



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
MESTRADO PROFISSIONAL GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À
EDUCAÇÃO – GESTEC

SUELLEN MAGALHÃES FERRARI

PROPOSIÇÃO DE UM COMPONENTE CURRICULAR
BASEADO NA APROPRIAÇÃO DE METODOLOGIAS
ATIVAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
FORMADORES DA CODEP – UNEB

Salvador-BA

2023

SUELLEN MAGALHÃES FERRARI

**PROPOSIÇÃO DE UM COMPONENTE CURRICULAR
BASEADO NA APROPRIAÇÃO DE METODOLOGIAS
ATIVAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
FORMADORES DA CODEP – UNEB**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Área de concentração 2: Processos Tecnológicos e Redes Sociais

Orientador: Prof. Dr. Marcus Túlio de Freitas Pinheiro

Salvador-BA

2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca Professor **Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I**
Bibliotecária: Célia Maria da Costa – CRB5/918

F375p

Ferrari, Suellen Magalhães

Proposição de um componente curricular baseado na apropriação de metodologias ativas para formação continuada dos formadores do CODEP – UNEB / Suellen Magalhães Ferrari. – Salvador, 2023.

174 f.: il.

Orientador: Marcus Túlio de Freitas Pinheiro.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC. Campus I. 2023.

Contém referências e apêndices.

1. Aprendizagem organizacional. 2. Educação patrocinada pelo empregador. 3. Pessoal - Treinamento. 4. Qualificações profissionais. 5. Universidade do Estado da Bahia – Qualificação profissionais - Avaliação. 6. Trabalhadores – Educação. I. Pinheiro, Marcus Túlio de Freitas. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.


CDD: 658.312404

FOLHA DE APROVAÇÃO
"PROPOSIÇÃO DE UM COMPONENTE CURRICULAR BASEADO NA APROPRIAÇÃO
DE METODOLOGIAS ATIVAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS FORMADORES
DA CODEP - UNEB"


SUELLEN FERRARI

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC, em 26 de maio de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:


Professor(a) Dr.(a) **MARCUS TULIO DE FREITAS PINHEIRO**
UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia

 Documento assinado digitalmente
MARCUS TULIO DE FREITAS PINHEIRO
Data: 07/06/2023 13:21:48-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Professor(a) Dr.(a) **LIDIA BOAVENTURA PIMENTA**
UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia

 Documento assinado digitalmente
LIDIA BOAVENTURA PIMENTA
Data: 11/06/2023 18:11:54-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Professor(a) Dr.(a) **CLAUDIO OSNEI GARCIA**
Estacio Fib - ESTACIO FIB
Doutorado em Engenharia de Produção
Universidade Federal de Santa Catarina

 Documento assinado digitalmente
CLAUDIO OSNEI GARCIA
Data: 07/06/2023 14:47:10-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dedico esta dissertação ao meu marido Rafael e
minha filha Sofia.

A natureza faz poucas pessoas fortes, mas esforço e treinamento fazem muitas.

Nicolau Maquiavel

AGRADECIMENTOS

Relembrando minha jornada, tendo a pensar na ideia de um ciclo que está se fechando; contudo, este é um ciclo que pretendo expandir e não encerrar. Toda esta caminhada é repleta de vivências, histórias e nomes de pessoas especiais, que me fazem crer que esta árdua travessia não foi em vão, tampouco solitária, como cheguei a pensar. Confesso que, por diversas vezes, após longas conversas com Deus e N. S. Aparecida, eu era lembrada do meu propósito. Entendo hoje quantas descobertas e novas habilidades intangíveis nasceram deste processo.

Agradeço ao meu esposo Rafael por sempre acreditar e estar ao meu lado desde a primeira palavra escrita no Anteprojeto, ainda no processo de seleção, até o ponto final desta pesquisa. À minha linda e valente filha Sofia, que se juntou a mim durante esta jornada e me mostrou o quanto a força de uma mãe pode ser canalizada no legado que ela deseja transmitir para os seus filhos. Contarei com orgulho as histórias sobre sua gestação e nascimento durante o contexto desta pesquisa. Rafa e Sofia, vocês são minha força!

Aos meus pais, Antônio e Sônia, e minha irmã Andressa, pelos gestos de apoio. Ao meu tio Gustavo, minha primeira referência na docência, pelos estímulos, pelas trocas e ideias durante a concepção desta pesquisa. Vocês me ensinaram a voar!

Agradeço, hoje e sempre, ao meu orientador Marcus Tulio de F. Pinheiro, a quem me refiro como mentor, que se manteve presente e condutor durante todo o processo. No momento em que me descobri grávida e cheguei a questionar a continuidade de meus estudos, você me acolheu e fortaleceu a confiança em meu potencial. Suas mensagens de estímulo nunca serão esquecidas: “Bom dia! Tá produzindo?”

Aos formadores da Uneb que integraram o grupo focal, com quem aprendi muito, pelo fornecimento de informações relevantes para a construção do produto. A Larissa Bittencourt, pelo espaço de confiança, apoio e amizade. Tenho grande admiração por você!

Aos Professores Lídia Boaventura Pimenta e Cláudio Osnei Garcia, por compor a banca de avaliação desta pesquisa, cuja contribuição e olhar sensível foram decisivos para esta construção.

Gratidão aos amigos, colegas e professores advindos desta caminhada, somos a prova de que a distância física não impede a aprendizagem de qualidade, a construção de laços e obtenção de resultados com qualidade.

Confesso que em alguns momentos cheguei a imaginar que não conseguiria, mas logo depois eu pensava: “Eu sei quem é a autora desta história, eu me conheço. Irei até o final.” E através destas palavras reconheço todo meu esforço e dedicação para chegar até aqui.

Obrigada a todos me estiveram comigo neste percurso.

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada tem como objetivo principal propor o uso de um componente curricular baseado em Metodologias Ativas de aprendizagem, como estruturante na formação continuada dos formadores internos da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Tal proposição busca agregar valor às ações desempenhadas no ato do planejamento, condução de treinamentos, formações e eventuais atividades de aprendizagem associadas à função dos sujeitos desta pesquisa: servidores que atuam como instrutores internos, considerados, perante o Decreto-Lei nº 10.851 de 10 de dezembro de 2007, “docentes eventuais”. Compreendo, assim, o quanto o domínio e aplicação das Metodologias Ativas em processos formativos internos, no âmbito organizacional, pode gerar melhoria no desempenho, de forma mensurável, tanto para formadores, ao conduzirem as atividades, quanto na aprendizagem e engajamento do público alvo/aprendizes. O referencial teórico desta pesquisa discute aspectos relacionados a: formação continuada (Gadotti, Eboli e Knowles); didática na contemporaneidade (Libâneo e Macedo); Metodologias Ativas (Bacich, Moran, Filatro e Cavalcanti); gestão e difusão do conhecimento (Pinheiro e Burnham); e outros autores basilares. A partir de uma abordagem qualitativa, o método utilizado é a pesquisa de engajamento, dada sua capacidade de gerar a integração entre os atores da pesquisa, pois, além de o pesquisador influenciar o pesquisado, também é influenciado por ele; e quanto aos objetivos, exploratória e descritiva. Os procedimentos adotados para a produção de dados são: a pesquisa documental, que inclui a análise da lei e decreto que regulamentam e descrevem a atuação do formador interno, programas de formações e o projeto de pesquisa que embasa as trilhas de aprendizagem interna da Uneb; o alinhamento e relação com a Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas (Codep/Uneb); e a coleta e análise de informações produzidas pelo grupo focal. O componente curricular foi analisado e construído pela pesquisadora a partir dos elementos analíticos relacionados às categorias da pesquisa: formação continuada, didática na contemporaneidade, Metodologias Ativas e gestão e difusão do conhecimento. Esta análise permitiu desenvolver um Ciclo Formativo (CF) – Desenvolvendo Competências, através de uma proposição dinâmica e customização da formação continuada, convidando o aprendiz a imergir em um currículo atual e conectado com seu contexto social e profissional. Fundamentada nesses procedimentos e dados gerados, a pesquisa busca apoiar a tomada de decisão da IES nas ações que envolvam a formação continuada de seus formadores internos.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Formação continuada. Andragogia. Educação corporativa.

ABSTRACT

This research has as its main target the proposal of a curriculum component based on active methodologies learning as structuring of the internal trainers of the State University of Bahia (Uneb) in the continuing education. Such proposition aims to add value to the actions developed in planning, training conducting and learning activities associated with the role of subjects in this research: servants that act as internal instructors, who, considering the Decree-Law Number 10,851, of December 10th, 2007 are called "occasional teachers". I understand how the domain and application of active methodologies in internal training processes, in the organizational scope, can generate improvement in performance, in a measurable way, both for trainers when conducting activities, and in the learning and engagement of the target audience/learner. The theoretical framework of this research discusses aspects related to: continuing education (GADOTTI, EBOLI & KNOWLES); didactics in contemporaneity (LIBANEO & MACEDO); active methodology (BACICH, MORAN, FILATRO & CAVALCANTI); management and dissemination of learning (PINHEIRO & BRUNHMAM); and other important authors. From a qualitative approach, the method used is engagement research, given its ability to generate integration between the research actors, as, besides the researcher influences the researched, he is also influenced by him, and in terms of exploratory and descriptive objectives. The procedures adopted for data production are: documentary research, which includes the analysis of the law and decree that regulate and describe the work of the internal trainer, training programs and the research project that underlies Uneb's internal learning paths; the alignment and relationship with the People Development Coordination – (CODEP/Uneb); and the collection and analysis of information produced by the focus group. The curriculum component was analyzed and built by the researcher from the analytical elements related to the research categories: continuing education, contemporary didactics, active methodologies and knowledge management and dissemination. This analysis allowed the development of a Training Cycle: Developing Skills, through a dynamic proposition and customization of continuing education, inviting the learner to immerse themselves in a current curriculum and connected with their social and professional context. Based on these procedures and data generated, the research aims to support the Higher Education Institutions decision-making process in actions that involve the continuous training of their internal trainers.

KEY WORDS: Active methodologies. Continuing education. Andragogy. Corporative education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Recortes do questionário respondido pelos participantes do treinamento	19
Figura 2 – Objetivos e propósitos para a aprendizagem.....	37
Figura 3 – Ciclo de aprendizagem experimental em quatro estágios	59
Figura 4 – Resolução de problemas em sete etapas.....	62
Figura 5 – Espiral do conhecimento.....	67
Figura 6 – O caminho da aprendizagem	73
Figura 7 – Estágios da aprendizagem.....	73
Figura 8 – Percurso da pesquisa aplicada de engajamento no mestrado profissional	77
Figura 9 – Uneb Multicampi	80
Figura 10 – Campus I da Uneb está localizado no bairro do Cabula, em Salvador...	80
Figura 11 – Estrutura organizacional da Uneb.....	82
Figura 12 – Organograma PGDP.....	83
Figura 13 – Portal Uneb/Instrutoria	86
Figura 14 – Fase da pesquisa.....	88
Figura 15 – Interação com grupo focal por mensagens instantâneas	92
Figura 16 – Envio dos questionários ao grupo focal	106
Figura 17 – Mapa conceitual das Trilhas de Aprendizagem Uneb.....	120
Figura 18 – CF acoplado ao mapa conceitual das Trilhas de Aprendizagem Uneb	121
Figura 19 – Infográfico do Ciclo Formativo	123

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de atuação como instrutor	93
Gráfico 2 – Formato que o formador se sente confortável em atuar.....	94
Gráfico 3 – Habilidades importantes para a atuação como formador	95
Gráfico 4 – Assuntos que demonstravam maior interesse.....	96
Gráfico 5 – Relação de participantes nos encontros e respostas nos questionários	107
Gráfico 6 – Conteúdo relevante às atividades/função.....	109
Gráfico 7 – Compreensão dos conceitos e aplicação no contexto	109
Gráfico 8 – Demonstrativo das respostas à questão 3	110
Gráfico 9 – Demonstrativo das respostas à questão 4	111
Gráfico 10 – Demonstrativo das respostas à questão 5	112
Gráfico 11 – Temas importantes que devem compor a trilha de formação	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conteúdo programático Curso de Instrutores Saeb.....	21
Quadro 2 – Diferenças entre T&D vs SEC.....	32
Quadro 3 – Elementos da formação continuada.....	41
Quadro 4 – Elementos sobre didática na contemporaneidade.....	52
Quadro 5 – Princípios essenciais das Metodologias Ativas.....	55
Quadro 6 – Elementos sobre Metodologias Ativas.....	64
Quadro 7 – Traços brasileiros e características organizacionais.....	69
Quadro 8 – Elementos sobre difusão e gestão do conhecimento.....	74
Quadro 9 – Caracterização da pesquisa.....	79
Quadro 10 – Processos estruturantes na intervenção.....	91
Quadro 11 – Modelo planejamento de aula 1.....	98
Quadro 12 – Modelo planejamento de aula 2.....	102
Quadro 13 – Registro dos depoimentos.....	113
Quadro 14 – Registro das sugestões à questão.....	114
Quadro 15 – Plano de aula – Ciclo Formativo.....	124
Quadro 16 – Apontamentos e orientações para gestão do CF.....	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Respondentes por Setor	33
Tabela 2 – Subordinação dos sistemas de educação corporativa pesquisados.....	34
Tabela 3 – Título do cargo do responsável pelo sistema de educação corporativa nas organizações pesquisadas.....	34
Tabela 4 – Quantidade de professores e técnicos administrativos.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AO Aprendizagem Organizacional

