursos de Instituições de Ensino Superior**. Parecer do Conselho Nacional da Educação nº 1070 de 1999: Ministério da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces1070_99.pdf> Acesso em: 11 mai. 2017.

BRIGHENTI, Josiane; BIAVATTI, Vania Tanira; DE SOUZA, Taciana Rodrigues. 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, Ana Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COHARIK, Helena Chamlian. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 118, p. 41-64, mar. 2003.

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

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO (Brasil). **50 anos que fizeram história: jubileu de ouro: Sistema CFA/CRAs / Conselho Federal de Administração**. – Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://cfa.org.br/wp-content/uploads/2018/01/jubileu50anos_completo_segunda.pdf>. Acesso em 30 mai. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO **Lei n.º 4.769, de 9 de setembro de 1965**. Regula o exercício da profissão de administrador e dá outras providências. Disponível em: <<http://cfa.org.br/wp-content/uploads/2018/01/Lei4769.pdf>>. Acesso em, 15 mai., 2018.

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

CLOSS, Lisiane Quadrado; ARAMBURU, Juliane Viégas; ANTUNES, Elaine Di Diego. Produção Científica sobre o Ensino em Administração: uma Avaliação Envolvendo o Enfoque do Paradigma da Complexidade. **GESTÃO. Org-Revista Eletrônica de Gestão Organizacional - ISSN: 1679-1827**, v. 7, n. 2, 2009.

CUNHA, Marciano de Almeida. **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, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

DRUCKER, Peter Ferdinando. **Administração**. São Paulo: Pioneira, 1975.

FORMICE, Cezar Renato. **A importância da educação profissionalizante** (2013). Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/a-importancia-da-educacao-profissionalizante/49011>>. Acesso em 25 nov. 2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

GAUTHIER, Clermont.; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 2006.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 2013.

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

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

HYTTI, Ulla; O’GORMAN, Colm. What is “enterprise education”? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programs in four European countries. In: HENRIQUE, Daniel Christian; DA CUNHA, Sieglinde Kindl. **Práticas didático-pedagógicas no ensino de empreendedorismo em cursos de graduação e pós-graduação nacionais e internacionais**. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 9, n. 5, 2008.

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

JOAQUIN, Nathália de Fátima. **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.

LABURÚ, Carlos Eduardo, ARRUDA, Sérgio de Mello; NARDI, Roberto. Pluralismo metodológico no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade;. **Fundamentos de metodologia científica** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LUCAS, Lucken Bueno. Da didática geral aos procedimentos de ensino: uma visão sistematizada dos componentes da prática docente. In: ROCHA, Zenaide de Fátima Dante Correia 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, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1988.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes 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, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. UNIJUÍ: 2007.

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

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa, organizadores prévios, mapas conceituais, diagramas V e unidades de ensino potencialmente significativas. **Revista Currículum**, La Laguna, 25: 29-56, 2013.

MOREIRA, Stephanie Silva; SILVA, Silvânia Claudia R.; CONSTANTE, Kelly Sulâiny Alves. **Formação didática dos docentes de Administração**. DE MAGISTRO DE FILOSOFIA Ano VII – No. 14 – Anápolis – 2º. Semestre de 2014

NOVAK, Josef D. e GOWIN, D.Bob. Aprender a aprender. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. Tradução de Learning how to learn. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press. (1984). In: MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa, organizadores prévios, mapas conceituais, diagramas V e unidades de ensino potencialmente significativas. **Revista Currículum**, La Laguna, 25: 29-56, 2013.

NÓVOA, Antonio. O Regresso dos professores. In: **Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**. Lisboa: Ministério da Educação (Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação) – Comissão Europeia (Direcção-Geral de Educação e Cultura), 2007. p. 21-28.

OLIVEIRA, Fátima Bayma de; SAUERBRONN, Fernanda Figueiras. Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil: uma breve contribuição. **Revista de Administração Pública**. Ed. especial

comemorativa, 2007, p. 149-170.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes da educação profissional: fundamentos políticos e pedagógicos**. Curitiba: SEED/PR, 2006.

PARANÁ. **Plano de Curso Técnico em Administração – Subsequente**. Curitiba: SEED/PR, 2010. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B88VnjISfQmHLU5RLW1KQUwya00/view>>. Acesso em 02 Fev. 2018

PARANÁ. Instrução nº 01/ 2017. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao012017sued_seed.pdf>. Acesso em 07 Fev.2018.

PETITTO, Sônia; DIAS, Carmen Lúcia. Aprendizagem significativa em cursos de Administração de Empresas. **Revista Eletrônica de Administração**, v.6, p. 1-14, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

REINALDI, Maria Aldinete de Almeida; GIORDANI, Annecy Tojeiro. Possíveis Lacunas no Processo de Formação Docente na Área de Administração: **Revisão Sistemática da Literatura**. Anais Eletrônicos I CONIEN- Congresso Internacional de Ensino. V. 1. p. 928-939, 2017.

REINALDI, Maria Aldinete de Almeida ; GIORDANI, Annecy Tojeiro ; COELHO NETO, João. A Formação do Administrador para a Docência: Revisão Sistemática de Literatura. **Research, Society And Development**, v. 7, p. 1-22, 2018.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?: como avaliar?: critérios e instrumentos**. Vozes, 2014.

SARAIVA, Shirley Dourado Rebêlo. **Narrativas sobre prática pedagógica e desenvolvimento profissional: Administradores-professores de ensino superior como protagonistas**. 2010, 118f. 2010. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2010.

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

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TAKEDA, Sirlene Aparecida. **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, 2011.

TAPIA, Jesus Alonso; FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz.** Tradução Sandra Garcia – 11º edição. São Paulo: Loyola, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

VIEIRA, Amanda Ribeiro. **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.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Lei nº 15.300 – D.O.E. nº 7.320, de 28 de setembro de 2006. CNPJ 08.885.100/0001-54
Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE), Campus de Cornélio Procopio

Programa *Stricto Sensu* de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) – Mestrado Profissional em Ensino

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Senhor(a) _____ para participar da Pesquisa **ENSINO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO: formação e prática pedagógica do professor**, sob a responsabilidade dos pesquisadores Profa. Dra. Anney Tojeiro Giordani e Prof. Dr. Carlos Cesar Garcia Freitas, e da Mestranda Maria Aldinete de Almeida Reinaldi, a qual pretende investigar possíveis lacunas no processo de formação docente na área da Administração. Por meio desta pesquisa pretende-se desenvolver propostas formativas voltadas à inserção de componentes didático-pedagógicos que contribuam para o ensino da Administração, no âmbito da formação de professores dessa área de conhecimento.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista e preenchimento de questionário sobre conhecimentos da prática docente em Administração.

Sua participação na pesquisa não implicará em riscos de qualquer natureza. Se o (a) Sr. (a) aceitar participar, estará contribuindo para a formação de um panorama teórico geral da docência em Administração, sobretudo em relação aos saberes pedagógicos envolvidos na formação de administradores que atuam como professores, bem como para o desenvolvimento de cursos de formação para tais profissionais.

Se depois de consentir sua participação o (a) Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Em caso de dúvidas ou informações, entre em contato com os pesquisadores nos endereços eletrônicos (annecy@uenp.edu.br e cesarfreitas@uenp.edu.br), pelos telefones (14) 99112-4448 e (43) 99609-4196, ou entre em contato com a Comissão Coordenadora do Programa *Stricto Sensu* de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) – Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, Campus de Cornélio Procópio, situado à Rua Portugal, 340, Centro, Cornélio Procópio – PR, pelo telefone (0**43) 3904-1887.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____ fui informado sobre o que os pesquisadores querem fazer e por que precisam da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso desistir quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelos pesquisadores, ficando uma via com cada uma das partes;

Data: ___/___/___

Assinatura do participante _____

RG ou CPF: _____

Assinatura dos Pesquisadores Responsáveis:

Profa. Dra. Anecy Tojeiro Giordani
Orientadora

Prof. Dr. Carlos Cesar Garcia Freitas
Coorientador

Maria Aldinete de Almeida Reinaldi
Mestranda PPGEN/UENP

APÊNDICE B

Declaração de Permissão de Utilização de Dados



COLÉGIO ESTADUAL "CASTRO ALVES"
 ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL.
 Autorização de funcionamento: Dec. Nº 3749/77 - DOE 25/08/77.
 Reconhecimento do Estabelecimento: Res. nº 343/81- DOE 23/04/82.
 Av. Minas Gerais, 1295 – Centro Cornélio Procópio
 Fone: 043 – 3524 -2156 E-MAIL – cpccastroalves@seed.pr.gov.br
 Cornélio Procópio - Paraná

DECLARAÇÃO DE PERMISSÃO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

De: *Edward Soares Silva Sobrinho*
 Diretor do Colégio Estadual Castro Alves - Cornélio Procópio-Pr

Para: *Profa. Dra. Annecy Tojeiro Giordani*
 Pesquisadora / Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN),
 Mestrado Profissional em Ensino (MPE) - Cornélio Procópio-Pr

Prezada pesquisadora,

Manifesto-me de acordo com a coleta de dados (sociodemográficos e sobre prática docente) e utilização dos mesmos para fins científicos, assim como, com a divulgação dos resultados de pesquisa em meios científicos (impressos e *on line*), desde que resguardado o anonimato dos participantes, referente a pesquisa intitulada **FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE**. Estou ciente também, de que tais dados serão coletados por meio de Entrevistas gravadas e Questionários a serem aplicados por seus orientados (mestrandos), ou seja, alunos regulares do Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN/MPE/UENP), a professores desta Instituição de Ensino da qual sou Diretor.

Também, estou ciente e de acordo que, tais informações/dados serão coletados mais especificamente dos professores do Curso Técnico em Administração (2017-2018) de nossa Escola, assim como, o Curso de Formação Pedagógica (Produto final da pesquisa) de curta duração e gratuito que lhes será ofertado como parte desta pesquisa, abordará questões pedagógicas relacionadas a sua prática docente, com fins de auxiliá-los a aprimorarem sua atuação enquanto professores.

Sem mais a declarar, faço votos que a pesquisa supracitada obtenha resultados positivos e, mantenho-me a disposição para outros encaminhamentos, se necessário.

Atenciosamente,

Cornélio Procópio, 23 de agosto de 2017.

E

Diretor

APÊNDICE C

Ficha de Identificação dos Participantes da Pesquisa

IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

1- Dados pessoais do entrevistado		
<small>(Não serão divulgados. Servirão apenas para o esclarecimento de eventuais dúvidas por parte do pesquisador).</small>		
Nome:		
Endereço:		
Telefone:	E-mail:	
2- Formação acadêmica (inicial)		
<input type="checkbox"/> Licenciatura em _____	<input type="checkbox"/> Bacharelado em -	
<input type="checkbox"/> Outro curso de graduação:		
Ano de conclusão:	<input type="checkbox"/> Instituição Pública	<input type="checkbox"/> Instituição Privada
3- Pós-Graduação		
<input type="checkbox"/> Especialização	Área:	
<input type="checkbox"/> Mestrado	Área:	
<input type="checkbox"/> Doutorado	Área:	
4- Experiência na docência		
Tempo (anos):	Séries trabalhadas:	
<input type="checkbox"/> Rede pública	<input type="checkbox"/> Rede privada	
Disciplinas que ministra atualmente:		
5- Outras Informações		
6- Para uso do pesquisador		
Local e data:	Código do respondente:	

APÊNDICE D

Entrevista com os Participantes da Pesquisa

QUESTÕES PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Por que você escolheu fazer um curso superior em Administração?
2. Durante sua graduação, você recebeu formação para o exercício da docência em Administração? Comente:
3. Qual é a sua carga horária semanal de trabalho como docente? Você trabalha em outro local? Se sim, qual função desempenha?
4. O que é ensinar, para você?
5. Em sala de aula, como você se relaciona com os conteúdos das disciplinas que ministra?
6. Você encontra algum tipo de dificuldade durante sua prática docente? Explique:
7. Como você caracterizaria um bom professor?
8. Você reflete sobre sua prática docente (suas atitudes em sala, avaliações, etc.)? Essas reflexões geram mudanças em sua prática? Explique.
9. Fale sobre sua didática em sala de aula:
10. Caracterize as atividades avaliativas que você utiliza em suas aulas:
11. Você participa (já participou) de encontros, cursos, congressos, simpósios de Formação Docente? Justifique:
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?

APÊNDICE E

Síntese avaliativa do Módulo I

Atividade de encerramento do módulo 1- Formação de Professores e os saberes docentes.

Antes do fim da aula de hoje, responda às perguntas a seguir:

1. Qual é o seu nome?

2. Você já conhecia os conteúdos tratados neste módulo (saberes docentes e condicionantes da ação docente)?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

3. Você já conhecia e utilizava a ferramenta Google sala de aula?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Conhecia, mas não sabia como utilizar.

Conhecia, sabia utilizar, mas resolvi não

usar. Sim, já conhecia e já utilizo.

4. O conhecimento das concepções dos autores estudados, á respeito do que é ensinar, mudou seu entendimento inicial sobre esse tema? Justifique sua resposta:

5. Você concorda com a definição de professor ideal apresentada por Tardif? Justifique sua resposta:

6. 6- Você considera que os saberes docentes relacionados às ciências da educação e á pedagogia são necessários para sua melhor atuação como professor? Justifique:

7. 6- Qual foi, na sua opinião, o ponto mais importante aprendido por você nesse módulo? Justifique:

APÊNDICE F

Síntese Avaliativa do Módulo 2

Atividade de encerramento do módulo 2

Antes do fim da aula de hoje, responda às perguntas a seguir.

1. Qual é o seu nome?

Texto de resposta curta

2. Você já conhecia e utilizava as abordagens metodológicas de ensino estudados nesse módulo?

Texto de resposta longa

3. Você conhecia os pressupostos da Teoria da Aprendizagem?

Texto de resposta longa

4. Você considera que o conhecimento das metodologias de ensino estudadas nesse módulo poderão contribuir para o aperfeiçoamento de sua prática docente? Justifique sua resposta:

Texto de resposta longa

5- Qual foi o tópico mais importante que você aprendeu nesse módulo?

Texto de resposta longa

6. Você considera possível a utilização das metodologias estudadas nesse módulo, no seu cotidiano como professor de Administração? Justifique:

Texto de resposta longa

7. Você se sentiu preparado para a aula de hoje? Por quê?

Texto de resposta longa

APÊNDICE G

Avaliação Diagnóstica Inicial do Módulo 3

Avaliação Diagnóstica inicial

No início da aula de hoje, responda às perguntas a seguir.

1- Qual é o seu nome?

Texto de resposta curta

2- O que é, e para que serve a avaliação?

Texto de resposta longa

3- Defina avaliação diagnóstica:

Texto de resposta longa

4- Defina avaliação formativa:

Texto de resposta longa

5- Defina avaliação somativa:

Texto de resposta longa

Síntese Avaliativa do Módulo 3

Atividade de encerramento do módulo 3

Antes do fim da aula de hoje, responda às perguntas a seguir:

1- Qual é o seu nome?

Texto de resposta curta

1- Para que serve a avaliação?

Texto de resposta longa

2- Qual foi o tópico mais importante que você aprendeu na aula de hoje?

Texto de resposta longa

3- O que ajudaria a melhorar a aula de hoje?

Texto de resposta longa

4- Você se sentiu preparado para a aula de hoje? Por quê ou por que não?

Texto de resposta longa

APÊNDICE I

ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL

CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DE
ADMINISTRAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO

Prof(a)

Dr(a) _____

Área de conhecimento / Atuação
profissional _____

1- Adequação do Título

- O título está adequado ao conteúdo do Produto? **Sim () Não ()**

Justificativa/Sugestões: _____

2- Introdução

- Justifica a proposta e apresenta o contexto no qual se insere? **Sim () Não ()**
- Oferece uma visão geral do Produto Técnico Educacional proposto? **Sim () Não ()**

Justificativas/Sugestões: _____

3- Fundamentação Teórico- Metodológica:

- A revisão bibliográfica é pertinente? **Sim () Não ()**
- A quantidade de informações sobre a temática principal é suficiente? **Sim () Não ()**
- Todas as afirmações estão fundamentadas (referenciadas)? **Sim () Não ()**

Justificativas/Sugestões: _____

4- Contribuição

- O Produto é viável de ser colocado em prática no cotidiano profissional pela pesquisadora e demais professores participantes? **Sim () Não ()**
- Oferece contribuições às áreas do Ensino e da Administração? **Sim () Não ()**

Justificativas/Sugestões: _____

5- O Curso de Formação Pedagógica:

- Os conteúdos propostos no Plano de Curso estão de acordo com os objetivos e os resultados esperados? **Sim () Não ()**
- A carga horária de cada Módulo e a carga horária total do Curso estão adequadas aos conteúdos que serão trabalhados? **Sim () Não ()**
- As metodologias propostas para o desenvolvimento do Curso são

<p>pertinentes? Sim () Não ()</p> <ul style="list-style-type: none">• As referências propostas em cada Módulo são pertinentes? Sim () Não ()
<p>Justificativas/Sugestões: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>6- Redação e pertinência da proposta</p> <ul style="list-style-type: none">• O texto está redigido de modo a facilitar o entendimento do leitor? Sim () Não ()• A proposta requer ajustes que possam melhorá-la? Sim () Não ()
<p>Justificativas/Sugestões: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>7- Outras considerações/sugestões do(a) parecerista</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO

MÓDULO 1: 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

- Os saberes pedagógicos e as práticas docentes;
- Condicionantes da ação docente;
- Como utilizar a plataforma *Google* sala de aula.