CEP Comitê de Ética em Pesquisa

CODEP Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas

GC Gestão do Conhecimento

GESTEC Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação

IES Instituição de Ensino Superior

MBA Master in Business Administration

PAC Plano Anual de Capacitação

PBL Problem Based Learning

PGDP Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

RH Recursos Humanos

SAEB Secretaria de Administração do Estado da Bahia

SEC Sistema de Educação Corporativa

SESEB Superintendência de Desenvolvimento do Ensino Superior do Estado da Bahia

TIC Tecnologia de Informação e Comunicação

T&D Treinamento e Desenvolvimento

UC Universidade Corporativa

UFOP Universidade Federal de Ouro Preto

UNEB Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 JUSTIFICATIVA	16
2 OBJETIVO	26
2.1 OBJETIVO GERAL	26
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	26
3 REFERENCIAL TEÓRICO	27
3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA.....	27
3.1.1 Formação do Educador	27
3.1.2 Educação Corporativa	30
3.1.3 Andragogia	35
3.1.4 Quadro analítico	41
3.2 A DIDÁTICA NA CONTEMPORANEIDADE	43
3.2.1 Didática Formativa	43
3.2.2 Tendências da Didática Contemporânea	45
3.2.3 Construção do Currículo	48
3.2.4 Quadro Analítico	52
3.3 METODOLOGIAS ATIVAS	53
3.3.1 Articulações Conceituais e Princípios das Metodologias ativas	53
3.3.2 Articulação do Binômio Ação-Reflexão: Três Abordagens Teóricas que Fundamentam a Adoção de Metodologias ativas	56
3.3.3 Aplicação das Metodologias ativas no Contexto da EC.....	60
3.3.4 Quadro Analítico	64
3.4 DIFUSÃO E GESTÃO DO CONHECIMENTO	66
3.4.1 O Conhecimento nas Organizações	66
3.4.2 Aprendizagem Organizacional.....	70
3.4.3 Quadro Analítico	74
4 PERCURSO METODOLÓGICO	76
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	76
4.2 LÓCUS DA PESQUISA.....	79
4.3 SUJEITOS DA PESQUISA	83
4.4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	86
5 INTERVENÇÃO	91
5.1 DESENVOLVIMENTO DAS FASES.....	92
5.1.1 Fase 1: Pesquisa e Questionário Diagnóstico do Grupo Focal.....	92

5.1.2 Fase 2: Composição do Conteúdo Programático	97
5.1.3 Fase 3: Análise dos Objetos de Aprendizagem	106
5.1.4 Fase 4: Traços e Características Observadas no Perfil do Sujeito	116
5.1.5 Fase 5: Proposição do Ciclo Formativo	119
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE A	146
APÊNDICE B	149
APÊNDICE C	150
APÊNDICE D	169

1 INTRODUÇÃO

Enquanto sociedade e conectados pelas transformações, vivenciamos fatores importantes e impactantes no amplo contexto da aprendizagem e educação: a Revolução Industrial 4.0 e o nascedouro da 5.0, compostas pela inteligência artificial, robótica, internet das coisas e computação em nuvem. Robôs que se tornam cada vez mais inteligentes a partir da própria programação. Contudo, faz-se importante observar que: “A história mostra que as civilizações nunca voltaram para trás, que as descobertas e inventos são acumulados e servem de background para outros inventos” (PINHEIRO *et al.*, 2019 *apud* DOMINGUES, 2003, p. 1).

Acrescenta-se ainda a pandemia do Covid-19 como outro marco vigente e desafiador para a humanidade, que trouxe a aceleração de processos e implementações tecnológicas em todas as áreas, inclusive na educação e aprendizagem. Estamos inseridos em um mundo onde as dificuldades geradas pelas barreiras geográficas foram, em alguns casos, minimizadas pelas hiperconexões em redes sociais; acompanhamos transformações surgirem a todo instante, não somente tecnológicas, mas de comportamentos e hábitos. Pinheiro (2021, não paginado), ressalta que “A grande lição da pandemia é perceber que podemos viver em um mundo impermanente e fora do equilíbrio”. Como bem exemplificado por Serra, Schlemmer e Felice (2020, p. 7), “O mundo que habitamos não é mais apenas físico e visível, mas um conjunto complexo e inseparável de mundos e combinações informativas e materiais. Um info-mundo. Uma rede de redes”.

Para muitos educadores, o processo educacional e os métodos de aprendizagem não acompanharam as perspectivas provocadas por um mundo de conectividades e redes. Para esses educadores, esta falta de convergência gera reflexões e propõem o repensar da educação e a condução da aprendizagem. Afinal, as transformações no âmbito geral promovem mudanças e o surgimento de diálogos e concepções emergentes sobre as novas necessidades humanas, mas também nos permite analisar estruturas, atos, princípios, artefatos ou procedimentos que, mesmo concebidos em momentos distintos e anteriores ao da sociedade em redes, serão vigentes e basilares neste cenário. Para Serra (2021, não paginado), “vivenciamos um período de acoplamento de pedagogias, didáticas, tecnologias e recursos para a aprendizagem”.

Na atual sociedade em redes, o conhecimento passa a ser o recurso mais importante e por vezes intangível, o que leva as organizações públicas e privadas a investirem na formação continuada de seus colaboradores como umas das formas de desenvolvimento, difusão e gestão deste conhecimento. Para Peter Drucker (1996), tornar o conhecimento produtivo constitui hoje uma responsabilidade gerencial, o que chega a ser um desafio organizacional. Contudo, a simples união de profissionais em um mesmo ambiente ou cultura com habilidade e experiências diversas, não garante a combinação de seus conhecimentos (PINHEIRO, 2002).

Observa-se um movimento das organizações não tão recente, porém ainda mais frequente na era da informação para compor e desenvolver seu próprio time de educadores corporativos, também por vezes chamados de instrutores ou multiplicadores do conhecimento organizacional, com a missão de apoiar na gestão, facilitar e promover a difusão do conhecimento e aprendizagem. Para Ribeiro (2010), a formação profissional não pode ser entendida fora da dinâmica empresarial. Essas mesmas organizações estão se dando conta de que os processos de desenvolvimento dos profissionais estão intimamente relacionados com a educação.

Uma ampla proposta de formação e aperfeiçoamento de pessoal em todos os níveis organizacionais, apoiada na intenção de fortalecer e desenvolver a capacidade técnico-administrativa, promover e estimular a qualificação profissional é um desafio para as organizações contemporâneas. (RIBEIRO, 2010, p. 61)

Nessa perspectiva, as organizações estão se dando conta de que os processos de desenvolvimento dos profissionais estão intimamente relacionados com a educação.

1.1 JUSTIFICATIVA

O contexto geral da educação corporativa, principalmente no Brasil, ainda apresenta poucos estudos sobre o tema, o que pode ser entendido como um estímulo para o desenvolvimento de pesquisas que contribuam com propostas de inovação para processos de ensino, aprendizagem e novas modelagens, aliadas à formação continuada dos profissionais no âmbito corporativo.

A presente autora é graduada em Administração pela Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop) e especialista em Docência do Ensino Superior e MBA em Gestão de Pessoas e Negócios; com mais de uma década de experiência na área de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas, conduzindo projetos estratégicos, consultoria e treinamentos corporativos em organizações públicas e privadas. Tais formações e vivências, associadas à atuação como docente na Pós-Graduação *Lato Sensu* em Instituições de Ensino, como: Conexão Conveniada da Fundação Getúlio Vargas, Universidade Salvador e Centro Universitário Jorge Amado, contribuíram para que a docência, a consultoria e a condução de treinamentos corporativos se destacassem como pilares fundamentais na trajetória profissional da autora.

A vivência nesses ambientes vem permitindo observações e questionamentos que conduziram a autora à busca pelo aprofundamento e estudo orientados pelo Programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (Gestec), Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação. No decorrer deste texto, serão abordados fatos, indicadores e observações descritas através de estudos de casos reais em três diferentes cenários, nos quais a principal abordagem é o Ato Docente, sendo eles: docência no Ensino Superior em uma instituição privada, educação corporativa em empresa privada e instrutoria interna na Universidade do Estado da Bahia (Uneb).

Em 2012, quando a autora esteve à frente da Coordenação de Recursos Humanos de uma Faculdade privada na cidade de Matipó-MG, que estava em seu 5º ano de funcionamento, observou-se o empenho da IES (Instituição de Ensino Superior) em atrair, formar e manter o quadro de docentes. Os incentivos e a localização relativamente próximos às cidades de Viçosa, Ouro Preto e Belo Horizonte atraíam também os profissionais ainda mestrandos ou recém-formados no *Stricto Sensu* das Universidades Públicas dessas cidades. Vale a menção que, nesse período, a maioria destes professores não possuíam extensa experiência na elaboração e condução de aulas, sendo a Faculdade a primeira empregadora de muitos desses profissionais, fato esse observado através do currículo Lattes e aula teste. Em outro momento, a IES optou por aumentar o número de contratações de profissionais atuantes no mercado com formação *Lato Sensu* e com pouca e/ou nenhuma experiência no ato docente para atuação como professores no nível técnico e superior.

Os dois cenários descritos até o momento levaram a Faculdade a perceber os conflitos gerados pela falta de alinhamento dos métodos, perfil, experiência ou formação desses docentes. Não havia comunicação entre os elementos citados, comparando-se à “Torre de Babel”. E a ideia de que os professores estavam “aprendendo a dar aula na sala de aula” começou a perpetuar nos corredores da IES. Não cabe aqui mensurar a parte técnica desses professores ou sua construção acadêmica, e sim o ato do docente em criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção do ensino.

Uma outra experiência recente que corrobora com esta narrativa foi um treinamento conduzido pela autora, em março de 2021, para formação de Multiplicadores Internos de uma indústria multinacional do setor automotivo, chamados, pelo setor de Recursos Humanos (RH) da empresa, como “Professores Corporativos”. Esses profissionais são instrutores, facilitadores ou formadores do conhecimento, que em geral se destacam pela longa experiência na área específica em que atuam, vasto conhecimento tácito e reconhecimento corporativo, é comum possuírem capacitações técnicas reconhecidas pelo mercado de trabalho e formação em cursos *Lato Sensu*. Porém, nota-se a ausência da formação didática e pedagógica de concepção do docente nesses profissionais.

Na etapa de alinhamento do material desse treinamento, os participantes responderam a um questionário para levantamento de informações. Tal documento está arquivado na base de informações da empresa de treinamentos que deu suporte ao serviço e, a partir dele, apresentam-se (Figura 1) duas amostras com perguntas e respostas que evidenciam a busca dos “Professores Corporativos” que participaram do treinamento em desenvolver competências e aprender técnicas e ferramentas para preparação e condução de aulas.

Figura 1 – Recortes do questionário respondido pelos participantes do treinamento

Existe alguma dúvida ou problema, relacionado ao tema, que você gostaria de solucionar neste treinamento?

Como montar um plano de aula simples e eficaz.

Acredito que as dúvidas e necessidades possam ser sanadas no decorrer do treinamento.

Não

entender melhor as técnicas que posso aplicar visto que ainda não tive este tipo de treinamento

Quando deve ser um treinamento com participação aberta ou com participação somente ao final?

Gostaria de saber mais sobre as técnicas de preparo e como organizar bem a estrutura de uma aula, instrução ou apresentação.

Como atrair e manter a atenção em aulas

Técnicas de PNL para prender a atenção dos alunos

Quais habilidades comportamentais você considera importantes para atuar como professor (a) no futuro?

Empatia, carisma e liderança.

Ser humilde.

Entender os temas a serem trabalhados, não ser um apenas um instrutor que "joga" informações. O importante em minha opinião, é que as pessoas aprendam fazendo, o instrutor deve instigar os participantes a "pensarem" como resolver e aplicar os conhecimento adquirido.

O instrutor deve conhecer o seu público alvo, realizar uma avaliação diagnóstica para em conjunto com as habilidades dos participantes, aplicar várias ferramentas de análise.

E por último, uma das habilidades primordiais é o tempo, pessoas diferentes, tempos diferentes de absorver o conteúdo.

Boa comunicação e uma ótima energia frente aos alunos.

Estar preparado; Comunicação clara; Motivação, Criatividade, Facilitador, Medir o progresso de aprendizagem

Organização

Tranquilidade

Tolerância

liderança, empatia, motivação,

Fonte: autoria própria.

Quando questionados sobre as dúvidas ou problemas que esse treinamento poderia solucionar, obtiveram-se várias respostas. Porém, chama-se a atenção para: “Como atrair e manter a atenção em aulas” e “Gostaria de saber mais sobre as técnicas de preparo e como organizar bem a estrutura de uma aula, instrução ou apresentação”.

Essa amostra nos apoia em evidências apontadas nos parágrafos acima de que instrutores/facilitadores corporativos ou chamados “professores corporativos” necessitam de suporte e desenvolvimento pedagógico para condução de atividades docentes.

No âmbito da administração pública podemos citar, como exemplo, o caso do Poder Executivo do Estado da Bahia, que regulamentou a matéria através do Decreto-Lei nº 10.851 de 10 de dezembro de 2007. Neste, o Governo institui a atividade de instrutoria interna no âmbito da administração pública do poder executivo estadual e determina os parâmetros mínimos para exercício desta função. Encontra-se no primeiro parágrafo do texto que compõe o referido Decreto-Lei a denominação do ato de instrutoria como “docência eventual desempenhada por servidores públicos em ações de desenvolvimento voltadas para o alcance de objetivos.” Essa ideia é retomada novamente no quarto parágrafo, no qual o texto cita que não se incluem como função desses instrutores ações de educação formal, correspondentes à educação básica, profissional, superior e pós-graduação.

Enquadram-se no Decreto-Lei nº 10.851 os servidores instrutores da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) que, de acordo com informações da sua Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PGDP) e a Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas (CODEP), são profissionais que atuam como formadores internos, elaborando e conduzindo treinamentos ao corpo de servidores, incluindo os professores. As informações disponíveis no site www.portal.uneb.br ressaltam que os servidores/instrutores passam pela formação específica e obrigatória promovido pela Secretaria da Administração do Estado da Bahia (SAEB) para atuarem nessa função, assim como recebem frequente incentivo para sua formação continuada e desenvolvimento de competências através de programas internos e participações em eventos, como complementa o texto institucional abaixo:

Para ser instrutor interno, o servidor público deve obrigatoriamente passar pelo Curso Básico de Formação de Instrutores, que é oferecido mensalmente pela UCS. Este curso faz parte do Programa de Formação de Instrutores que contempla, ainda, diversos outros eventos de caráter opcional: a Comunidade de Prática, o Curso Avançado de Formação de Instrutores, as Sessões de Instrutoria em Cena e a Semana Pedagógica de Instrutoria Interna. (Disponível em <http://www.saeb.ba.gov.br>. Acesso em: 14 mar. 2023.)