ATIVIDADES PRESENCIAIS

Atividade presencial 1:

Apresentação geral do Curso de Formação pedagógica, por meio de slides:

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>UENP UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>PPGEN PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - UENP</p> </div> </div> <p style="text-align: center;">ENSINO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO: FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR</p> <p>Projeto de Pesquisa - Programa de Pós Graduação Em Ensino (PPGEN) UENP – Campus de Cornélio Procópio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Linha de Pesquisa: Formação Docente, Recursos Tecnológicos e Linguagens. • Orientada: Maria Aldinete de Almeida Reinaldi • Orientadora: Prof^{as}. Dr^{as}. Anney Tojeiro Giordani • Coorientador: Prof. Dr. Carlos Cesar Garcia Freitas 	<p><u>PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL</u></p> <p>CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO</p> <p>Carga horária: 60 horas 20h presenciais 5 encontros 40h atividades extraclasse</p>
---	---

Campo de Aplicação

- **10 Professores do Curso Técnico de Administração**
- **Colégio Estadual Castro Alves – EFMP**

Fundamentação Teórica principal dos conteúdos sugeridos:

- **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissional Técnico de Nível médio (2012);**
- **Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional do Paraná (2005);**
- **Plano de Curso Técnico em Administração (2010).**

MÓDULOS	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA
I- Formação de professores e Saberes Docentes	• Formação mínima exigida no art. 40 das DCN (2012);
II- Abordagens/Tendências metodológicas de ensino	• Princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, art. 6º (DCN, 2012); • Encaminhamentos dos componentes curriculares e as práticas pedagógicas (Plano de curso Técnico de ADM, 2010);
III - Sistema de Avaliação e a Prática Docente	• Sistema de Avaliação e critérios de aproveitamento , art. 34(DCN, 2012)

CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO		
MÓDULO I Formação de professores e os saberes docentes	MÓDULO II Abordagens Metodológicas de ensino e Teoria da Aprendizagem	MÓDULO III Sistema de Avaliação e Prática Docente
<ul style="list-style-type: none"> ➢ Concepções dos saberes Docentes ➢ Condicionantes da ação docente ➢ Utilização da plataforma Google sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Momentos Pedagógicos ➢ Aprendizagem baseada em problemas ➢ Didática da pedagogia histórico-crítica ➢ Elaboração de casos ➢ Metodologias ativas ➢ Teoria da Aprendizagem Significativa e Mapas conceituais. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Concepção de Avaliação DCN, (2012) e Instrução SEED nº 01/2017 ➢ Funções da avaliação; ➢ Modalidades tipos e instrumentos avaliativos

Atividade presencial 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 01”, conforme Link: <https://youtu.be/2vBf5YnFCWw>

Atividade presencial 3:

Exposição dialogada (utilizando slides), das concepções de saberes docentes, dos condicionantes da ação docente e da formação da identidade docente.

PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL

CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO

MÓDULO I: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS SABERES DOCENTES

SABERES DOCENTES: PESQUISADORES



<https://pt.slideshare.net/mefurb/saberes-docentes-final>

O QUE É NECESSÁRIO SABER PARA SER UM BOM PROFESSOR?

Basta Conhecer o conteúdo?

Basta ter Intuição?

Basta ter Cultura?

Basta ter Talento?

Basta ter Bom Senso?

Basta ter Experiência?

DEFINIÇÃO DE SABERES

- Tardif (2008, p. 199) define o “saber” como:
- [...] os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles. Essa “capacidade” [...] é verificada na argumentação, isto é, num discurso em que proponho **razões para justificar meus atos**.

OS SABERES DOCENTES

[...] Um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

(Tardif, 2014, p.36)

FONTES DE SABERES DOCENTES

Saberes dos Professores	Fontes sociais de aquisição
Saberes pessoais dos professores	Família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Formação inicial e continuada de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.

Fonte: Adaptado de Tardif (2008)

Concepções do saber docente

Tardif (2014)	Pimenta (2012)	Gauthier (2006)
- Saberes da formação Profissional	- Saberes da experiência	- Saberes Disciplinares
- Saberes Disciplinares	- Saberes do conhecimento	- Saberes Curriculares
- Saberes Curriculares	- Saberes pedagógicos	- Saberes das Ciências da Educação
- Saberes da experiência		- Saberes da Tradição Pedagógica
		- Saberes Experienciais
		- Saberes da ação pedagógica

SABERES PEDAGÓGICOS

- São os conhecimentos que envolvem mais diretamente os processos de ensinar e de aprender como por exemplo a didática, o planejamento, a avaliação do ensino e da aprendizagem, a relação professor-aluno; as metodologias e técnicas de ensino (incluindo as TICs) etc.
- Os saberes pedagógicos envolvem três dimensões: a **técnica**, a **humana** e a **político-social**. (PIMENTA, 2006).



[...]Mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho.

(Tardif, 2014, p.39)

ENSINAR

<http://repositorio.unb.br/bitstream/10422/2015/0/1061127700/ver/sem-siglo/cx-completo-pratica-avancada-edu-revista.html>

CLERMONT GAUTHIER: UM OFÍCIO FEITO DE SABERES

- Reafirma a forma plural de compreender os saberes docentes destacada por Tardif.

“É muito mais pertinente conceber 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 de sua situação concreta de ensino.”

Gauthier (2004), p. 28

O PROFESSOR IDEAL

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

(Tardif, 2014, p.39)

TARDIFF explicita a posição estratégica do docente na produção dos saberes sociais e classifica os saberes em:

Saberes profissionais:
produzidos pelos teóricos e transmitidos nos cursos de licenciatura.

Saberes disciplinares:
saberes que correspondem aos diversos campos do saber (biologia, matemática etc).

Saberes curriculares:
conteúdos apresentados na escola.

Saberes experienciais:
produzidos no decorrer da experiência de docência.

Condicionantes da Ação Docente

Gestão de Classe

Gestão de Conteúdos

Gestão da Aprendizagem

contratos pedagógicos, acordos e regras de convivência necessárias a um ambiente que possibilitem o ensino e a aprendizagem.

ações pedagógicas: - planejamento da aula, instrumentos e modalidades avaliativas, recursos e abordagem metodológica de ensino, entre outros.

a capacidade de gerir-se a si próprio, os juízos de valor que faz de suas próprias escolhas, as atividades que desenvolve, sua reação a atitudes de indisciplina, entre outros.

Atividade presencial 4:

Utilizando documento de apresentação de slides compartilhado do *Google*, criado anteriormente pela tutora, cada dupla de cursista irá produzir um slide respondendo a uma questão referente aos saberes docentes. Os Slides respondidos serão apresentados pelas duplas para encaminhar a discussão:

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

Temas:

- ◆ Saberes docentes
- ◆ Condicionantes da ação docente
- ◆ Plataforma Google sala de aula

Questão 1:

Você concorda com a definição de saberes docentes de Tardif? Justifique:

<p>Questão 2: 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>—</p>	<p>Questão 3: Você concorda com a definição de professor ideal apresentada por Tardif? Justifique sua resposta:</p>	<p>—</p>
<p>Questão 4: 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>—</p>	<p>Questão 5: É possível a utilização, da plataforma google sala de aula no ensino técnico de administração? Isso melhoraria o processo de ensino e aprendizagem?</p>	<p>—</p>

Atividade presencial 5:

Síntese avaliativa do módulo I – Formação de Professores e os saberes docentes:
Antes do fim da aula de hoje, responda, individualmente, às questões propostas, utilizando formulário do *Google*:

1- Qual é o seu nome?

2- Você já conhecia os conteúdos tratados neste módulo (saberes docentes e condicionantes da ação docente)?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

3- Você já conhecia e utilizava a ferramenta Google sala de aula?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Conhecia, mas não sabia como utilizar.

Conhecia, sabia utilizar, mas resolvi não usar. Sim, já conhecia e já

utilizo.

4- O conhecimento das concepções dos autores estudados, a respeito do que

é ensinar, mudou seu entendimento inicial sobre esse tema? Justifique sua resposta:

5- Você concorda com a definição de professor ideal apresentada por Tardif? Justifique:

6- Você considera que os saberes docentes relacionados às ciências da educação e à pedagogia são necessários para sua melhor atuação como professor? Justifique:

7- Qual foi, na sua opinião, o ponto mais importante aprendido por você nesse módulo? Justifique:

ATIVIDADES EXTRACLASSE

As atividades extraclasse serão desenvolvidas utilizando a plataforma *Google* sala de aula:

Atividade extraclasse 1:

Leitura de textos disponibilizados no *Google* sala de aula (referências 1, 2 e 3 do módulo 1). Após a leitura dos textos indicados, cada cursista irá responder a questão abaixo:

Questão: Qual a concepção de cada um dos autores estudados nos textos, á respeito dos Saberes Docentes e como se constituem?

Após responder, o cursista deve acionar o comando “enviar sua resposta”, na correspondente atividade na plataforma *Google* sala de aula:

Atividade extraclasse 2:

Leitura de texto “Ensino de Ciências: fundamentos e métodos”, que será utilizado na atividade que será desenvolvida no próximo encontro (referência 4 do módulo 2).

(O texto está disponível na plataforma *Google* sala de aula).

REFERÊNCIAS DO MÓDULO 1:

1- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente**. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. Coleção Fronteiras da Educação. Link:

<https://drive.google.com/file/d/11HwefgeEi4QP3Oslb_u9bVW1NCffrCOU/view?usp=sharing>

2- PIMENTA, Selma. Garrido. et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005. Link:

<<https://drive.google.com/open?id=1yC0pv7k3iliAscFvKIBxcrLKw0PRN2nt>>.

3- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed.

Petrópolis: Vozes (2014). Link:

<<https://drive.google.com/file/d/1IdIVOMAWwa5sNfmz8IFSyvvrSAom-BTz/view?usp=sharing>>

CARGA HORÁRIA DO MÓDULO 1:

04 horas/aula – Atividades presenciais (01 encontro)

04 horas/aula – Atividades extraclasse;

Total do Módulo: 08 horas/aula.

MÓDULO 2: ABORDAGENS METODOLÓGICAS DE ENSINO E TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

OBJETIVO GERAL

Apresentar noções básicas de seis metodologias de ensino que atendem aos princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assim como, métodos e estratégias didático-pedagógicas mediadas por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

CONTEÚDOS

- 1 - Momentos Pedagógicos;
- 2 - Aprendizagem Baseada em Problemas;
- 3 - Didática da Pedagogia Histórico Crítica;
- 4 - Elaboração de Casos;
- 4 - Metodologias ativas (técnicas do ensino híbrido; utilização da plataforma *Google* sala de aula; documentos compartilhados e sala de aula invertida);
- 6 - Mapas Conceituais e a Teoria da Aprendizagem Significativa.

ATIVIDADES PRESENCIAIS

1º Encontro do módulo 2

Atividade presencial 1:

Exposição dialogada sobre as 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).

MODULO II ABORDAGENS / TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS DE ENSINO

Metodologias Abordadas no Curso

- Momentos Pedagógicos;
- Aprendizagem Baseada em Problemas;
- Didática da Pedagogia Histórico Crítica;
- Elaboração de Casos;
- Metodologias ativas (técnicas do ensino híbrido; utilização da plataforma *Google* sala de aula; documentos compartilhados e sala de aula invertida);
- Mapas Conceituais e a Teoria da Aprendizagem Significativa

Instruções didático-pedagógicas da SEED para o Ensino Profissional Técnico.

- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissional Técnico de Nível médio (2012);
- Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional do Paraná (2006);
- Plano de Curso Técnico em Administração (2010).



Princípios Norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

- [...] a formação integral do estudante;
- [...] o trabalho assumido como princípio educativo;
- [...] a integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social;
- [...] indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- [...] indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- [...] contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional (BRASIL, 2012, p.2).

Encaminhamentos metodológicos:

1. Problematização dos Fenômenos, desafiando os alunos a refletirem sobre a realidade que os cerca, e a buscarem soluções criativas e originais para os problemas reais que se apresentam, além de compreender os processos tecnológicos da área profissional administrativa;

(PARANÁ, 2010)



Encaminhamentos metodológicos:

2. Explicitação de teorias e conceitos a partir de uma situação problema indicada para reflexão, análise e solução, deixando claro para os alunos que conceitos e teorias dão suporte para a apreensão da realidade a ser estudada;

(PARANÁ, 2010)



Encaminhamentos metodológicos:

3. Situar os conceitos de forma que correspondam a desdobramentos e aprofundamentos conceituais restritos em suas finalidades e aplicações técnicas procedimentais necessárias à ação em situações próprias e suas finalidades;

(PARANÁ, 2010)



Encaminhamentos metodológicos:

4. Organização dos Componentes Curriculares e Práticas Pedagógicas que correspondam à realidade do aluno;
5. Proposições de desafios e problemas;
6. Projetos que envolvam os alunos, no sentido de apresentar ações resolutivas e interventivas, com pesquisas e estudos de situações na perspectiva de atuação direta na realidade.

(PARANÁ, 2010)



Atividade presencial 2:

Roda de conversa a respeito das divergências entre as práticas docentes tradicionais e os encaminhamentos metodológicos indicados nos documentos oficiais do Curso Técnico de Administração, apresentados.

Atividade presencial 3:

Apresentação do vídeo de Ruben Alves “A escola ideal e o papel do professor”. Reflexão e discussão sobre qual o sentimento causado em cada cursista, com a frase, “o professor deve ser um provocador de espantos”.

Link do vídeo: <https://youtu.be/b1ufEmEi5oE>

Atividade presencial 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 Ensino Técnico de Administração. Todos os cursistas foram informados no encontro anterior sobre o texto indicado para leitura, disponível na plataforma *Google* sala de aula (Referência 4). Serão respondidas as questões da apresentação de slides (conforme abaixo), individualmente ou em duplas. Em seguida serão feitas as apresentações das respostas para direcionamento das discussões.

<p style="text-align: center;">QUESTÕES PARA DISCUSSÃO</p> <p style="text-align: center;">Temas: Três Momentos Pedagógicos Sala de aula invertida</p>	<p style="text-align: center;">Questão 1: Você concorda com os pressupostos da metodologia dos Três Momentos Pedagógicos? Justifique:</p> <hr style="width: 10%; margin-left: auto; margin-right: 0;"/>
--	--

<p>Questão 2: Você acha possível utilizar a metodologia dos Três Momentos Pedagógicos no Ensino Técnico de Administração? Justifique:</p>	<input type="text"/>	<p>Questão 3: Em que a metodologia dos Três Momentos Pedagógicos auxiliaria no processo de ensino e aprendizagem no Curso Técnico em Administração?</p>	<input type="text"/>
<p>Questão 4: Por que a utilização dos três momentos pedagógicos poderá melhorar a motivação dos Alunos para aprender os conteúdos?</p>	<input type="text"/>	<p>Questão 5: É possível a utilização da sala de aula invertida no ensino técnico de administração? que dificuldades poderiam ser encontradas na aplicação dessa metodologia?</p> <input type="text"/>	
<p>A sala de aula invertida pode levar o aluno a:</p>	<input type="text"/>	<p>A dificuldade por parte do professor de se adaptar às mudanças pode ser um empecilho para a utilização da sala de aula invertida e da metodologia dos três momentos pedagógicos?</p>	<input type="text"/>

Atividade Presencial 5:

Elaboração individual de um plano de aula utilizando a metodologia dos Três Momentos Pedagógicos. O modelo do plano de aula a ser seguido está disponível para *download* na plataforma *Google* sala de aula. Após preencher o arquivo com seu plano de aula o cursista deve acionar o link “enviar o arquivo”, na respectiva atividade.

ATIVIDADE EXTRACLASSE:

Atividade extraclasse 1:

Leitura dos textos (referências 5, 6, e 7 do módulo 2) disponíveis na plataforma *Google* sala de aula.

2º Encontro do módulo 2

Atividade presencial 1:

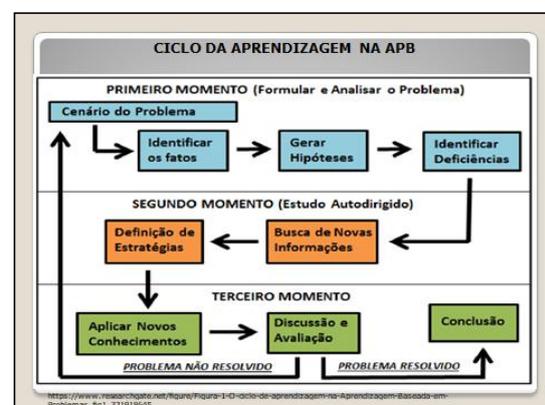
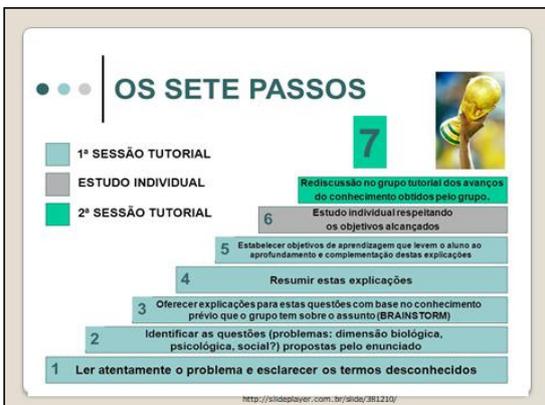
Breve apresentação dialogada das abordagens metodológicas de ensino: Aprendizagem Baseada em Problemas, Didática da Pedagogia Histórico Crítica e Elaboração de Casos:

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

Introduzida no ensino de Ciências da Saúde na McMaster University, Canadá, em 1969, é uma proposta pedagógica que consiste no ensino centrado no estudante e baseado na solução de problemas, reais ou simulados.

(CARVALHO BORGES, 2014)

FUNÇÕES DOS PARTICIPANTES DO GRUPO TUTORIAL			
Estudante coordenador	Estudante secretário	Membros do grupo	Tutor
*Liderar o grupo tutorial	*Registrar pontos relevantes apontados pelo grupo	*Acompanhar todas as etapas do processo	*Estimular a participação do grupo
*Encorajar a participação de todos	*Ajudar o grupo a ordenar seu raciocínio	*Participar das discussões	*Auxiliar na dinâmica do grupo
*Manter a dinâmica do grupo tutorial	*Participar das discussões	*Ouvir e respeitar a opinião dos colegas	*Verificar a relevância dos pontos anotados
*Controlar o tempo	*Registrar as fontes de pesquisa utilizadas pelo grupo	*Fazer questionamentos	*Evitar o desvio do foco da discussão
*Assegurar que o secretário anote adequadamente os pontos de vista do grupo		*Procurar alcançar os objetivos de aprendizagem	*Assegurar que o grupo atinja os objetivos de aprendizagem



- Apresentação do vídeo: “Aprendizagem baseada em problemas”. Link: <https://youtu.be/5cMrFRpXfnc>.

Apresentação de slides: Didática da Pedagogia Histórico Crítica



PRÁTICA SOCIAL INICIAL

Caracteriza-se por uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. É uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado.

(Gasparin, 2012, p.13)

2 - PROBLEMATIZAÇÃO

É um elemento chave na transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada. É o momento em que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado, constitui um elo entre a prática social inicial e a instrumentalização.

(Gasparin, 2012, p.34)

INSTRUMENTALIZAÇÃO

Este terceiro passo do método realiza-se nos atos docentes e discentes necessários para a construção do conhecimento científico. Os educandos e o educador agem no sentido da efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem, através da apresentação sistemática do conteúdo por parte do professor e por meio da ação intencional dos alunos de se apropriarem desse conhecimento.

(Gasparin, 2012, p.50)

CATARSE

Uma vez incorporados os conteúdos e os processos de sua construção, ainda que de forma provisória, chega o momento que o aluno é solicitado a mostrar o quanto se aproximou da solução dos problemas anteriormente levantados sobre o tema em questão.