Os cursos ministrados pelos Instrutores estão registrados no Plano Anual de Capacitação (PAC). Para elaboração do PAC é realizada consulta prévia ao

corpo funcional da UNEB através de questionários e entrevistas. As competências sugeridas compõem os Eixos Formativos, que estão descritos nas Trilhas de Aprendizagem. (Disponível em: www.portal.uneb.br. Acesso em: 01 mar. 2022.)

O Programa de Curso Básico de Formação de Instrutores Internos (Apêndice D), promovido pela Superintendência de Recursos Humanos da SAEB, em resposta ao requisito estabelecido pela Lei nº 10.851 de 10 de dezembro de 2007, institui a prática da Instrutoria Interna no Executivo Estadual baiano. Segundo o informe curricular, essa formação tem como objetivo geral facilitar e impulsionar processos de aprendizagem no Serviço Público, multiplicando os conteúdos das suas unidades de negócio, mediante o desenvolvimento das competências pedagógicas. E apresenta o seguinte conteúdo programático (Quadro 1):

Quadro 1 – Conteúdo Programático Curso de Instrutores SAEB

Módulos	C/H	Conteúdos
1 - Noções básicas de ensino-aprendizagem	4h	<ul style="list-style-type: none"> • A prática atual dos participantes • Conceito de capacitação • Aprendizagem, educação, capacitação
2 - A aprendizagem na capacitação	8h	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes concepções de aprendizagem • Aprendizagem como processo de incorporação • Princípios metodológicos da capacitação • Como facilitar processos de aprendizagem.
3 - Comunicação e aprendizagem	8h	<ul style="list-style-type: none"> • Importância da comunicação no processo de aprendizagem • Comunicação como transporte • Comunicação como consenso • Comunicação como disputa • Comunicação como diálogo • Modo alimentação e modo demanda
3 - Instrumentos facilitadores da comunicação	4h	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de recursos e requisitos de utilização • Técnicas de estímulo à participação • Técnicas de visualização

		<ul style="list-style-type: none"> • Jogos
4 - Planejamento das ações de capacitação	16h	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de capacitação x programa de evento x plano de aula; • A definição dos objetivos; • A estruturação dos conteúdos • A escolha metodológica • Formas de avaliação • Mini-aula

Fonte: SECRETARIA DA ADMINISTRACAO DO ESTADO DA BAHIA - Programa do Curso Básico de Formação de Instrutores. Documento de circulação interna.

Ainda na Universidade do Estado da Bahia, destaca-se o Programa Trilhas de Aprendizagem, oriundo da pesquisa “TRILHAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA: Modelagem de uma plataforma para o desenvolvimento de [sic] técnicos-administrativos universitários”, desenvolvida pela Coordenadora de Desenvolvimento de Pessoas (CODEP/PGDP), Larissa Muniz Ferreira Bittencourt (2020). A pesquisa teve como público-alvo os técnicos administrativos universitários da Uneb, o que resultou em um programa de formação continuada estruturado em etapas, com intuito de desenvolver as competências que precisam ser aprimoradas. Segundo Bittencourt (2020), através das Trilhas de Aprendizagem, o técnico constrói com autonomia um caminho flexível para seu desenvolvimento, alinhando suas necessidades aos anseios da instituição.

O produto deste trabalho altera o protagonismo da construção de aprendizagem, além de propor novos formatos de pensar o desenvolvimento de pessoas. Desta forma, os servidores não ficam restritos aos cursos presenciais pré-formatados, que não atendem as necessidades de todo o corpo funcional com demandas específicas e formas diferente de aprender. (BITTENCOURT, 2020, p. 95)

Como destacado no portal da Uneb, as Trilhas de Aprendizagem, entendidas como recurso formativo, foram estruturadas em três eixos flexíveis e alternativos que serão percorridos pelos profissionais, sendo os eixos:

Formação Geral com o objetivo de desenvolver competências básicas e estratégicas a todos os servidores/técnicos administrativos; Formação de atuação estratégica como requisito obrigatório para todos os gestores de equipes, ou que por ventura pretendam assumir cargos de liderança; e Formação Específica para que os servidores se qualifiquem a exercerem suas atividades em áreas específicas de atuação, ou ainda, em áreas que anseiem atuar. (Disponível em: www.portal.uneb.br. Acesso em: 16 jan. 2023.)

Desde sua implantação, o vigente programa que tem como base a educação corporativa está vinculado à PGDP e conta com um gerenciamento para proposição e estruturação dos componentes das trilhas; os temas atendem às demandas e solicitações do corpo de servidores. Os cursos que compõem as trilhas acontecem em sua maioria no formato *on-line* e são conduzidos em sua maioria pelos instrutores internos, em alguns casos os professores lotados na IES e convidados externos. O Programa vem se destacando na Universidade pela sua dinâmica exponencial, inclusiva e aderente ao modelo de *multicampi*, o qual possibilita a participação de todos os servidores em diferentes cidades.

Após análise dos três casos: Docência no Ensino Superior Privado, Educação Corporativa em Empresa Privada e Instrutoria Interna na Uneb, trazidos nesta etapa da justificativa, torna-se relevante a reflexão sobre os elementos comuns presentes nos casos, como: ato docente, gestão do conhecimento, aprendizagem, formadores do conhecimento, métodos de ensino, métodos de aprendizagem e a necessidade eminente do envolvimento das organizações na promoção e fomento da formação continuada dos educadores, seja no âmbito educacional ou corporativo.

Através desta pesquisa, espera-se atender um dos principais objetivos de gerar contribuições que apoiem a melhoria contínua da sociedade, assim como aprimorar o bem público e os sujeitos inseridos nesse contexto. Portanto, toda a experiência que vem sendo vivenciada com o programa Trilhas de Aprendizagem da Uneb, desde o nascedouro da pesquisa até a implantação, despertou na autora o desejo em aprofundar seus estudos no processo de formação continuada dos instrutores internos

da Universidade do Estado da Bahia que estão envolvidos diretamente em demandas de treinamentos, capacitações, cursos e formações, alinhando tal estudo à educação corporativa. É relevante para a IES fomentar e gerir uma trilha de formação continuada de seus instrutores? Entende-se que através deste processo, pode-se somar resultados à formação já estabelecida pela SAEB e apoiar a autonomia da instituição em elencar através desta formação: componentes aderentes à sua cultura, valores e perfil dos instrutores.

Nesse contexto de aprendizagem, as Metodologias ativas têm ganhado cada vez mais destaque como o método que apoia educadores a promover o aprendizado de forma mais engajadora e proativa. Com o uso das Metodologias Ativas, os professores são estimulados a construir, conduzir ambientes e atividades que desenvolvam as competências e protagonismo dos alunos. Percebe-se que as Metodologias Ativas podem fazer parte dos recursos que compõem e otimizam a formação continuada dos educadores, como afirma Moran (2015):

Um bom professor pode enriquecer materiais prontos com Metodologias Ativas: pesquisa, aula invertida, integração sala de aula e atividades *online*, projetos integradores e jogos. De qualquer forma esses modelos precisam também evoluir para incorporar propostas mais centradas no aluno, na colaboração e personalização. (MORAN, 2015, p. 8)

Neste momento, percebe-se que é relevante para estudo dialogar sobre a distinção entre educação, treinamento e instrução. Segundo Ribeiro (2010), alguns autores a fazem a partir da ideia de que a educação é um processo amplo que permite ao indivíduo desenvolver-se como um todo e em todas as dimensões. Esse processo compreende, igualmente, aspectos individuais e sociais. Chamam a atenção para a educação continuada como instrumento de melhoria individual e social. Nesse enfoque, observa-se a grande dimensão educativa do treinamento. Seria então a educação e o treinamento processos complementares, nunca excludentes, cujos objetivos buscam muito mais do que acumular técnicas ou conhecimentos, mas, acima de tudo, promover mudanças de atitudes mais amplas em que se espera ultrapassar os limites do ambiente de trabalho. Embasados pelos argumentos apresentados até o momento, percebe-se que as atividades de aprendizagem desempenhadas pelos citados servidores da Uneb não se restringem a instrução, e

sim educação. Por esse motivo os sujeitos desta pesquisa serão identificados como formadores.

Desse modo, para a continuidade deste estudo, será proposto o seguinte questionamento norteador: como a proposição de um componente curricular baseado em Metodologias Ativas pode apoiar a formação continuada dos formadores internos da Codep – Uneb?

A busca pela resposta para esse questionamento deve respeitar o perfil e trajetória do formador interno, agregando valor ao seu processo formativo, ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, formulação de estratégias para elaborar, conduzir treinamentos e elevar o envolvimento e protagonismo dos participantes/alunos.

2 OBJETIVO

2.1 OBJETIVO GERAL

Propor o uso de um componente curricular baseado em Metodologias Ativas de aprendizagem, como estruturante na formação continuada dos formadores internos da Uneb.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Mapear os traços e características que compõem o perfil do multiplicador interno da Uneb;
- Selecionar as Metodologias Ativas que apoiam a formação continuada;
- Validar o uso de Metodologias Ativas em processos formativos internos, bem como melhoria do desempenho dos formadores;
- Compor a estrutura curricular de um curso de formação continuada.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Para composição do Referencial Teórico, foram elencadas 4 categorias fundamentais e, a partir delas, o desdobrando textual com os elementos analíticos. Ao final de cada tópico das categorias, o leitor terá acesso a um quadro descritivo, sendo destacado nesta pesquisa como um importante instrumento de apoio na composição da modelagem proposta. Abaixo uma breve apresentação das categorias, respectivamente abordadas no texto:

1. Formação Continuada: a construção desta categoria apresenta abordagens sobre a relevância da formação continuada de todo educador, destacando os atuantes na educação corporativa e a conexão desses profissionais com conceitos, princípios e práticas da andragogia.
2. Didática Formativa: a discussão aqui apresenta aspectos basilares sobre a composição no campo didático, observações sobre as habilidades e perfil dos educadores conhecedores e convergentes com o instrumento didático, as influências do contexto contemporâneo da educação.
3. Metodologias ativas: para esta categoria foram elencadas abordagens que reforçam o uso de Metodologias Ativas na aprendizagem, com foco na educação corporativa. Destacam-se os princípios essenciais, articulações que fundamentam a adoção do método e exemplos de Metodologias Ativas aplicadas, também, em formações corporativas.
4. Difusão e Gestão do Conhecimento: o texto desta categoria foi construído a partir de conceitos e abordagens sobre o conhecimento gerado e gerenciado pelas organizações, espiral do conhecimento e um olhar sensível sobre os fatores da aprendizagem organizacional.

Nesta sequência, a composição do referencial teórico será apresentado e detalhado.

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA

3.1.1 Formação do Educador

Segundo Gadotti (2003), vivemos na sociedade do conhecimento com inúmeras oportunidades de aprendizagem, onde o foco da formação do educador deve prezar pela autonomia e participação nas formas colaborativas de aprendizagem. O professor condutor precisa se renovar junto com saberes e a

sociedade. “Ensinar é articular o conhecimento na prática. Hoje vale tudo para aprender. Isso vai além da reciclagem e da atualização de conhecimentos e muito mais além da assimilação de conhecimentos” (GADOTTI, 2003, p. 16). Quando se trata de ensinar, é necessário se atentar para dois princípios fundamentais trazidos na obra: a) gostar de aprender e b) amar o aprendente (criança, adolescente, adulto, idoso). Dessa forma, a formação continuada, ou seja, continuar aprendendo, apoia o propósito do educador em se manter constantemente alinhado à missão do ato de educar, como argumenta o autor:

A educação não é só ciência, mas é também arte. O ato de educar é complexo. O êxito do ensino não depende tanto do conhecimento do professor, mas da sua capacidade de criar espaços de aprendizagem, vale dizer, “fazer aprender” e de seu projeto de vida de continuar aprendendo. (GADOTTI, 2003, p. 41)

A formação de educadores pressupõe que seja garantida e ofertada uma capacitação de qualidade, para que aqueles os quais exerçam o ato docente possam construir espaços de aprendizagem e conduzir conhecimentos significativos aos alunos. Contudo, ao se tratar desse tema, deve-se levar em consideração a trajetória e norteadores para que ocorra a formação continuada dos educadores, iniciando pela construção desse sujeito. Portanto, para Gadotti (2003, p. 27), “A competência do professor não se mede pela sua capacidade de ensinar – muito menos ‘lecionar’ – mas pelas possibilidades que constrói para que as pessoas possam aprender, conviver e viverem melhor”.

Em meio a questionamentos encaminhados diretamente ao professor, Gadotti (2003) instiga a reflexão e o posicionamento desse profissional à busca pelo seu constante desenvolvimento, descrevendo-o como um “aprendiz permanente” que se mantém curioso para inovar, organizar e articular conhecimento. Destaquem-se aqui os professores de adultos e atuantes em cursos a distância, cuja atuação se mantém ainda mais necessária, afinal, atrelado ao ato de ensinar, está o pressuposto de que os alunos se tornarão sujeitos capazes de organizar o seu trabalho, ativos e motivados pela aprendizagem. Como afirma Gadotti (2003, p. 17), “Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores”.

Em sua obra, o autor cita por vezes o termo “novo professor”, sempre articulando tal expressão ao olhar de aprimoramento e performance desse sujeito, organizador do conhecimento e da aprendizagem, sendo considerado um ato de sobrevivência da profissão se diferenciar como um educador gestor do conhecimento. Recorre-se a Gadotti (2003, p. 53), para defesa da questão: “O novo professor é um profissional que aprende em rede (ciberespaço da formação), sem hierarquias, cooperativamente (saber organizar o seu próprio trabalho). É um aprendiz permanente [...]”. Entende-se que conhecer, desenvolver e praticar tais habilidades vincula o perfil do educador a um lugar de sujeito aprendente, que se permite passar por constantes transformações e desenvolvimento, para então continuar organizando e conduzindo conhecimento em um mundo conectado em redes, tecnológico e em constante mudança.