(Gasparin, 2012, p.124)

PRÁTICA SOCIAL FINAL

Ponto de chegada do processo pedagógico na perspectiva histórico-crítica é o retorno à Prática Social. Esta fase representa a transposição do teórico para o prático dos objetivos da unidade de estudo, das dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos.

(Gasparin, 2012, p.139)

-Apresentação do vídeo: “Reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem parte 4 de 4”. Link: <https://youtu.be/AEDh-ASIJAU>

Apresentação de Slides: Elaboração de Casos para o ensino de Administração:

ELABORAÇÃO DE
CASOS
PARA O ENSINO DE
ADMINISTRAÇÃO



Administração
(GIL, 2004)

Casos são relatos sobre situações por meio dos quais indivíduos ou grupos podem tomar decisões ou solucionar problemas.

(GIL, 2004)

Os casos em Administração são, descrições de situações administrativas reais que envolvem algum tipo de problema para o qual se requer uma solução.



Administração
(ERSKINE, LEENDERS, MAUFFETTE-LEENDERS, 1998).

Os casos podem ser entendidos como uma estratégia de ensino por meio da qual uma parte da realidade é trazida para a sala de aula para ser trabalhada pelos alunos e pelo professor.

(GIL, 2004)

Os casos se distinguem de outras estratégias de ensino porque são descrições de situações reais vivenciadas por administradores em organizações e **não** construções elaboradas pelos professores.

(GIL, 2004)

O que se espera com o uso dos casos

Que o estudante se coloque no lugar da pessoa a quem cabe tomar a decisão ou resolver o problema. Dessa forma o estudante tem uma oportunidade para desenvolver habilidades administrativas num ambiente de laboratório.

(GIL, 2004)

Procedimentos adotados na elaboração de casos

- o Identificação do problema;
- o Definição de objetivos;
- o Localização do caso;
- o Coleta das informações requeridas;
- o Análise da dificuldade do caso;
- o Teste
- o Redação final.

(GIL, 2004)

Procedimentos adotados na elaboração de casos

- o Identificação do problema;

O professor deve analisar o conteúdo da disciplina que ministra, destacando os itens que envolvem a problematização. A seguir, passa a identificar o problema ou problemas subjacentes e a delimitá-los até que assumam uma dimensão viável para estudo.

(GIL, 2004)

Procedimentos adotados na elaboração de casos

o Definição de objetivos;

Para isso, torna-se necessário antecipar os resultados esperados pela organização ou pelas pessoas envolvidas em relação ao problema apresentado.

(GIL, 2004)

Procedimentos adotados na elaboração de casos

o Localização do caso;

O professor poderá valer-se de entrevistas com executivos e empresários, consulta a colegas que lecionem a mesma disciplina ou disciplinas afins ou a pesquisadores, sobretudo envolvidos na elaboração de teses ou dissertações.

(GIL, 2004)

Procedimentos adotados na elaboração de casos

o Coleta das informações requeridas;

Podem ser obtidas de fontes de primeira mão, tais como as que são proporcionadas por executivos e empresários, e de segunda mão, como relatórios de consultoria, reportagens publicadas em jornais, pesquisas acadêmicas e artigos de revistas especializadas.

(GIL, 2004)

Procedimentos adotados na elaboração de casos

o Análise da dificuldade do caso:

- Determinação de qual é a tarefa do estudante em relação à decisão chave ou assunto do caso;
- A complexidade dos conceitos cujo uso é requerido para a solução do caso;
- A quantidade de informação que é dada no caso e como esta é apresentada.

(GIL, 2004)

Procedimentos adotados na elaboração de casos

o Teste

Verificação de sua validade, ou seja, da capacidade que este tem para medir o que realmente pretende medir.

A maneira mais prática de testar a validade de um caso consiste em submetê-lo à análise outras pessoas.

(GIL, 2004)

Procedimentos adotados na elaboração de casos

o Redação final.

É de fundamental importância para garantir que o método de casos torne-se eficaz para garantir a aprendizagem dos estudantes. Requer-se nesta etapa de redação o mesmo rigor técnico que caracteriza as etapas anteriores.

(GIL, 2004)

Procedimentos adotados na elaboração de casos

o Lista de verificação;

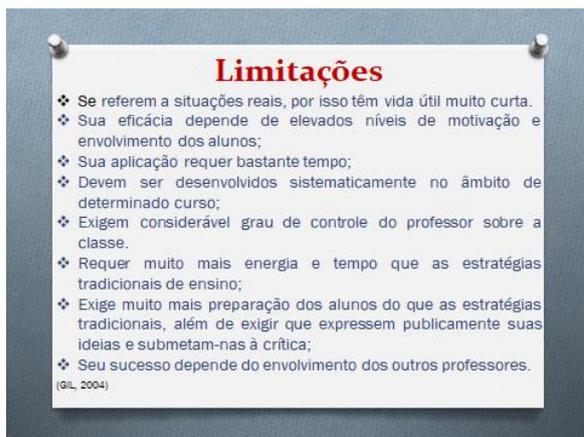
- O caso possibilita alcançar os objetivos?
- Os objetivos estão ajustados ao problema?
- O caso está suficientemente completo e focalizado?
- O caso mostra-se realista?

(GIL, 2004)

Vantagens

- o Possibilita o estabelecimento de vínculos entre o ambiente de ensino e o mundo real das organizações;
- o Favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como análise, síntese e julgamento;
- o Estimula os alunos a serem protagonistas ativos no processo de ensino;
- o Conduz aos alunos à procura de mais de uma resposta correta;
- o Favorece o estabelecimento de relações entre variáveis;
- o Estimula a criatividade dos alunos e dos professores;
- o Favorece o desenvolvimento de habilidades interpessoais, visto que de modo geral os casos são estudados em pequenos grupos, nos quais os integrantes precisam comunicar-se e influenciar as decisões de seus colegas;
- o Favorece a análise de um problema segundo diferentes pontos de vista;
- o Ajusta-se a diferentes níveis de complexidade do ensino;
- o Pode ser utilizado tanto no ensino presencial quanto a distância, já que podem ser estudados e discutidos independentemente da presença física dos professor.

(GIL, 2004)



Apresentação de vídeo: “O que é um caso para ensino?”

Link: <https://youtu.be/7OKw8j9aFRc>

Atividade presencial 2:

Utilização da metodologia da sala de aula invertida para realizar um debate respeito da aplicabilidade das abordagens metodológicas de ensino estudadas na atividade anterior (textos indicados para leitura na aula anterior, disponíveis no *Google* sala de aula; Referências 5, 6, e 7);

Atividade presencial 3:

Análise dos planos de trabalho docente do Curso Técnico de Administração (disponíveis na plataforma *Google* sala de aula), identificando quais das metodologias de ensino apresentadas poderiam ser utilizadas para abordar os conteúdos específicos do curso;

Atividade presencial 4:

Elaborar 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. Após preencher o plano de aula, o cursista deve enviar o arquivo, conforme instruções na atividade.

3º Encontro do módulo 2

Atividade presencial 1:

Exposição dialogada a respeito da Teoria da Aprendizagem Significativa e dos Mapas Conceituais:

Teoria da Aprendizagem Significativa

DAVID AUSUBEL (1918- 2008)

Teoria da Aprendizagem Significativa

DAVID AUSUBEL (1918- 2008)



Pesquisador norte americano, formado em medicina e psicologia , mas resolveu dedicar-se à psicologia educacional, com intuito de buscar melhorias para a educação.

“A escola é um cárcere para as crianças. O crime de todos é a pouca idade e por isso os carcereiros lhes dão castigos”.

DAVID AUSUBEL (1988)

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

DAVID AUSUBEL (2002)

- Processo pelo qual os condicionamentos novos são relacionados de modo substantivo com proposições e conceitos relevantes, previamente disponíveis na estrutura cognitiva.



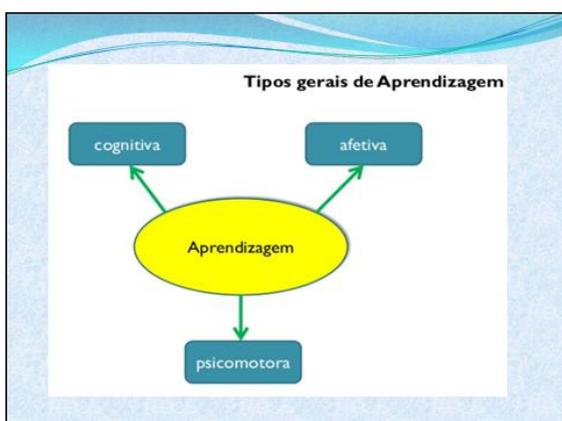
Teoria da Aprendizagem Significativa

DAVID AUSUBEL (1968)

Cognitiva – armazenamento organizado de informações na mente de quem aprende (estrutura cognitiva).

Psicomotora – envolve respostas musculares adquiridas mediante treino e prática.

Afetiva – sinais internos do indivíduo (prazer, dor, satisfação, descontentamento, ansiedade etc.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

DAVID AUSUBEL (1968)

Estrutura cognitiva é entendida como o conteúdo total de ideias de um certo indivíduo e a forma como estão organizadas.

Teoria da Aprendizagem Significativa

DAVID AUSUBEL (1968)

Ideia Central

“Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: *O fato isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe; determine isso e ensine-o de acordo*”

• Quando uma nova informação se relaciona a um aspecto relevante (**subsunçor**) da estrutura cognitiva, de maneira não-literal, não ao “pé da letra” e não arbitrária, ou seja, por acaso.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

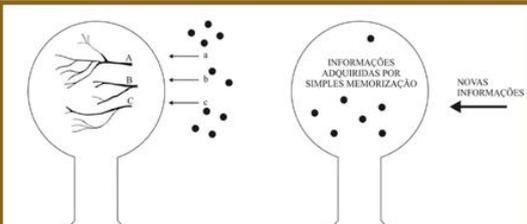
DAVID AUSUBEL (1968)

Subsunçores:

- São conhecimentos prévios relevantes para outros conhecimentos(ideias âncoras).
- Os conceitos subsunçores são mutáveis e podem se desenvolver à medida que ocorre aprendizagem significativa .
- Por interação o subsunçor dá significado a outros conhecimentos.



Aprendizagem significativa x aprendizagem mecânica



APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA. Novas informações a, b e c são associadas com estruturas conceituais já existentes (subsunçores) A, B, e C respectivamente. O subsunçor A está mais diferenciado do que os subsunçores B e C. (Novak, 1977)

APRENDIZAGEM MECÂNICA. Novas informações são incorporadas à estrutura cognitiva sem associação com conceitos subsunçores já existentes. (Novak, 1977)

(Adaptado de Novak, 1977)

APRENDIZAGEM MECÂNICA X SIGNIFICATIVA

<p>MECÂNICA</p> <p>↓</p> <p>Aprendizagem sem associações aos conteúdos da estrutura cognitiva</p> <p>↓</p> <p>Armazenagem arbitrária</p>	<p>SIGNIFICATIVA</p> <p>↓</p> <p>Nova informação se liga às concepções prévias do Aprendiz</p> <p>↓</p> <p>A estrutura cognitiva do aprendiz é o mais importante fator cognitivo a ser considerado na aprendizagem.</p>
---	--

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

DAVID AUSUBEL (1968)

- ❖ *Como se formam os primeiros subsunçores?*
- ❖ *De onde vêm os subsunçores?*
- ❖ *O que fazer quando o aluno não apresentar subsunçores?*



APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

DAVID AUSUBEL (1968)

Organizadores prévios

São materiais introdutórios apresentados antes do material a ser aprendido.

A principal função do organizador prévio é servir de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deve saber para que ocorra aprendizagem significativa – “**pontes cognitivas**”.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

DAVID AUSUBEL (1968)

A **diferenciação progressiva** é o processo de atribuição de novos significados a um dado subsunçor. Resultante da sucessiva utilização desse subsunçor para dar significado a novos conhecimentos.



APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

DAVID AUSUBEL (1968)

A **reconciliação integradora** ou integrativa, é um processo da dinâmica da estrutura cognitiva, simultâneo ao da diferenciação progressiva, que consiste em eliminar diferenças aparentes, resolver inconsistências, integrar significados.



Condições para a ocorrência da aprendizagem significativa

- *Disposição do aluno para a aprendizagem;*
- *O material didático desenvolvido deve ser potencialmente significativo para o aluno.*

(DAVID AUSUBEL, 1968)



O Papel dos Professores na Aprendizagem Significativa

- Um bom planejamento pedagógico para identificar os conceitos e princípios unificadores mais inclusivos;
- Determinar os subsunçores que o aluno deve ter para poder aprender significativamente o conteúdo;
- Unir teoria e prática, mas sempre fazendo as adaptações necessárias;
- Utilizar metodologias e recursos adequados para auxiliar o aluno a assimilar e organizar os novos conteúdos em sua estrutura cognitiva.

(DAVID AUSUBEL, 1968)



APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA Avaliação

- Implica uma nova postura frente à avaliação;
- Avaliação diagnóstica para identificar conhecimentos prévios;
- Deve ser predominantemente formativa e recursiva, durante o processo para perceber se houve a aprendizagem significativa.

(DAVID AUSUBEL (1968)

MAPA CONCEITUAL

- **Criado por** : Joseph D. Novak em 1960.
- Baseado na Teoria de Aprendizagem Significativa de David Ausubel.



MAPA CONCEITUAL

- **Objetivo:**
Representar relações significativas entre conceitos na forma de proposições.
- **Servem para:**
 - Organizar e representar o conhecimento;
 - Reduzir, de forma analítica, a estrutura cognitiva subjacente a um dado conhecimento, aos seus elementos básicos.

(NOVAK, 1984)



MAPA CONCEITUAL

Segundo Novak (1984), mapas conceituais “são representações significativas para relacionar conceitos em forma de proposições”.



REPRESENTAÇÃO (Novak)



(NOVAK, 1984)

CARACTERÍSTICAS DO MC

- Não classificam conceitos e sim os relacionam e hierarquizam.
- Estrutura hierárquica (partem de conceitos gerais para os mais específicos).

(NOVAK, 1984)



CARACTERÍSTICAS DO MC

- Devem obedecer aos princípios da aprendizagem significativa:
- ✓ **Diferenciação progressiva:** *separação de diferenças* (ligações verticais);
- ✓ **Reconciliação integrativa:** *união de semelhanças* (ligações horizontais).

(NOVAK, 1984)



ESTRUTURA DO MAPA CONCEITUAL

(NOVAK, 1984)

VANTAGENS DO MAPA CONCEITUAL

- Ajuda o educando a construir seu conhecimento e ao professor a estruturar o conteúdo a ser transmitido.
- Sua construção ajuda na organização das ideias relacionadas ao conteúdo estudado.
- Pela simplicidade de sua modelagem pode ser feito em qualquer mídia: quadro, caderno, computador, etc.

(NOVAK, 1984)



VANTAGENS DO MAPA CONCEITUAL

- Permite sua aplicação em vários níveis de educação.
- Permite, além da troca de ideias, o desenvolvimento de uma visão crítica mediante discussões entre pontos de vista diferentes.

(NOVAK, 1984)



CMAP TOOLS: DOWNLOAD

(NOVAK, 1984)

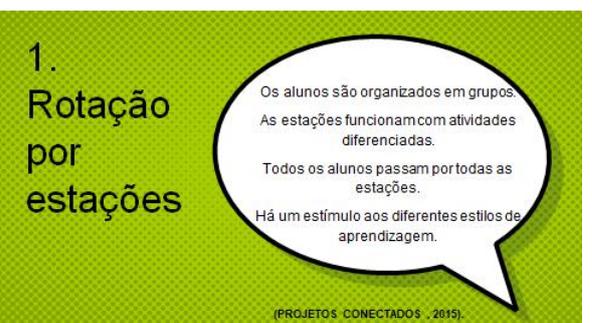
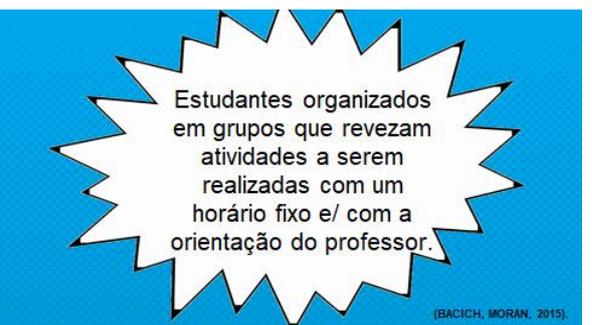
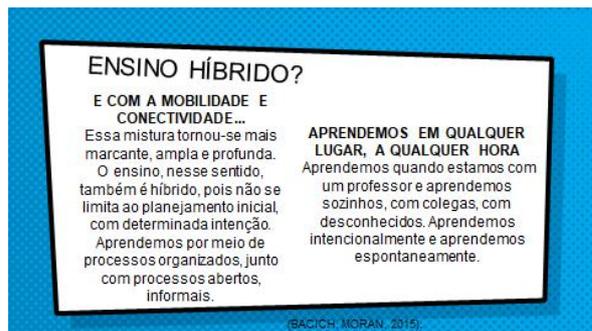
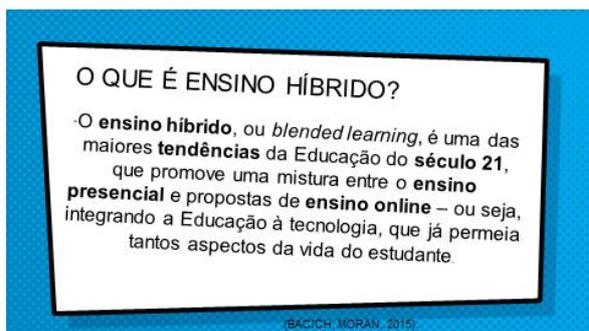


Atividade presencial 2:

Roda de conversa sobre a aplicabilidade dos mapas conceituais como metodologia de ensino e instrumento avaliativo no ensino de Administração;

Atividade presencial 3:

Apresentação de slides referente ao Ensino Híbrido:



Como funciona A ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES?

- × Grupos de estudantes com tarefas diferenciadas (de acordo com os objetivos da aula).
- × Estações com:
 - × atividades *online* (sem acompanhamento direto do professor).
 - × trabalhos colaborativos.
 - × atividades individuais com diversos

materiais de apoio. (PROJETOS CONECTADOS, 2015).

- × Há uma diversidade de encaminhamentos metodológicos.
- × Tanto o trabalho colaborativo quanto o individual são valorizados.
- × As atividades planejadas não seguem uma ordem de realização.
- × São atividades independentes, mas integradas.
- × Ao final, todos terão acesso aos mesmos conteúdos.