Os aspectos apresentados pressupõem uma mudança na cultura do profissional educador, gerados inclusive pela transformação na proposta da formação continuada dos professores. Dessa forma, entende-se que se trata de algo mais profundo, talvez uma mudança de mentalidade de todos os envolvidos neste processo, evidenciando hoje um dos maiores desafios ao se elencar as competências dos educadores, que “deve ser medida muito mais pela capacidade do docente estabelecer relações com seus alunos e seus pares, pelo exercício da liderança profissional, do que na sua capacidade de ‘passar conteúdos’” (GADOTTI, 2003, p. 26).

A partir de todas as abordagens trazidas até o momento, entende-se que o educador assume um compromisso com a educação ativa e o desenvolvimento. O seu papel atravessa as paredes das salas, conduz saberes e valores, instiga a busca por soluções, promove a evolução e fortalece uma cultura. A questão que se coloca é que o educador será sempre necessário e vigente, independentemente da esfera de sua atuação (público ou privado, educação escolar ou corporativa), nomenclaturas que compõem sua função (professor, educador, facilitador, instrutor, multiplicador ou orientador) ou público formativo (crianças, adolescentes, jovens, adultos ou profissionais).

Por fim, ao abordar sobre o perfil do educador e o ato de educar, é comum se fazer o questionamento de como estimular e apoiar, frequentemente, a capacidade de desenvolver e de mudar desse sujeito educador. Nesse sentido, evidencia-se que este

estudo, ainda que esteja no início de sua composição, defende a grande necessidade da formação continuada para educadores, mesmo aqueles que não tenham em sua formação superior as bases didáticas e pedagógicas, mas atuam, se abastecem, conduzem e se transformam no meio do conhecimento e da aprendizagem. Formações que prezem, em seus currículos, métodos e ferramentas vigentes com o cenário e contexto de que esses educadores fazem parte, conduzidas inclusive por formadores com discursos e experiências alinhadas ao aprimoramento do aprendiz/educador.

3.1.2 Educação Corporativa

A Educação Corporativa, por vezes confundida com seu próprio elemento constitutivo, Universidade Corporativa (UC), é um forte instrumento das organizações públicas e privadas; foi originada na década de 1930 com o desenvolvimento industrial, ganha relevância no Brasil no final do século XX. Segundo HOURNEAUX JUNIOR, EBOLI e MARTINS (2008, p. 106), “[...] além de desenvolver pessoas para atender a estratégia da organização e atuar como complemento no processo educacional da população tanto intra quanto extramuros organizacionais, trazendo uma contribuição à sociedade.” De acordo com os autores, para o sucesso da educação corporativa, deve-se pensar em 4 etapas como indicadores, sendo eles: Reação; Aprendizado; Transferência para o local de desempenho e Resultados. De fato, essa ferramenta estratégica que agrega valor real à instituição e aos envolvidos necessita de customização e profissionais condutores constantemente habilitados para promover a sustentabilidade e resultados a partir da educação.

Hourneaux Junior, Eboli e Martins (2008) chamam atenção ao afirmarem que se mantém dinâmico o processo de desenvolvimento da Educação Corporativa no Brasil, o que torna relevante o estudo apurado sobre como as organizações brasileiras, de caráter público ou privado, que tem implementado e conduzido esse assunto. Nem sempre as organizações valorizam o desenvolvimento de seus talentos, essa preocupação surge como uma demanda, ao mesmo tempo, interna e externa por melhor desempenho e formação profissional, recebendo inclusive incentivos governamentais para a sua operacionalização. Serve de exemplo a Lei nº 6.297/75. É importante que esse processo mantenha “[...] apontando-se resultados e análises

das práticas das organizações brasileiras, em função do assunto ainda ser alvo de reduzido volume de publicações.” (HOURNEAUX JUNIOR, EBOLI e MARTINS, 2008, p. 107). Dados interessantes apontam que:

A partir do ano 2000 é expressivo o crescimento de casos de UCs no Brasil. Apenas para ter uma ideia, embora não exista um banco de dados oficial, atualmente, estima-se que mais de 500 organizações brasileiras ou multinacionais, tanto na esfera pública quanto privada, já implementaram ou estão operando seus sistemas de educação corporativa (SECs). (EBOLI, 2012, p. 28)

A autora Jeanne Meister, reconhecida por suas contribuições precursoras acerca do estudo da Educação Corporativa, é citada diversas vezes em estudos correlacionados e no estudo em análise, o qual identifica as cinco forças relacionadas por Meister (1999), que sustentaram o aparecimento a Educação Corporativa. Sendo elas:

Organizar ações flexíveis: à emergência da organização não hierárquica enxuta e flexível como capacidade de dar respostas rápidas ao turbulento ambiente empresarial;

Era do conhecimento: o advento e a consolidação da economia do conhecimento, na qual conhecimento é a nova base para formação de riquezas;

Rápida obsolescência do conhecimento: a redução do prazo de validade do conhecimento associado ao sentido de urgência;

Empregabilidade: o novo foco na capacidade de empregabilidade para a vida toda em lugar do emprego para toda a vida;

Educação para a estratégia global: a necessidade de formar pessoas com visão global e perspectiva internacional dos negócios. (HOURNEAUX JUNIOR, EBOLI e MARTINS 2008 apud MEISTER, 1999, p.1-12)

Observa-se, no ambiente de organizações que já dialogam sobre educação e gestão de competências, a evolução do, por vezes, tradicional sistema de treinamento – T&D, para o Sistema de Educação Corporativa – SEC. Encontram-se abaixo (Quadro 2) as principais diferenças entre estas duas abordagens.

Quadro 2 – Diferenças entre T&D vs SEC

T&D	UC
Reativo	Pró-ativo
Descentralizado	Centralizado
Soluções genéricas	Soluções para o negócio e para o público específico
Visão de curto prazo	Visão de longo prazo
Habilidades técnicas	Habilidades técnicas e comportamentais
Pontual	Processo
Interno	Interno e externo

Fonte: Hourneaux Junior, Eboli e Martins (2008, p.109) baseados em Meister (1999).

De acordo com Ribeiro (2010), alguns autores fazem a distinção entre educação, treinamento e instrução. Essa ideia surge a partir do entendimento de que a educação é um processo amplo e permite ao indivíduo desenvolver-se como um todo e em todas as dimensões. Porém, tanto a educação como o treinamento são considerados “processos intercomplementares (nunca excludentes)”, nos quais os objetivos ultrapassam a busca por acumular técnicas ou conhecimentos, mas, acima de tudo, a promoção de mudanças de atitudes mais amplas para além do ambiente de trabalho. Essa visão ajuda a entender por que muitas organizações estão repensando a abordagem tradicional do processo de desenvolvimento – treinar apenas quando surge uma oportunidade ou necessidade, para uma abordagem moderna através de uma estrutura planejada – formação continuada como parte de uma cultura de educação, apoio no desenvolvimento de todos os colaboradores, consultá-los na construção do conteúdo, antecipar suas necessidades para construir futuros melhores “visando ao provisório e mutável.” A tão falada ideia de parceria entre pessoas e organização implica que estas sejam efetivamente envolvidas na melhoria, no aperfeiçoamento daquilo que fazem hoje, assim como na criação de seu futuro (RIBEIRO, 2010).

Os autores atribuem grande importância na escolha e constante desenvolvimento dos profissionais de apoio, que serão os condutores da educação no ambiente organizacional, sendo de alta importância a definição de papéis e desenvolvimento de habilidades desses funcionários, por vezes chamados de formadores do conhecimento, educadores ou formadores corporativos. Acredita-se, portanto, que a aprendizagem cumpre um importante papel na mudança e performance organizacional.

Nesse sentido, Hourneaux Junior, Eboli e Martins (2008) se amparam em outros autores estrangeiros para apresentar as abordagens sobre *Chief Learning Officers (CLO)*, em livre tradução, Chefe da Aprendizagem no Escritório, atribuindo a eles responsabilidades e prática de novas competências para dirigirem ou participarem dessa ferramenta em suas organizações. Porém, a partir de uma pesquisa realizada pelos autores em 2004, com trinta e nove organizações presentes no cenário nacional, classificadas na Tabela 2 abaixo, conclui-se que “[...] no Brasil, ainda não se pode verificar claramente nas empresas a existência de uma função similar à do CLO, mesmo naquelas que se diferenciam pela qualidade de seus Sistemas de Educação Corporativa” (Hourneaux Junior, Eboli e Martins, 2008, p. 116).

Tabela 1 – Respondentes por Setor

Indústria	Setor	Número de Respondentes	Percentual
Infraestrutura	Energia Elétrica (2)	5	13%
	Saneamento (1)		
	Telecomunicações (2)		
Indústria Primária	Cimentos (1)	4	10%
	Química/Defensivos (1)		
	Química/Petroquímica (1)		
	Usina Álcool/Açúcar (1)		
Indústria Secundária	Alimentos (2)	8	21
	Automotiva (1)		
	Cosméticos (1)		
	Eletroeletrônica (2)		
	Farmacêutica (1)		
	Moveleira (1)		
Serviços	Alimentos (1)	11	28%
	Comércio Varejista (1)		
	Computação/Informática (1)		
	Comunicação (2)		
	Educação (2)		
	Saúde (1)		
	Tecnologia (2)		
Outros (1)			
Financeiro	Bancos (9)	11	28%
	Meios de Pagamento (1)		
	Fiscalizador Sistema Financeiro (1)		
Total		39	100%

Fonte: Hourneaux Junior, Eboli e Martins (2008, p. 112).

Com base na pesquisa citada, por vezes, o Sistema de Educação Corporativa está vinculado à estrutura e responsabilidade da área de Gestão de Pessoas (Tabelas 2 e 3). Sinaliza HOURNEAUX JUNIOR, EBOLI E MARTINS (2008, p. 116): “Além da

indefinição quanto ao cargo, resta uma dúvida relacionada ao poder atribuído ao responsável pela Educação Corporativa”.

Tabela 2 – Subordinação dos sistemas de educação corporativa pesquisados

Variável	Classificação	Percentual
SEC é subordinado à área de Gestão de Pessoas?	Sim	71,8%
	Em parte	2,6%
	Não	23,1%
	Não responderam	2,6%

Fonte: Hourneaux Junior, Eboli e Martins (2008, p.114).

Tabela 3 – Título do cargo do responsável pelo sistema de educação corporativa nas organizações pesquisadas

Título do cargo do responsável pelo SEC	Frequência	Percentual
Diretoria de Educação em Gestão Corporativa	1	2,6%
Gerente de Educação Corporativa	2	
Gerente de Educação Corporativa – Recursos Humanos	1	
Gerente de Unidade de Negócios – Educação	1	15,4%
Gerente-Executivo da Universidade Corporativa	1	
Gestor da Educação Corporativa e Gestão do Conhecimento	1	
Chefe de subunidade de Educação Corporativa	1	2,6%
Supervisor da Escola Corporativa	1	2,6%
Sub-total	9	23,1%
Total	39	100,0%

Fonte: Hourneaux Junior, Eboli e Martins (2008, p. 115).

Ao ressaltar o termo Educação Corporativa, entende-se a nobreza dessa missão, bem como o enfrentamento de desafios para sua implementação, demandando estratégias e recursos para obter resultados necessários. Contudo, quando se trata do serviço público, os desafios para as propostas de formação podem ser ainda maiores por duas questões: descontinuidade de programas e pessoal; desperdício de recursos no imediatismo com algumas administrações. Como bem diz Ribeiro (2010), em nível do serviço público, questões como crescimento e satisfação pessoal têm sido desconsideradas, na maioria das vezes.

Portanto, ressalta-se a necessidade de novas pesquisas e trabalhos como o abordado nesta categoria, pois, em geral, os condutores da educação corporativa demonstram extenso conhecimento tácito, sendo comum possuírem formação em cursos *Lato Sensu* e capacitações técnicas reconhecidas pelo mercado no qual estão inseridos. Contudo, por desempenharem atividades que compõem o SEC, como:

mentorias, treinamentos, cursos, tutorias e atividades ligadas à multiplicação do conhecimento, observa-se a importância da criação e organização de cursos de formação profissional, no âmbito da instituição pública ou privada, específicos para essa função, tendo principalmente em sua composição curricular métodos didáticos que apoiem e capacitem os “educadores” na condução e desenvolvimento de competências essenciais organizacionais e humanas.

3.1.3 Andragogia

Dentro do contexto da educação corporativa, os educadores/formadores exercem uma aprendizagem personalizada, através da Andragogia. Segundo Knowles, Holton, Swanson (2011), a Andragogia é um conjunto de princípios de aprendizagem que se aplicam a todas as situações de aprendizagem de adultos, gerando melhores resultados quando atrelada às necessidades do aluno e situações que direcionem para aprendizagem. “Seus seis princípios são: a necessidade do aprendiz de saber, o autoconceito do aprendiz, a experiência anterior do aprendiz, a prontidão para aprender, a orientação para a aprendizagem e a motivação para aprender” (KNOWLES, HOLTON, SWANSON., 2011, p. 20).

1) A necessidade de saber: “Os adultos precisam saber por que aprender antes de começar a aprendê-lo” (KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011, p. 72). Esse aprendiz investe energia para descobrir as consequências dessa aprendizagem “Por quê”, “Para que” “Como”. É papel do multiplicador da aprendizagem auxiliar os aprendizes nessas respostas pela “necessidade de saber”.

2) O autoconceito do aprendiz: esse princípio está ligado ao fato de que os adultos gostam de tomar as próprias decisões, sendo autodirigidos. Tendem a resistir quando sentem que estão sendo obrigados a fazer ou aprender algo. “Quando os educadores se conscientizam desse problema, esforçam-se para criar experiências de aprendizagem em que os adultos são auxiliados a fazer uma transição de aprendizes dependentes para aprendizes” (KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011, p. 73).

3) O papel das experiências dos aprendizes: de fato, os adultos acumulam experiências vividas ao longo dos anos (formação, motivações, interesses, perfis e objetivos). Isso significa que a individualização do ensino e estratégias de

aprendizagem são fatores importantes neste desenvolvimento. “Para adultos, a experiência é quem eles são” (KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011, p. 74). Portanto, o educador deve ter cuidado para não as ignorar.