(PROJETOS CONECTADOS, 2015).

ROTAÇÃO POR ESTAÇÃO



(PROJETOS CONECTADOS, 2015).

2. Laboratório rotacional

Aprendizagem síncrona com atividades *online* e *offline*.

Necessidade de ter no estabelecimento de ensino espaços diferentes (laboratório de informática, sala de aula, etc).

Interessante para trabalhar com oficinas.

(PROJETOS CONECTADOS, 2015).

Como funciona O LABORATÓRIO ROTACIONAL?

- × Rotação entre a sala de aula e o laboratório de informática ou outro espaço com *tablets* e/ou computadores.
- × Os trabalhos transitam entre o *offline* e *online*.
- × O professor fixa objetivos e prazos para o trabalho *online*.

(PROJETOS CONECTADOS, 2015).

- × Propicia a autonomia dos alunos, pois, nas atividades *online*, não precisa da tutoria constante do professor.
- × O professor dá atenção aos encaminhamentos *offline* que precisam de sua orientação.
- × No laboratório, os alunos podem ser acompanhados por outra pessoa (Admlocal, pedagogo, etc).

(PROJETOS CONECTADOS, 2015).

3. Rotação individual

Aprendizagem síncrona e assíncrona.

Possibilidade de enriquecimento curricular do estudante.

Grande personalização do ensino e aprendizagem.

(PROJETOS CONECTADOS, 2015).

Como funciona A ROTAÇÃO INDIVIDUAL?

- × Cada aluno tem uma lista das propostas que deve completar durante uma aula.
- × Os trabalhos transitam entre o *offline* e *online*.
- × O professor fixa objetivos e prazos para a realização de todos os trabalhos.
- × A proposta deve levar em conta as dificuldades ou potencialidades do estudante, identificadas em avaliações iniciais ou prévias.

(PROJETOS CONECTADOS, 2015).



ROTAÇÃO INDIVIDUAL

(PROJETOS CONECTADOS, 2015).

4. Sala De Aula invertida

Aprendizagem assíncrona sem muita ruptura.

Em casa: estudo da parte teórica nos livros, em vídeos e outros recursos indicados pelo professor.

Em sala: dúvidas com o professor, tarefas e atividades com proatividade dos alunos.

(PROJETOS CONECTADOS, 2015).

Como funciona A SALA DE AULA INVERTIDA?

- × A parte teórica é realizada em casa, com o apoio de materiais *online*: vídeos e demais recursos.
- × Em sala de aula ocorrem os trabalhos práticos, debates, resolução de atividades e outras propostas.
- × Os alunos participam ativamente das aulas.
- × Ocorre a ressignificação das "tarefas de casa".

(PROJETOS CONECTADOS, 2015).

Como funciona a Aula invertida?

(PROJETOS CONECTADOS, 2015).

SALA DE AULA INVERTIDA

(PROJETOS CONECTADOS, 2015).

como preparar?

(O que os professores devem ter em mente ao pensar em aulas com ensino híbrido)

(PROJETOS CONECTADOS, 2015).

Providências prévias

<p>Planejamento Qual o tipo de aula com ensino híbrido que melhor se adequa ao seu perfil de professor e às características de seus alunos?</p>	<p>Mais planejamento... Selecione o plano de aula, conteúdos, objetivos, etc. Agora, os recursos que vai precisar (recursos <i>online</i> e <i>offline</i>, ...)</p>
--	---

(PROJETOS CONECTADOS, 2015).

Para saber mais...

LOPES, Marina. *Sala de aula invertida poupa tempo para o que interessa*. Disponível em: <http://servir.org.br/sala-de-aula-invertida-poupa-tempo-para-interessa/>, acesso em 01/09/2016.

MORAN, José. *Ensino híbrido na visão de José Manuel Moran*. Disponível em: <http://www.simpósioaperito.com.br/2015/08/29/ensino-hibrido-na-visao-de-jose-manuel-moran/>, acesso em 01/09/2016.

RAMOS, Tais Leite; SOUSA, Richard Perassi; ALVES, João Bosco. *Sistemas de b-learning e sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem*. Disponível em: http://www.cobc-conferencia.org.br/actas/2013/aperito/Contribuicao85_a.pdf, acesso em 01/09/2016.

Atividade presencial 4:

Demonstração da técnica do ensino híbrido, rotação por estações:

As atividades e os materiais são organizados em 4 estações que, no caso, são conjunto de mesas, por onde as equipes de cursistas irão transitar. No projetor multimídia foi colocado o roteiro das atividades para cada estação.

<p>Estação 1: Assistir o vídeo e fazer anotações relevantes, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipos: - Necessita de : - Vantagens: - Dificuldades encontradas: - Tem o objetivo de: 	<p>Estação 2: Responder a uma das questões do documento compartilhado disponível na atividade presencial 4 do 3º encontro, módulo 2.</p>
<p>Estação 3: Elaborar um mapa conceitual. Tema: Ensino Híbrido</p>	<p>Estação 4: Confeccionar um cartaz definindo as necessidades e dificuldades do professor no ensino híbrido.</p>

- **Estação 1:** assistir vídeo (no celular) “Ensino Híbrido: personalizando a educação”, disponível no link: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/ensino-hibrido> e fazer anotações, conforme pede no slide, utilizando papel e caneta dispostos nesta estação.

- **Estação 2:** Um *notebook* é disponibilizado na nesta estação para que a equipe acesse um documento compartilhado de apresentação de slides do *Google*, criado pela tutora, e responda a uma das questões propostas.

- **Estação 3:** Utilizando papel, lápis, borracha, canetas e texto sobre o ensino híbrido, disponíveis nesta estação, a equipe deve elaborar um Mapa conceitual com o tema: ensino híbrido;

- **Estação 4:** Utilizando cartolinas e pinceis, disponíveis nesta estação, cada equipe deve confeccionar um cartaz relacionando as necessidades e dificuldades do professor ao aplicar o ensino híbrido.

Atividade presencial 5:

Síntese Avaliativa do módulo 2: “Abordagens Metodológicas de Ensino e Teoria da Aprendizagem Significativa”. Antes do fim da aula de hoje, responda, individualmente, às questões propostas, utilizando formulário do *Google*:

1. Qual é o seu nome?

Texto de resposta curta

2. Você já conhecia e utilizava as abordagens metodológicas de ensino, estudadas neste módulo?

Texto de resposta longa

3. Você conhecia os pressupostos da Teoria da Aprendizagem?

Texto de resposta longa

4. Você considera que o conhecimento das metodologias de ensino, estudadas nesse módulo, poderão contribuir para o aperfeiçoamento de sua prática docente? Justifique:

Texto de resposta longa

5- Qual foi o tópico mais importante que você aprendeu neste módulo?

Texto de resposta longa

6. Você considera possível a utilização das metodologias estudadas nesse módulo, no seu cotidiano como professor de Administração? Justifique:

Texto de resposta longa

7. Você se sentiu preparado para a aula de hoje? Porquê?

Texto de resposta longa

ATIVIDADES EXTRACLASSE

Atividade Extraclasse 1:

Leitura dos textos disponibilizados na plataforma *Google* sala de aula (09 Referências do módulo);

Atividade Extraclasse 2:

Elaboração de um plano de aula utilizando a técnica do ensino híbrido, rotação por estações, conforme modelo no *Google* sala de aula;

Atividade Extraclasse 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).

REFERÊNCIAS DO MÓDULO II

1 - BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 08 ago. 2018.

2 - PARANÁ. **Plano de Curso Técnico em Administração Subsequente**. Curitiba: SEED/PR, 2010. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=1HyH8gAglyFbjcSOOJvNv7rEacq4IJxmX>. Acesso em 08 ago. 2018.

3 - LUCAS, L.B. **Da didática geral aos procedimentos de ensino**: uma visão sistematizada dos componentes da prática docente. In: ROCHA, Zenaide de Fátima Dante Correia 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. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=1QCihYVnpwWcJEyayY1I2HuUIGdKNpiRK>. Acesso em 08 ago. 2018.

4 - DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=11-1DVFqw9BzwSaT0cKoekDjJtgirPRNS>. Acesso em 08 ago. 2018.

5 - GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B4xlQyrB6XMzclA3ZWJSWTdWVik/view?usp=shari>

ng. Acesso em 08 ago. 2018.

6 - GIL, Antônio Carlos. **Elaboração de casos para o ensino de Administração**. Contextus-Revista Contemporânea de Economia e Gestão (B1), v. 2, n. 2, p. p. 7-16, 2004. Disponível em:

<https://drive.google.com/open?id=1ew3Jxnp416ZbdgpFBlapCxCU9PTSQ5oO>.

Acesso em 08 ago. 2108.

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

<https://drive.google.com/open?id=1H6fgK6oAqYen44uex5BtLTajp3T2Qbx5>. Acesso em 08 ago. 2108.

8 - AUSUBEL, David Paul. (2003). **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. Tradução do original The acquisition and retention of knowledge (2003). Disponível em:

[https://drive.google.com/file/d/1SdNVfo91VuDZ8Zej0_HuCx4WfQtO-](https://drive.google.com/file/d/1SdNVfo91VuDZ8Zej0_HuCx4WfQtO-LiC/view?usp=sharing)

[LiC/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1SdNVfo91VuDZ8Zej0_HuCx4WfQtO-LiC/view?usp=sharing). Acesso em: 08 ago. 2108.

9 - PETITTO, Sônia; DIAS, Carmen Lúcia. **Aprendizagem significativa em cursos de Administração de Empresas**. Revista Eletrônica de Administração, v.6, p. 1-14, 2004. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1F-](https://drive.google.com/file/d/1F-ulluKfRJ5QnubygEiaxqk6iKMLD5QZ/view?usp=sharing)

[ulluKfRJ5QnubygEiaxqk6iKMLD5QZ/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1F-ulluKfRJ5QnubygEiaxqk6iKMLD5QZ/view?usp=sharing). Acesso em: 08 ago. 2018.

CARGA HORÁRIA DO MÓDULO 2

12 horas/aula – Atividades presenciais (03 encontros);

24 horas/aula – Atividades extraclasse;

Total: 36 horas/aula.

MÓDULO 3: 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 auto avaliação;
- Funções, Modalidades e Tipos de avaliação; Instrumentos avaliativos.

ATIVIDADES PRESENCIAIS

Atividade presencial 1:

Avaliação diagnóstica inicial do módulo 3. No início do encontro, cada cursista irá responder ao questionário a seguir, utilizando o formulário *Google*.

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

Atividade presencial 2:

Exposição dialogada da concepção de avaliação definida nos documentos oficiais do Curso Técnico de Administração, bem como dos tipos e funções da avaliação :



AVALIAÇÃO



<http://noticias.universia.com.br/emprego/noticia/2012/08/17/959091/como-avaliar-seu- chefe.html>

A avaliação da aprendizagem dos estudantes visa à sua progressão para o alcance do perfil profissional de conclusão, sendo contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como dos resultados ao longo do processo sobre os de eventuais provas finais.

Art. 34 das DCN da Educação Profissional Técnica de Nível médio (BRASIL, 2012)

AVALIAÇÃO

De acordo com a Deliberação nº 7/99 do CEE/PR, [...] a avaliação deve ser entendida como um dos aspectos pelo qual o professor estuda e interpreta os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho, com as finalidades de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como diagnosticar seus resultados atribuir-lhes valor.

AVALIAÇÃO



<https://vimeo.com/161836616/349426-copied-for-educational-use>

A avaliação é inerente e indissociável da aprendizagem enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. É reflexão transformada em ação, que nos impulsiona para novas reflexões sobre a realidade, e acompanhamento passo a passo do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento.

(HOFFMAN,1993)

TIPOS E FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO

- **DIAGNÓSTICA:** verificar se os alunos dominam os pré requisitos necessários para novas aprendizagens;
- **FORMATIVA:** constatar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos; fornecer dados para que o professor possa realizar um trabalho de recuperação e aperfeiçoar seus procedimentos.
- **SOMATIVA:** classificar os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos.

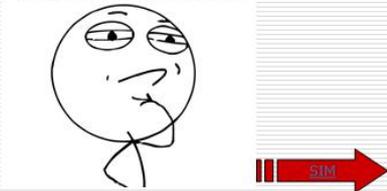
Sant'Anna, Iza Martins. Modalidades de avaliação (livro Por que avaliar? Como Avaliar?, cap 1, p 32-39)

Atividade presencial 3:

Apresentação do Vídeo de Jussara Roffmann em: "Avaliação, caminhos para a aprendizagem". Link: <https://youtu.be/ln7pcf1Th3M>

Atividade presencial 4:

Avaliação formativa por meio de um Jogo de perguntas e respostas (Quiz feito no *Powerpoint*). A intenção com essa atividade é, indicar aos cursistas formas descontraídas de avaliar que irão envolver os alunos com os conteúdos, motivando-os.

<p>Quiz Avaliação</p> <p>DESAFIO ACEITO?</p> 	<p>1) Quais são os tipos de avaliação estudados hoje?</p> <p>a) Factuais, procedimentais e atitudinais.</p> <p>b) Qualitativa e quantitativa.</p> <p>c) Diagnóstica, formativa e somativa.</p>
<p>2) Qual a função da avaliação diagnóstica?</p> <p>a) Diagnosticar os erros dos alunos.</p> <p>b) Determinar a presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos</p> <p>c) Classificar os resultados, quem aprendeu e quem não aprendeu.</p>	<p>3) Qual a função da avaliação formativa?</p> <p>a) Possibilita a evidência de aprendizagem e replanejamento de ações.</p> <p>b) Comparar, medir o aprendizado de cada aluno.</p> <p>c) Detectar conhecimentos prévios dos alunos em relação ao tema a ser ensinado.</p>
<p>4) Qual a função da avaliação somativa?</p> <p>a) Certificar, comparar e medir o sucesso e o insucesso por meio da atribuição de notas</p> <p>b) Detectar conhecimentos prévios dos alunos em relação ao tema a ser ensinado.</p> <p>c) Encaminhar o planejamento das ações do professor .</p>	<p>A miserave</p>  <p>PRÓXIMA PERGUNTA</p>

Atividade presencial 5:

Como instrumento avaliativo, elaborar e apresentar individualmente um mapa conceitual sobre os conteúdos abordados neste Curso de Formação Pedagógica.

Atividade presencial 6:

Síntese avaliativa do módulo 3: Antes do final do encontro, cada cursista irá responder um questionário utilizando o formulário *Google*.

1- Qual é o seu nome?

Texto de resposta curta

2- Para que serve a avaliação?

Texto de resposta longa

3- Qual foi o tópico mais importante que você aprendeu na aula de hoje?

Texto de resposta longa

4- O que ajudaria a melhorar a aula de hoje?

Texto de resposta longa

5- Você se sentiu preparado para a aula de hoje? Por que? Por que não?

Texto de resposta longa

ATIVIDADES EXTRACLASSE

Atividade extraclasse 1:

Leitura dos textos disponibilizados na plataforma *Google* sala de aula (Referências: 1, 2, 3, 4 e 5);

Atividade extraclasse 2:

Elaborar um instrumento avaliativo para cada tipo de avaliação estudada: diagnóstica inicial, formativa e somativa.

(A tarefa será entregue por meio da plataforma *Google* sala de aula).

REFERÊNCIAS

- 1 – PARANÁ. **Instrução nº 01/2017 da SEED**. Disponível em: <<https://drive.google.com/open?id=1LwiutiRQcSpD70GdHosRWZ1Hlaz6jiXj>>. Acesso em 08 de ago. 2018.
- 2 - HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1995. Disponível em: <<https://drive.google.com/open?id=19SqJQu232cZ2z4p4PktBFdxORisGONnA>>. Acesso em 08 ago. 2018.
- 3 - LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: Estudos e Proposições. 22 edição, São Paulo, Ed. Cortez, 2011. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=1_aW_HVUx08P7IZt0LkycN1hBm2mPzS9S>. Acesso em 08 ago. 2018.
- 4 - SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?: como avaliar?: critérios e instrumentos**. Vozes, 2014. Disponível em: <<https://drive.google.com/open?id=1Eb3sn71QdcPixtHvuUWIZHwdOK6dMsNB>>. Acesso em 08 ago.2018.

CARGA HORÁRIA DO MÓDULO 3

04 horas/aula – Atividades presenciais (01 encontro)

12 horas/aula – Atividades extraclasse;

Total: 16 horas/aula.

CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 60 horas/aula

ANEXOS

ANEXO A

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE DO PARANÁ - UENP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE

Pesquisador: Anney Tojeiro Giordani

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74397717.2.0000.8123

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.302.885

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa de docente do CCB/CLM, ligado ao Mestrado Profissional em Ensino (CCP). Projeto vai investigar professores que atuam em Cursos Técnicos Profissionalizantes sem ter formação pedagógica, apenas bacharelado.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar se a falta de formação pedagógica influencia na qualidade da atuação do professor de Cursos Técnicos Profissionalizantes

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Pesquisador aponta como risco o possível cansaço físico/mental dos participantes. Como benefício, a capacitação por meio de cursos para a formação docente de professores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa pertinente que apresenta todas as exigências documentais da Res. 466/2012.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo com a legislação.

Recomendações:

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE DO PARANÁ - UENP



Continuação do Parecer: 2.302.885

Apontar no projeto de pesquisa os nomes das escolas de Cornélio Procópio e de Bandeirantes que serão investigadas na pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Parecer favorável ao projeto de pesquisa apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado pesquisador

O projeto encontra-se aprovado e sem restrições, de acordo com a Resolução 466/2012.

Att

CEP/UENP

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_976213.pdf	25/08/2017 08:37:03		Aceito
Outros	Declaracao_permissao_uso_de_dados.pdf	25/08/2017 08:35:34	Annecy Tojeiro Giordani	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_ProjetoPesquisa_ANNECY_versao2_22_08_17.pdf	22/08/2017 16:13:21	Annecy Tojeiro Giordani	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ProjetoPesquisa_ANNECY_versao_09_08_17.pdf	11/08/2017 11:14:46	Annecy Tojeiro Giordani	Aceito
Cronograma	Cronograma_ProjetoPesquisa_ANNECY_versao_09_08_17.pdf	11/08/2017 11:04:23	Annecy Tojeiro Giordani	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisa_ANNECY_versao_09_08_17.pdf	11/08/2017 11:04:05	Annecy Tojeiro Giordani	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE DO PARANÁ - UENP



Continuação do Parecer: 2.302.885

BANDEIRANTES, 28 de Setembro de 2017

Assinado por:
Léia Regina de Souza Alcântara
(Coordenador)

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br