4) Prontidão para aprender: uma boa maneira de exemplificar a “prontidão para aprender” são atividades de desenvolvimento ligadas à transição de cargo ou função para outro, ou seja, estar disponível para aprender a fim de alcançar algo. “Há maneiras de induzir a prontidão por meio de exposição a modelos de performance superior, aconselhamento de carreira, exercícios de simulação e outras” (KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011, p. 74).

5) Orientação para aprendizagem: está centrada no fato da aplicação da aprendizagem para resolver problemas e executar tarefas que vivem na vida. Assimilam novos conhecimentos, valores e atitudes quando apresentados a cenários de aplicação e situações reais da vida.

6) Motivação: os adultos são motivados a crescer e desenvolver. A aprendizagem desses sujeitos está diretamente relacionada a fatores motivacionais externos, como: melhores empregos e salários. E internos: autoestima e qualidade de vida.

Na Andragogia, o enfoque na experiência do aprendiz é o principal pilar na educação de adultos (Figura 2), um recurso que muitos educadores (consultores, agentes de mudança, especialistas e defensores do tema) utilizam como material didático e direcionamento de metodologias para condução dessa aprendizagem.

Figura 2 – Objetivos e Propósitos para a aprendizagem



Fonte: Andragogia na prática (KNOWLES, HOLTON; SWANSON, 1998).

Knowles (1950) já apresentava argumentos que os adultos aprendem melhor quando estão em ambiente informais, flexíveis e sem ameaças. Para fortalecer a ideia de que os adultos possuem um processo de aprendizagem diferente das crianças, Knowles, Holton, Swanson (2011) afirmam que, ao contrário da educação convencional, em que o aluno se adapta e se ajusta ao currículo, na educação para adultos o currículo se molda de acordo com os interesses destes sujeitos. Trazendo ainda uma comparação etimológica das palavras, nascedouro dos conceitos, pedagogia e andragogia, "A palavra pedagogia deriva das palavras *gregas paid*, que significa 'criança' (a mesma raiz que originou a palavra 'pediatria'), e *agogus*, que significa 'líder de'. Assim, pedagogia significa literalmente a arte e a ciência de ensinar às crianças" (KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011, p. 20).

Contudo, como forma de acrescentar ao leitor outra possibilidade vista neste estudo como complementar à Andragogia, apresenta-se uma abordagem sobre a Pedagogia Empresarial: um elemento de articulação, bastante recente no contexto brasileiro, que configura como uma ponte entre desenvolvimento das pessoas e as estratégias da organização. A atuação da pedagogia empresarial está vinculada ao

setor/departamento de Gestão de Pessoas e promove o suporte em relação à estruturação das mudanças e à ampliação do conhecimento no espaço organizacional. Ribeiro (2010) afirma que a organização deve ser considerada um espaço educativo composto por pessoas em torno de atividades e objetivos específicos, portanto, um espaço aprendente. Para Ribeiro (2010), a Pedagogia tem um papel decisivo na formação profissional:

Cabe à Pedagogia a busca de estratégias e metodologias que garantam uma melhor aprendizagem/apropriação de informações e conhecimentos, tendo sempre como pano de fundo a realização de ideais e objetivos precisamente definidos. Tem como finalidade principal provocar mudanças no comportamento das pessoas de modo que estas melhorem tanto a qualidade do seu desempenho profissional quanto pessoal. (Ribeiro, 2010 p. 13)

Em sua abordagem, Knowles, Holton, Swanson (2011) instigam que instrutores, consultores, educadores, agentes de mudança, especialistas e defensores do tema, questionem-se sobre as teorias e implicações do processo de aprendizagem que estão conduzindo e, principalmente, quais fatores estão relacionados à aprendizagem de adultos. Há que se pensar sobre a relevância desses questionamentos na busca por atrelar todo um processo construtivo, didático e educacional a resultados significativos e almejados por todos os agentes envolvidos nesse processo de aprendizagem, entendendo que “O recurso de maior valor na educação de adultos é a experiência do aprendiz. Se educação é vida, então vida também é educação. Grande parte da aprendizagem consiste na substituição” (KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011, p. 50).

No ambiente organizacional onde se faz presente a educação para adultos, cabe ressaltar que educador precisa ter a sensibilidade para elencar quais métodos e estratégias podem ser usadas no atual contexto, não desvirtuando assim o propósito da formação. Segundo Ribeiro (2010), os métodos – novos e antigos – praticados nas formações no ambiente corporativo evoluíram a partir de 4 eixos:

- I) competência na atuação: configuração metodológica e didática pautada em uma ideal eminentemente instrumental da aprendizagem,

caracterizada na aprendizagem por transmissão e na aprendizagem por ação;

- II) competência técnica (conhecimentos técnicos e técnicas de trabalho): ênfase em técnicas, como discurso/conferência, debates, uso de audiovisuais, *superlearning*, projeto guiado, simulações, projetos individuais, trabalho com textos em pequenos e grandes grupos, método Metaplan, oficiais de artes;
- III) competência para a autoaprendizagem: técnicas de como aprender a trabalhar;
- IV) competência social: trabalho em equipes e métodos de comunicação.

Ribeiro (2010) acrescenta que o êxito dos programas e atividades de formação dependem de algumas habilidades e atuações precisas do educador empresarial, entre estas:

- Sólido conhecimento sobre o planejamento e precisão/clareza de linguagem;
- Desenvolver habilidade de comunicação, leitura e audição;
- Ao planejar uma reunião, terem em mente cuidados necessários à sua efetividade;
- Estar familiarizado com a política de recursos humanos da empresa com vistas a uma programação de treinamento mais coerente.

Entende-se que os princípios metodológicos da Andragogia, quando aplicados no contexto da formação profissional, apoiam o desenvolvimento gerencial e a transformação da organização em um local de trabalho de alta performance, pois colocam o profissional/aprendiz como sujeito responsável pela sua aprendizagem, seja pela sua participação como protagonista no processo, seja pela relevância de suas experiências e necessidades no processo formativo do currículo, seja pelos estímulos em aplicar o conhecimento teórico como soluções de problemas vividos no ambiente profissional. Contudo, Ribeiro (2010) acrescenta que o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes não depende exclusivamente do conteúdo ou

métodos selecionados, depende em grande parte do envolvimento do aprendiz na definição do conteúdo e métodos de aprendizagem.

Nesse sentido, os autores apontam que, em se tratando dos desafios enfrentados pelos instrutores/condutores da aprendizagem para adultos, muito pouco ainda é conhecido e compartilhado, até mesmo informalmente. Evidenciando a necessidade sobre a discussão do papel do instrutor na transmissão do conteúdo, Knowles, Holton, Swanson (2011, p. 283) destacam que: “habilidades didáticas são necessárias ao instrutor quando eventos estruturados de aprendizagem são utilizados, tais como discussões em grupo, apresentações, dinâmicas de grupo e estudos de caso”. Essas habilidades incluem também a avaliação das necessidades do aprendiz, utilizando diversos materiais, aplicando exames ou outros instrumentos e fornecendo *feedback* aos participantes.

Percebe-se que os princípios da Andragogia estão diretamente alinhados ao desenvolvimento desta pesquisa, tendo em vista sua importância e conexão com os métodos escolhidos e aplicados pelos formadores na condução da aprendizagem adulta. Criar um ambiente de aprendizagem para adultos e profissionais requer, além dos conhecimentos (específicos e técnicos) do facilitador, respeito aos motivadores e experiências dos participantes/alunos. Não conceder a devida importância a esses elementos na elaboração e condução de aulas, cursos e formações, poderá incorrer em resultados não esperados ou negativos, trazendo novamente a ideia dos autores: infantilizar o processo de aprendizagem de adultos.

Analisando a aplicação da Andragogia na educação dos profissionais no ambiente corporativo, público e privado, observa-se que as organizações buscam, por meio da formação continuada: o desenvolvimento de seus funcionários, fortalecimento da cultura, gestão do conhecimento e melhoria dos processos e resultados. Percebe-se então que, para estar alinhado às necessidades da organização que promove e estimula o desenvolvimento humano, os formadores, em sua formação e composição, devem ter acesso aos princípios da Andragogia, para então incorporá-los à sua prática educacional.

3.1.4 Quadro analítico

A partir do referencial teórico, foram elencados elementos analíticos relacionados à formação continuada do educador (Quadro 3), que apoiarão na composição da modelagem proposta nesta pesquisa.

Quadro 3 – Elementos da Formação Continuada

Categoria: Formação Continuada		
Concepção	Elementos Analíticos	Elementos de observação
Moacir Gadotti (2003)	Elementos Freirianos	Identifica-se a continuação e abordagem constante sobre ideais e elementos freirianos na docência. Conceitos e temáticas conectados com contexto sobre as competências atreladas ao perfil do educador condutor, assim como aspectos formativos e relação dos cenários que influenciam a formação continuada do professor.
Moacir Gadotti (2003)	Formação de Professores	Observar: <ul style="list-style-type: none"> • Articulação de ideias sobre a formação continuada do professor e o ato docente conectados à sociedade aprendente. • O professor como aprendiz permanente. • Questionamentos feitos diretamente ao docente sobre suas escolhas, performance e comprometimento no ato de educar.
Jeanne Meister (1999) Marisa Eboli Flavio Hourneaux Junior e Eduardo Caruso Martins (2008)	Educação Corporativa	Apropriação dos conceitos sobre como a Educação Corporativa que agrega valor ao ecossistema da organização e promove o desenvolvimento dos profissionais. Orientar-se pelos 4 indicadores: Reação; Aprendizado; Transferência para o local de desempenho e Resultados. Observar as abordagens e composição do texto: <ul style="list-style-type: none"> • 5 forças que sustentam a Educação Corporativa. • Amostragem da aplicação da educação corporativa em empresas brasileiras. • <i>Chief Learning Officer</i>, o papel do líder na disseminação e fortalecimento da Educação Corporativa.

		<ul style="list-style-type: none"> • A educação como fator importante para performance organizacional.
Malcolm S. Knowles	Andragogia	Relação e apropriação dos princípios andragógicos aplicados em experiências de aprendizagem dos adultos. Articulação de hipóteses e teorias sobre aprendizagem dos adultos, validados em estudo de casos e pesquisas realizadas em ambientes corporativos na condução de treinamentos, aulas e eventos de capacitação que se configurem em aprendizagem.
Elwood F. Holton Richard A. Swanson (2011)	Didáticas dos instrutores	<p>Buscar no texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades didáticas dos instrutores: discussões em grupo, apresentações, dinâmicas de grupo e estudos de caso, avaliação das necessidades do aprendiz, utilizando diversos materiais, fornecimento de <i>feedback</i> aos participantes. • Postura e competências dos facilitadores de aprendizagem frente à aplicação e condução da Andragogia para instigar o ato de aprendizagem nos adultos. • Elementos da Andragogia aplicados em formações de profissionais. •
Amélia E. do Amaral Ribeiro (2011)	Pedagogia empresarial	<p>Verificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos da Pedagogia Empresarial • Articulação enquanto estratégias e metodologias para educação. • Os 4 eixos que inspiram as formações corporativas: I competência na atuação; II competência técnica; III competência para a autoaprendizagem; IV competência social. <p>Buscar no texto:</p> <p>Processo complementar entre educação e treinamento. Habilidades e atuações precisas do educador.</p>

Fonte: autoria própria.

3.2 A DIDÁTICA NA CONTEMPORANEIDADE

3.2.1 Didática formativa

O estudo da didática é um ato singular e compositivo à formação do professor. De fato, alguns emergem nesse estudo e desenvolvem as habilidades de ensino convergentes com o instrumento da didática; outros pouco ou nada baseiam, por inúmeros motivos, sua atuação acadêmica nas premissas didáticas. Ainda é comum que muitas pessoas e profissionais atuantes na educação acreditem que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula dependa da vocação natural ou somente da experiência prática, descartando-se o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, que resultam na maior segurança docente no ato educativo (LIBÂNEO, 2017).

Para Gadotti (2003), alguns até podem confundir competência com habilidade, mas competência não é habilidade: o professor pode ser competente, ter conhecimentos profundos de uma determinada disciplina e não ter habilidades práticas para o ensino, não saber ensinar. Como bem complementa Pereira (2021, não paginado), em sua analogia, “Saber tocar um violão não te torna um professor de violão. A habilidade de ensinar requer formação, reconhecer-se como educador”.

Na composição de sua obra “Didática: velhos e novos temas”, Libâneo (2002, p. 4) inicia propondo questionamentos usualmente frequentes e necessários, como: “Então, o que é ter didática? A didática pode ajudar os alunos a melhorar seu aproveitamento escolar? O que um professor precisa conhecer de didática para que possa levar bem o seu trabalho em sala de aula?”. Percebe-se que o autor utiliza esses recursos e vários outros questionamentos como forma de manter um diálogo construtivo com o leitor, na grande maioria professores, elucidando dúvidas frequentes sobre os atos educativos que envolvem a didática, como, por exemplo, sua própria definição e desdobramentos de aplicação:

A Didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o

desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. A Didática está intimamente ligada à Teoria da Educação e à Teoria da Organização Escolar e, de modo muito especial, vincula-se à Teoria do Conhecimento e à Psicologia da Educação. (LIBÂNEO, 2017, p. 29-30)

Embasados por este instrumento, o papel do professor mediador se faz cada vez mais presente na condução eficaz do ensino, assegurando a relação cognitiva dos alunos com a matéria, dessa forma apoiando-os no desenvolvimento de métodos de pensamento, habilidades e capacidades mentais para criar, analisar, aprender e lidar com a realidade. Entende-se, segundo Libâneo (2002), que uma boa didática, sob a ótica da mediação, é aquela que promove e amplia o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos por meio dos conteúdos e métodos (meios) de sua atividade. Como bem complementa Gadotti (2003, p. 55), “Ensinar é mobilizar o desejo de aprender. [...]”. Conclui-se, daí, que a um professor não basta dominar o conteúdo, é preciso que saiba mais três coisas:

a) qual é o processo de pesquisa pelo qual se chegou a esse conteúdo, ou seja, a epistemologia da ciência que ensina; b) por quais métodos e procedimentos ensinarão seus alunos a se apropriarem dos conteúdos da ciência ensinada e, especialmente, das ações mentais ligadas a esses conteúdos; c) quais são as características individuais e socioculturais dos alunos e os motivos que os impulsionam, de modo a saber ligar os conteúdos com esses motivos. (LIBÂNEO, 2002, p. 7)

Portanto, o papel do professor é de planejar, selecionar os conteúdos, apontar novos caminhos de pesquisa, incentivar os alunos para estudo e aplicação em sua realidade e dirigir atividades que os apoiem a se tornarem sujeitos ativos e corresponsáveis pela própria aprendizagem. Nessa compreensão da didática, os conteúdos escolares e o desenvolvimento mental se relacionam mutuamente, sendo que o processo de desenvolvimento intelectual e das capacidades mentais dos alunos se verifica no decorrer da assimilação ativa dos conteúdos. O processo de ensino é uma constante construção entre conteúdos e desafios apresentados à percepção ativa e o raciocínio dos alunos, o que qualifica a dinâmica da situação didática, numa perspectiva “socioconstrutivista”. Como bem argumenta Libâneo:

Não há ensino verdadeiro se os alunos não desenvolvem suas capacidades e habilidades mentais, se não assimilam pessoal e ativamente os conhecimentos ou se não dão conta de aplicá-los, seja nos exercícios e verificações feitos em classe, seja na prática da vida. (LIBÂNEO, 2002, p. 8)

Destaca-se aqui o cerne da posição trazida por Libâneo (2002, p. 11) de que “[...] o campo do didático é o ensino, isto é, investigar os nexos entre ensino e aprendizagem para propor princípios, formas, diretrizes que são comuns e fundamentais ao ensino de todas as matérias”.

Este mundo contemporâneo que se apresenta com frequentes transformações estruturais, sociais e cognitivas impactam também nos princípios pedagógicos, didáticos e nos métodos de formação; uma realidade que exige cada vez mais da formação, presença e habilidades do professor mediador na condução da aprendizagem e educação. A questão que se coloca é que a qualidade da formação dos alunos está diretamente ligada à qualidade da formação dos professores/educadores. Essa ideia é reforçada por Libâneo (2002, p. 34) quando afirma: “Os professores são os agentes diretos da transformação dos processos pedagógico-didáticos, curriculares, organizacionais”. Retomando a narrativa abordada no primeiro parágrafo deste texto, destaca-se a necessidade de superar ideias ou crenças obsoletas de que “basta ter o dom para dar aula” e então valorizar o estudo e aplicação da didática como disciplina, gestão e princípios, na formação e constituição do professor, apoiando o desenvolvimento de suas bases teórico-científicas e técnicas de condução.

3.2.2 Tendências da Didática Contemporânea

No século XX o mundo evoluiu mais do que no restante de sua história. E neste século XXI, as transformações acontecem ainda mais rápido: estamos vivendo intensas mudanças estruturais, sociais e comportamentais no âmbito social, processos que foram intensificados em escalas inimagináveis por causa da pandemia do Covid-19. Da mesma forma, a didática e os métodos de ensino também estão inseridos neste cenário de transformações. É, portanto, relevante analisar como a didática, conhecida como a “arte de ensinar”, manifesta-se, integra e pode vir a propor modificações e se modificar positivamente neste cenário contemporâneo, apoiando

processos de ensino e aprendizagem. Afinal, “é a didática o instrumento que pode auxiliar o professor na condução dos referidos processos”, como bem argumenta Rodrigues e Santos (2021, p. 1).

Para Rodrigues e Santos (2021, p.5), as tecnologias contemporâneas são fatores que provocam constantes atualizações nos processos educativos “tanto na sua metodologia, como em sua ação pedagógica”. E chamam a atenção para o envolvimento dos gestores e professores na reorganização das atividades didáticas diante dos aspectos formadores desse cenário e problemas gerados, como:

- falta de interesse dos alunos com assuntos abordados na sala de aula que não retratam a realidade vivida pelos estudantes;
- o desvio de atenção com a implantação de computadores e inovações tecnológicas para auxiliar o processo de aprendizagem de alunos que não têm acesso a aspectos fundamentais do ser humano e de suas necessidades básicas.

Os autores ainda destacam a importância do conhecimento da didática, principalmente para alguns professores que, oriundos de outras áreas do conhecimento, não tiveram ou não têm contato com esse importante instrumento de formação do docente, que se transpõem no ato de ensinar. Segundo Rodrigues e Santos (2021, p. 4), em uma pesquisa realizada por Costa (2013) sobre a atuação de professores no ensino superior, “13 dos 18 professores pesquisados disseram que não tiveram preparação adequada para o magistério, pois iniciaram suas carreiras por indicação de um amigo ou por meio de encaminhamento de currículo para a instituição de ensino”.

Uma das finalidades do ato de ensinar é que através do docente, o discente possa apoderar-se de um determinado conhecimento. Para que isso ocorra, é essencial que o docente exponha de forma clara, estimulante e interessante o assunto a ser abordado, para que o discente perceba que aquele assunto ou conteúdo é importante e útil para seu aprimoramento. (RODRIGUES; SANTOS, 2021 *apud* RODRIGUES, 2006, p. 36)

Ao longo do artigo, Rodrigues e Santos (2021) contextualizam um breve histórico formativo sobre a didática, trazendo para a narrativa marcos, autores, princípios e referências importantes na composição do repertório de conhecimentos

relacionados ao ensino e didática como, por exemplo: “O Manifesto dos Pioneiros da Educação”, Lei nº 10.172 (2001); assim ficou conhecido o manifesto lançado em 1932 por um grupo de educadores e foi incorporado na Constituição Brasileira com os artigos 150 e 152. Cabe ainda destacar um fato importante: em 1932 foi elaborado o 1º Plano Nacional de Educação, iniciativa do Ministério da Educação; após essa data outras leis foram incorporadas à Constituição com o objetivo de prover “[...] recursos didáticos para elaboração das aulas, assim como a formação de novos professores” (RODRIGUES; SANTOS, 2021, p. 1).

Como forma de enriquecer o diálogo proposto sobre didática, os autores apontam coerentes definições originadas de pesquisas referentes ao tema; especificamente encontram-se no texto diversos autores abordados por Libâneo (2002), ou conceitos deste próprio autor, que será referenciado ao longo desta categoria. Percebe-se uma linha construtiva e relacional entre os temas que formam e suportam a didática como “uma arte universal de ensinar tudo a todos”.

Entendo como fundamental dizer que a didática é uma disciplina “pedagógica”. Pedagogia, na minha concepção, é a teorização sobre finalidades e formas de intervenção na prática educativa num determinado contexto sócio-histórico. Algo é pedagógico à medida que carrega uma intencionalidade, isto é, quando traduz uma ação intencional orientada para objetivos explícitos [...] o ensino como modalidade peculiar de prática educativa significa dizer, também, que o processo de ensino se realiza e se produz no marco institucional, isto é, das necessidades e interesses vigentes na dinâmica da sociedade [...]. (RODRIGUES; SANTOS, 2021 *apud* LIBÂNEO, 2002, p. 10)

Retomando a ideia abordada no primeiro parágrafo deste tópico, o século XXI é marcado por fatos e fatores que desafiam o universo da educação, o que exige novas atitudes e comportamentos dos professores e gestores diante das formas de educar”, “[...] o fato do professor ter um diploma, não garante que o mesmo tenha as competências necessárias para o exercício da profissão de docente” (RODRIGUES; SANTOS, 2021, p. 4). Ainda neste contexto, um ponto desafiador destacado pelos autores é a falta de interesse dos alunos (crianças, adolescentes, jovens e adultos) nas atividades em sala de aula, principalmente os matriculados em escolas públicas, que na realidade brasileira podem ser comparadas com condições inferiores às escolas particulares.

Como apontado no texto, a didática contemporânea segue tendências e exigências relacionadas à atuação dos professores que, preparados para lecionar, conseguem relacionar o conteúdo didático com as necessidades, experiências e aplicabilidade para o cotidiano do aluno. Caso o professor não consiga fazer essa importante relação, possivelmente a desmotivação tomará conta dos alunos. “Diferentes tendências pedagógicas vêm surgindo ao longo dos anos e a prática do ensino necessita de articulações para o seu enquadramento” (RODRIGUES; SANTOS, 2021, p. 5). Os autores tecem apontamentos ao sistema de resgate da escola pública, apontando, conseqüentemente, as mudanças na educação e o papel da didática como forte pilar no ensino.

Entende-se a didática como uns dos principais instrumentos da formação do docente. Esse instrumento transcende rótulos e nomenclaturas de cargos da atuação do professor, até mesmo da idade de seus alunos. Todos os professores precisam de didática na articulação do processo educacional, no ato docente e na promoção da aprendizagem, assim como todos os alunos, independentemente do processo educacional em que estão inseridos, necessitam de educadores preparados e investidos de formação didática. Cabe aqui reforçar o quanto essa importante constituição se faz vital para professores oriundos de outras áreas do conhecimento, facilitadores, multiplicadores ou formadores corporativos.

3.2.3 Construção do Currículo

O currículo é considerado um “dispositivo pedagógico” (MACEDO, 2012) fundamental para a prática formativa do sujeito, fomentando e direcionando possibilidades de reflexão, criatividade e desenvolvimento de habilidades. Segundo Castanha (2010), as discussões sobre currículo ganham cada vez mais importância, sendo tradicionalmente referenciado como rol de disciplinas e organizado em sequência lógica de um curso ou ensino. Contudo, o entendimento sobre o currículo evoluiu, “[...] passando a ser considerado como a totalidade de experiências vivenciadas pelo aluno, intermediadas pelo professor e em uma escola dentro de um contexto histórico e social” (CASTANHA, 2010, p. 45). A autora afirma ainda que qualquer teoria curricular deve ser precedida pela pergunta “Qual conhecimento deve ser ensinado?”, sendo a resposta então construída com base na pesquisa do sujeito enquanto ser social e seus elementos formadores, o que desencadeia um próximo

questionamento baseado em critérios e seleção de conteúdo: “Qual conhecimento é importante para justificar sua inclusão no currículo?”. Motivado pela problemática da produção/mediação do conhecimento eleito como formativo, encontra-se em Macedo (2012), uma extensão destas pertinentes provocações: “Quem elege esses conhecimentos? Como elegem? [...] Como as pessoas se implicam, se engajam e fazem o currículo?” (MACEDO, 2012, p. 176).

Até porque, perguntar de forma provocativa *se toda aprendizagem é boa*, faz parte de uma inquietação legítima, e neste mesmo veio, questionar também de forma explicitativa *se algumas aprendizagens podem deformar*, é uma outra provocação pertinente. Até porque não percebemos formação fora do debate da sua relevância técnica, ética, política, estética e cultural. Isso implica que uma aprendizagem para se consubstanciar em formação requer a construção de pontos de vista e de posicionalidade. (MACEDO, 2012, p. 176)

A constituição do currículo pode ser entendida através de teorias tradicionais onde o foco se mantém na organização e elementos técnicos e/ou as teorias críticas; sendo que o “importante não é desenvolver técnicas de como fazer currículos, mas compreender o que o currículo faz” (CASTANHA, 2010, p.49). Fato é que, assim como a sociedade, a educação formal está vivendo mudanças eminentes. Moran (2015) enfatiza que os métodos de organização o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos.

Em seu texto Castanha (2010) cita diversos educadores pesquisadores que são considerados constituintes das teorias críticas, dentre ele Paulo Freire que tanto contribuiu para tornar a educação significativa, crítica e emancipadora, fortalecendo ideias de que o ato de conhecer não é um ato isolado, individual: o conhecimento envolve reciprocidade e intercomunicação, mediadas pelos objetos a serem conhecidos, nas quais o ser humano mutuamente educa-se, por intermédio do conhecimento. E Michael Apple (1989) que propõe que o currículo não é neutro, sendo resultado de uma seleção de lutas, tensões e concessões culturais, políticas e econômicas.

A obra de Freire, mais uma vez, nos convida a olhar esses aspectos. Ele nos ensina a eleger conhecimentos que privilegiem o saber contextualizado, que

possibilitem a constituição do sujeito crítico, participativo, criativo e capaz de compor a sua história. Trazer a obra de Freire a uma discussão de currículo significa nos posicionarmos de forma contrária à eleição dos conteúdos ditos puramente científicos. Não é possível permitir que a escola continue perpetuando apenas conhecimentos que, muitas vezes, não são revividos a partir dos avanços que a ciência e a tecnologia têm experimentado. (CASTANHA, 2010 p. 50).

Nesta linha de autores e discussões destaca-se Roberto Sidnei Macedo com uma análise de currículo sob uma perspectiva multirreferencial. Segundo Macedo (2002) o que encontramos nos meios educacionais é a forte presença da ideia de planejamento nomotético e a expectativa de competência fechada no indivíduo; o ensino ainda é considerado como prática messiânica. Para Castanha (2012) nossos currículos, em sua maioria, não têm olhado para a complexidade do pensamento humano e de suas relações. A não consideração dessa complexidade resulta na adoção pelos curriculistas de um pensamento linear e mecânico. Para os autores é preciso expandir a compreensão de currículo a partir de uma nova visão de currículo:

[...] onde seja possível o cultivo da *itinerância* e da *errância* como inspiração/movimento instituinte predominantemente no seio das práticas curriculares, sem cometer, ademais, o erro maniqueísta de descartar a *trajetória* e o *itinerário* como momentos de um conjunto de interfaces, que teriam como ponto de chegada a autonomia como princípio formativo não outorgado, e a *itinerância* e a *errância* como dispositivos construtores incontornáveis dessa autonomia (MACEDO, 2002, p. 75).

Nesta lógica do processo educativo observa-se a proposição pelo currículo estruturado a partir dos sujeitos envolvidos, considerando-os também como detentores de autonomia e autoria, que permite a errância e itinerância como constituição. Como podemos perceber o currículo concebido através da multirreferencialidade considera o sujeito de potencialidades como elemento central desse processo de construção, que possibilite uma coalizão das singularidades existentes em cada um dos sujeitos partícipes. (Castanha, 2010). É necessário permitir que nossas práticas curriculares criem “[...] fronteiras porosas entre os saberes, imaginar áreas englobantes do conhecimento, promover o diálogo entre as áreas, problematizar a disciplinarização, organizar macrodisciplinas, [...]” (MACEDO, 2002, p. 49). Nota-se então uma proposição de mudança desta lógica a serviço da comparação e incentivo de um espaço onde o conhecimento seja relacional:

“[...] conhecer relacionado é criar uma tensão constante com a tendência etnocêntrica que o homem moderno criou para tratar o conhecimento sobre a realidade, é se prevenir com a *inquietação/problematização* contra a alienação *insular* pelo conhecimento que permeia toda a formação escolar do homem contemporâneo. (MACEDO, 2002, p. 39)

Ainda em Macedo (2012) encontra-se a justificativa da pesquisa nos âmbitos dos discursos educacionais como forma de oportunizar o conhecimento. Trata-se de uma forma radical de *re-existir* no campo da produção do conhecimento em educação. Entende-se, portanto, a relevância de uma proposta e concepção do currículo que reconheça a narrativa dos sujeitos implicados, cuja prioridade do processo formativo incorpore também valores, cultura, ética, respeito, responsabilidade, o bem comum e outros valores indissociáveis da formação humana, que estes sejam as bases inegociáveis desse fazer curricular. Critérios estes que podem ser bem aplicados nas propostas de currículos para formação continuada de professores e educadores corporativos, trazendo sentido para aplicação na realidade cotidiana dos partícipes e organizações envolvidas, de forma que proponha novas construções de aprendizagem com excelência, pluralidade, reflexões e habilidade socioemocionais, enaltecendo todo um ecossistema interligado pela educação e suas possibilidades.

Fato é que, assim como a sociedade, a educação formal está vivendo mudanças eminentes. Moran (2015) enfatiza que os métodos de organização do currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos. Do ponto de vista organizacional, os currículos dos Programas de Formação também recebem (ou deveriam receber) influência das mudanças contemporâneas, sendo ideal, segundo Ribeiro (2010), que sejam revistos periodicamente. Para a autora, os currículos desses Programas de Formação institucionais devem compreender três pilares, sendo: I Formação Básica (conhecimento e habilidades básicas que apoiam a vida funcional); II Formação Geral (conhecimentos ligados ao desempenho das tarefas da Administração Pública); III Formação Específica para o Cargo (conhecimentos e habilidades inerentes para o cargo).

3.2.4 Quadro analítico

A partir do referencial teórico, foram elencados elementos analíticos relacionados à didática na contemporaneidade (Quadro 4), que apoiarão na composição da modelagem proposta nesta pesquisa.

Quadro 4 – Elementos sobre didática na contemporaneidade

Categoria: A didática na contemporaneidade		
Concepção	Elementos Analítico	Elementos de observação
Libâneo (2002, 2017)	Princípios da Didática	Trata-se de obras elaboradas para apoiar a formação do docente a partir dos princípios e conceitos didáticos. Observa-se, nas duas obras, a presença marcante dos conceitos basilares e formativos sobre didática ao compor o papel do professor mediador, seus métodos e conteúdo. Reforça ainda a premissa de que a qualidade da formação dos alunos está diretamente ligada à qualidade da formação dos professores.
Libâneo (2002, 2017)	Didática na formação do educador	Observar: <ul style="list-style-type: none"> • Formação das bases teórico-científicas e técnicas do docente. • Atos educativos. • Os 3 pontos que um educador precisa saber, além de dominar o conteúdo. • O papel do professor através da compreensão didática. • A valorização da didática no processo formativo do docente.
Rodrigues; Santos (2021)	Didática Contemporânea	Contextualização do cenário contemporâneo, com ênfase nas transformações que impactam o processo didático. Observa-se no texto a abordagem sobre as novas tecnologias como fatores que provocam constantes atualizações nos processos educativos. Os autores chamam atenção para a “preparação adequada no magistério”, citando professores oriundos de outras áreas que não têm conhecimento sobre didática.

Rodrigues; Santos (2021)	Aspectos e propostas	<p>Observar os focos e composições do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proposta de reorganização das atividades didáticas diante dos aspectos transformadores e problemas gerados neste contexto. • Apontamento dos problemas observados na educação contemporânea. • Linha construtiva e relacional entre conceitos trazidos por vários autores, principalmente Libâneo. • Relação do posicionamento do professor com as tendências pedagógicas.
Macedo (2002, 2012) Castanha (2010)	Construção do Currículo	<p>Análises e aspectos sobre a construção do currículo enquanto dispositivo pedagógico, visando a pluralidade do sujeito inserido no processo formativo. Buscar no texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva multirreferencial. • Construção dos componentes curriculares. • Apontamentos sobre o sujeito partícipe. • Indagações para construção do currículo.
Amélia E. do Amaral Ribeiro (2010)	Currículo de Programa de Formação	<p>Buscar no texto:</p> <p>Programas de Formações institucionais devem compreender três pilares: I Formação Básica; II Formação Geral; III Formação Específica para o Cargo.</p>

Fonte: autoria própria.

3.3 METODOLOGIAS ATIVAS

3.3.1 Articulações conceituais e princípios das Metodologias Ativas

A construção das categorias anteriores nos auxiliam na compreensão sobre o processo constituinte e formativo do educador, ressaltando habilidades, comportamentos e instrumentos basilares que apoiam sua missão na educação e reforçam o compromisso com a aprendizagem. Sendo assim, o “novo professor” que vive e se transforma na sociedade “aprendente”, caracterizada por Gadotti (2003) e que atua como um “mediador”, segundo Libâneo (2002), busca também por métodos e instrumentos, comuns à profissão ou emergentes ao contexto social, para apoiá-lo

no processo de desenvolvimento cognitivo e formação dos alunos. Nesse sentido, Bacich e Moran (2018, p. 8) argumentam que “O professor se torna, cada vez mais, um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora”.

Diante do cenário e do ritmo acelerado das transformações educacionais, vale destacar que os professores expositores e alunos passivos em busca da transferência do conhecimento, em uma educação que se assemelha a algo mecânico, não se sustentam mais. Isso nos remete à teoria "bancária", realidade que foi tão duramente criticada por Freire (1970) em sua obra icônica "Pedagogia do oprimido". Grande parte das metodologias utilizadas em sala de aula ainda são consideradas tradicionais, exposição verbal, leitura de textos, testes cognitivos, exposições de vídeos, entre outras.

Nesse contexto, a abordagem das Metodologias Ativas ganha relevância por serem “entendidas como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional” (BACICH; MORAN, 2018, p. 26). As Metodologias Ativas, enquanto nomenclatura, são um termo recente; no entanto, tem sido referenciado por vários teóricos. John Dewey pautava a aprendizagem pelo aprender fazendo, em experiências com potencial educacional (DEWEY, 1959). Em Freire (1996), era apontada como uma educação dialógica, participativa e conscientizadora, que se desenvolvesse por meio da problematização da realidade, na sua apreensão e transformação.

Segundo os pesquisadores Bacich e Moran (2018), nunca se falou tanto em inovar processos educacionais, rever práticas, formar professores para uma educação transformadora e considerar os estudantes como protagonistas, desenvolvendo sua autonomia no decorrer da escolaridade. Ainda de acordo com Bacich e Moran (2018 p. 26), “Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”.

Compreendidas como ferramentas educacionais que apoiam o processo de aprendizagem, as Metodologias Ativas destacam o papel protagonista do aluno e estimulam sua participação direta nas etapas orientadas pelo educador. Para Filatro e Cavalcanti (2018), as Metodologias Ativas são adaptáveis e aplicáveis a diferentes contextos como escolas, universidades e ações de educação corporativa, e os resultados têm sido compartilhados (Quadro 5).

Quadro 5 – Princípios Essenciais das Metodologias Ativas

	Princípios essenciais	Tipos de Aprendizagem	Matriz de Planejamento e Design Institucional
Metodologias ativas	Protagonismo do aluno: centralidade no ser humano e nos sistemas de atividade vinculados à prática educativa.	Ativa e colaborativa: produção colaborativa de conhecimentos, com enfoque tanto no processo quanto no produto da aprendizagem.	Ação-Reflexão: articulação interdisciplinar entre teoria e prática pela interação do aprendiz com o mundo, formado por pessoas, conteúdos e ferramentas.

Fonte: adaptado de Filatro e Cavalcanti (2018, p. 251).

Entende-se que é função do professor propor a evolução dessas ferramentas, visando a incorporar métodos mais centrados no aluno, na colaboração e personalização. É importante destacar que, possivelmente, muitos professores utilizem tais estratégias de ensino adicionadas à sua didática como forma de enriquecer seus materiais prontos, criar espaço e condições dinâmicas, engajadoras e profundas de aprendizagem significativa, como bem descrevem Bacich e Moran (2018):

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las. Para isso, é fundamental conhecê-los, perguntar, mapear o perfil de cada estudante, além de conhecê-los, acolhê-los afetivamente. (BACICH; MORAN, p. 6)

A escolha pela aplicação específica de cada método ativo ou Metodologias Ativas de aprendizagem, ocorre a partir de problemas e situações reais, geralmente os mesmos que os alunos vivenciarão depois em sua vida, somado ao

desenvolvimento de habilidades, competências ou aprendizados elencados pelo educador, que o exercício desta atividade poderá ajudar a desenvolver. Essa abordagem de ensino ativo tem por objetivo estimular os alunos, sejam eles crianças, jovens, adultos ou profissionais a desenvolver suas capacidades de absorção de conteúdos de maneira autônoma, participativa e analítica, envolvidos em: pesquisa, aula invertida, integração sala de aula e atividades *on-line*, projetos integradores e jogos.

Compostas por dois aspectos fundamentais: ação e reflexão, as Metodologias Ativas, como se observa nos parágrafos anteriores deste trabalho, podem ser adotadas para desenvolver as competências relevantes, apoiadas pelos princípios da Andragogia. Passa-se então a ser um diferencial assertivo no desenvolvimento de competências desejadas, como: intelectuais, emocionais, pessoais ou comunicacionais. Ao conduzir esse processo, espera-se que o formador tenha algum grau de experiência e domínio dos métodos para apoiar os alunos na construção de conexões e o encontro com novas possibilidades.

3.3.2 Articulação do binômio ação-reflexão: Três abordagens teóricas que fundamentam a adoção de Metodologias Ativas

Para Filatro e Cavalcanti (2018), ao estudar e adotar as metodologias, é preciso entender a complexidade do processo de aprendizagem humana, que pode ser explicada sob várias concepções teóricas apoiadas na experiência vivenciada pelo aprendiz. Nessa perspectiva, alguns teóricos acreditam que as Metodologias Ativas são compostas pela espiral entre ação-reflexão, em que o homem transforma a si e o seu entorno. Esses dois aspectos são fundamentados por três teorias: cognitivismo, (socio)construtivismo e conectivismo. Isso significa que o aprendiz é visto como protagonista e agente ativo no seu processo de aprendizagem.

Na teoria cognitivista, o sujeito aprende interagindo com o mundo e o contexto em que está inserido. Ele então recebe regularmente *feedback* desse meio; e, na busca constante de processar e atribuir sentido às informações, o aprendiz constrói suas hipóteses e conclusões. Percebe-se que o cognitivismo se ocupa por entender o processo mental e comportamentos gerados por uma aprendizagem em que o

sujeito tem autonomia para aprender, sendo o foco principal o processo e resultados gerados.

A grande contribuição do cognitivismo para embasar a adoção de Metodologias Ativas na educação está em nos ajudar a compreender os processos mentais que nos levam a interpretar, gerir e organizar o conhecimento – aspectos fundamentais para entender o processo de aprendizagem. (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 22)

O conceito de aprendizagem significativa, por David Ausubel (1968), observa que o indivíduo atribui sentido àquilo que está aprendendo se puder fundamentar em conceitos ou conhecimentos preexistentes para ele. Dessa forma, a estrutura cognitiva se constitui com a interação de conhecimentos prévios e novas informações. Nesse sentido, a aprendizagem significativa norteia práticas importantes do educador, tais como: identificar esses conhecimentos já existentes dos alunos para então alinhar sua exposição e direcionamento da aprendizagem. Filatro e Cavalcanti (2018) citam como exemplo, para este levantamento, o uso de: sondagem escrita ou oral, ferramentas digitais, fóruns de discussão, blog ou redes sociais.

A segunda teoria que ancora a prática de Metodologias Ativas é o (socio)construtivismo, em que as interações do ser humano têm papel ativo no processo de aprendizagem. Essa abordagem descarta a ideia de que aprendemos por memorização ou transmissão de informações, mas sim pela construção de novos conhecimentos e experiência, podendo ser ampliada quando o sujeito interage com outras pessoas para validar, compartilhar e reestruturar seus saberes. Para o psicólogo russo Levy Vygotsky (1978), o indivíduo organiza seu pensamento fundamentado em seus hábitos sociais e cultura onde está inserido. Vygotsky sustenta que a história de vida e o ambiente contextual são elementos determinantes para o seu desenvolvimento intelectual e aprendizado.

Ainda sobre o papel ativo do sujeito em seu processo de aprendizagem, destaca-se a aprendizagem experiencial (“aprender fazendo”) abordada inicialmente por John Dewey (1978) e mais tarde por David Kolb (1984) na educação corporativa. Pressupõe-se que um dos principais argumentos teóricos para a abordagem das metodologias é embasado na defesa de Dewey de que, durante o processo de aprendizagem, o aprendiz deve vivenciar situações que façam sentido no contexto em

que está inserido e que possam ser articuladas com situações reais. Ações educacionais como estas conduzem o aluno à aprendizagem experimental, como complementa Filatro e Cavalcanti (2018). “O que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso o seu sentido e o seu valor” (FILATRO; CAVALCANTI, 2018 *apud* DEWEY, 1978, p. 27).

Ainda para Dewey (1978), existem 5 condições vitais para que a aprendizagem ocorra:

1. Aprendemos pela prática.
2. Só a prática não basta; é preciso reconstruir conscientemente uma experiência.
3. Aprendemos por associação.
4. Aprendemos várias coisas ao mesmo tempo; nunca uma coisa apenas.
5. A aprendizagem deve ser integrada à vida e à nossa realidade.

Nesse sentido, o teórico de educação David A. Kolb (1984) também atribui grande valor ao papel da experiência na aprendizagem com vistas à qualificação profissional. Para o educador, a origem do desenvolvimento profissional emerge do processo de aprendizagem, sendo o fator experiência essencial para o desenvolvimento.

Aprender pela experiência não significa que qualquer vivência redunde em aprendizagem. Esta aprendizagem é, sobretudo, mental. Assim sendo, (tornar próprios) os saberes procedentes da experiência demanda processos contínuos de ação e reflexão. (PIMENTEL, 2007, p. 160)

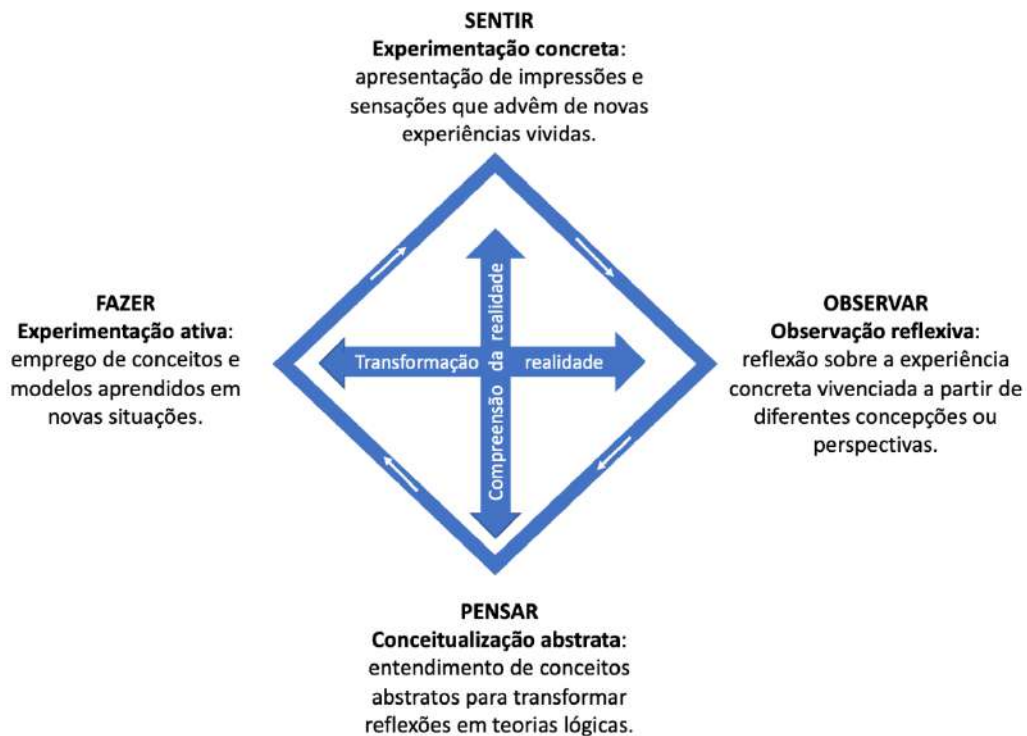
Pimentel (2007) ainda complementa que a motivação pelo alcance de seus próprios propósitos leva uma pessoa a se empenhar em aprender aquilo que lhe faça sentido, e define a aprendizagem experimental segundo a conceituação Kolbiana:

[...] o processo por onde o conhecimento é criado através da transformação da experiência. Esta definição enfatiza... que o conhecimento é um processo

de transformação, sendo continuamente criado e recriado... A aprendizagem transforma a experiência tanto no seu caráter objetivo como no subjetivo... Para compreendermos aprendizagem, é necessário compreendermos a natureza do desenvolvimento, e vice-versa. (PIMENTEL, 2007 *apud* KOLB, 1984, p. 38)

Nessa modalidade, o sistema estrutural proposto por Kolb (1984) prevê que toda aprendizagem é organizada pela apropriação e elaboração dos conhecimentos vindos da experiência. Esse processo da relação entre aprender, conhecer e desenvolver compõe o ciclo de aprendizagem experimental em quatro estágios de dimensões dialéticas (Figura 3):

Figura 3 – Ciclo de aprendizagem experimental em quatro estágios



Fonte: O ciclo de aprendizagem experimental de Kolb. FILATRO; CAVALCANTI (2018, p. 28).

Outra abordagem que embasa o uso de Metodologias Ativas na educação é o conectivismo, que parte da ideia de que o sujeito aprende ao conectar informações, conceitos e perspectivas vindos de várias fontes, sendo um processo de busca por conexões e aprendizagens constantes ao longo da vida. A escolha do que iremos aprender é parte fundamental do processo de aprendizagem, “[...] pois no

conectivismo adultos autônomos realizam descobertas individuais e/ou construções colaborativas em espaços não formais de aprendizagem (como nas redes sociais, por exemplo)” (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 30).

Percebe-se que as contribuições entre as articulações trazidas pelo cognitivismo, (sócio)construtivismo e conectivismo, de fato fundamentam e endossam a prática de Metodologias Ativas em contextos de formação educacional para públicos diversos. Reforçando a ideia, apesar de ser um termo em destaque no contexto contemporâneo, as Metodologias Ativas são fundamentadas por teóricos e teorias que estimulam o papel protagonista que o aprendiz deve ser estimulado a assumir, fazendo com que compreenda e monitore sua própria aprendizagem. Outro ponto importante é o foco no educador, que, investido no seu papel de pesquisador, precisa ir além de temas “superficiais” relacionados a Metodologias Ativas e manter-se também como um aprendiz constante, que busca fundamentação, articulação e formas de aplicações desses artifícios em seu contexto atual.

3.3.3 Aplicação das Metodologias ativas no contexto da Educação Corporativa

Como já foi pontuado, a Educação Corporativa (EC) é um importante e estratégico pilar na composição, desenvolvimento e prosperidade de qualquer organização, pública ou privada. Entende-se que criar um ambiente favorável ao desenvolvimento de novas habilidades e competências deve ser premissa da empresa, uma vez que a constante busca por profissionais qualificados e alinhados à diretrizes organizacionais converge para a necessidade de haver estratégias que promovam a formação continuada de pessoas. Nesse contexto, as Metodologias Ativas se destacam como importantes componentes incorporados às ações de desenvolvimento advindas da educação corporativa. São propostas que visam à aprendizagem ativa, reflexiva e colaborativa, utilizando bases teóricas e experiências/problemas reais, para se aproximar da realidade do aprendiz/profissional.

Filatro e Cavalcanti (2018, p.17) propõem questionamentos relevantes acerca da formação e preparação de cidadãos e profissionais aptos para atuar no mercado futuro e inconstante, e mais: “Que metodologias de ensino-aprendizagem podem modelar hoje esse futuro?” Alguns pesquisadores embasam suas respostas para

indagações deste tipo na relação das competências essenciais para performance no ambiente institucional, como aponta Filatro e Cavalcanti (2018, p.17): “colaboração, solução de problemas, pensamento crítico, curiosidade e imaginação, liderança por influência, agilidade e adaptabilidade, iniciativa e empreendedorismo, comunicação oral e escrita eficaz, acesso a informações para análise.”

Diante disso, há diversas abordagens imbricadas às Metodologias Ativas de ensino que estão diretamente ligadas ao protagonismo do aprendente. No âmbito educacional corporativo, esses métodos podem ser trabalhados em conjunto com diversas ações, como: treinamentos, programas de desenvolvimento, formação continuada no ambiente organizacional, projetos da corporativa entre outras. Para compor esta narrativa, optou-se por selecionar e descrever alguns, em seu campo extenso e rico, dos exemplos de metodologias, aplicadas por educadores e instrutores corporativos, conforme descrição abaixo. A justificativa pela seleção destes exemplares está baseada na relação de vivência e aplicação da autora no seu lócus profissional.

Aula invertida – concebida em 2007 pelos professores Jonathan Bergman, Karl Fisch e Aaron Sams, segue a ideia de os alunos receberem/acessarem com antecedência um material prévio e se prepararem para a aula. A premissa é inverter o modelo tradicional de aula expositiva, para um formato em que o educador atue muito mais como mediador do tema em debate do que como expositor e “transmissor” de conteúdo. Segundo Bacich e Moran (2018, p. 6), “A sala de aula torna-se o lugar de trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo e laboratórios”.

No contexto da educação corporativa, essa metodologia permite um melhor aproveitamento de tempo nas salas de treinamento (*on-line* ou presencial), possibilitando uma construção colaborativa e foco no que é relevante aprender.

Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) – esta prática tem como objetivo encontrar soluções, a partir de um problema/situação, identificado como elemento motivador, que permite aos estudantes (organizados em grupos ou de forma individual) pesquisarem e muitas vezes testarem suas soluções na prática para construção de novos conhecimentos.

Na ABP conduzida na formação profissional, os próprios alunos podem propor um problema ou desafio enfrentado e que queiram explorar e tratar de forma sistematizada. Nesse método, um bom problema deve ser objetivo, simples e engajador para que motive os alunos a participar das demais etapas do processo (FILATRO; CAVALCANTI, 2018).

O modelo da Universidade de Maastricht estabelece a resolução de problemas em sete etapas (Figura 4):

Figura 4 – Resolução de problemas em sete etapas



Fonte: Método das sete etapas de Maastricht, ara tutorias de ABP (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 33).

Trilha de aprendizagem – é um formato já conhecido no âmbito corporativo e consiste no encadeamento de várias ações compondo o processo formativo, como: treinamentos, *workshop*, painel, aulas, jogos interativos, palestras, entre outras atividades diferenciadas. Não existe uma padronização na construção dessas trilhas, que geralmente são elaboradas sob medida para atender um público, tempo disponível, estratégia de encarceramento e competências que a organização deseja desenvolver ou aprimorar em seus colaboradores. Ou seja, caracteriza-se como uma customização da aprendizagem.

Dinâmicas – é comum se ouvir o termo “dinâmica” como maneira equivocada de sintetizar e referenciar todo os exemplos de Metodologias Ativas, principalmente durante a escolha: “Preciso pensar em uma dinâmica para apoiar esse conteúdo”.

Alguns autores defendem que a maioria das Metodologias Ativas têm na sua origem as Dinâmicas, que são consideradas atividades e exercícios diversos, com utilização de pouco ou nenhum recurso extra e que servem para ajudar na análise do comportamento de grupos e suas variações.

Jogos – o jogo é uma ação inerente ao ser humano. Segundo Filatro e Cavalcanti (2018), o ato de jogar está envolvido em um sentimento de prazer explicado como “estado de fluxo” em que a energia gerada pelo papel de superação de desafios, motivação, competição vislumbra vitória, gere gratificação pessoal ou social. Com base em Kapp (2012), Filatro e Cavalcanti (2018) listam-se os componentes que envolvem os jogos:

1. Regras: implícitas ou explícitas.
2. Conflitos, competição, cooperação: competir ou cooperar para superar os desafios.
3. Recompensa e *feedback*: estímulo para continuar a participação.
4. Níveis de dificuldade: estímulo para melhorar a atuação.
5. Narrativas: elemento motivador e de engajamento.
6. Formas de quantificação e *score*: tipo de quantificação.
7. Diferentes trilhas ou percursos: autonomia para resolver os conflitos.
8. *Feedback*: geram movimento e interesses dos jogadores.

Digitais, tabuleiros, RPG, persuasivos... Fato é que o mundo dos jogos é engajador e, quando tratados de maneira séria e atrelados a temáticas relevantes, apoiam práticas educativas, desenvolvimento de aprendizagem, novos conhecimentos e habilidades diversas, como: tomada de decisão, estratégia, cooperação, competitividade, foco, entre outros conhecimentos trazidos como parte do jogo.

Gamificação – esta metodologia pode ser aplicada em ambientes educacionais para engajar e motivar alunos a aprender, estimulando uma sensação de protagonismo. A prática lúdica, que consiste em aplicar a mecânica dos jogos para integrar com

diversos temas, vem ganhando cada vez mais espaço no mundo corporativo por estimular mudanças de comportamento e aprimoramento de habilidades, como: liderança, colaboração, cooperação e competição.

Gamificação não é o mesmo que usar ou criar jogos com contexto social ou educacional. A ideia não é trabalhar jogos fechados, mas sim incorporar os elementos da linguagem dos jogos em contextos externos a eles. Esses elementos visam engajar e motivar os jogadores a competir mudar de nível vencer desafios e superar-se. (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 163)

Tendo em vista a experiência educacional, vale destacar que a Gamificação pode acontecer no ambiente presencial ou virtual. Se o educador propuser uma meta específica e utilizar conceitos básicos de jogos, possivelmente estará gamificando.

3.3.4 Quadro analítico

A partir do referencial teórico, foram elencados elementos analíticos relacionados a Metodologias Ativas (Quadro 6), que apoiarão na composição da modelagem proposta nesta pesquisa.

Quadro 6 – Elementos sobre Metodologias Ativas

Categoria: Metodologias ativas		
Concepção	Elementos Analíticos	Elementos de observação
BACICH; MORAN (2018)	Conceitos e princípios das Metodologias Ativas	Além de apresentar uma apropriação de conceitos e referenciais teóricos, verifica-se ampla e contemporânea pesquisa, por parte dos autores, em diversas instituições educacionais, grupos ou casos de estudos, como forma de apoiar e atualizar o repertório do leitor/educador.

BACICH; MORAN (2018)	Metodologias ativas e o perfil do educador	<p>Observar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A relevância das Metodologias Ativas como estratégia para uma aprendizagem engajadora e significativa. • O importante papel do professor como orientador e curador de caminhos. • A compreensão de que o aluno deve ser estimulado a ser o protagonista do seu aprendizado. • Fundamentação para exemplos de metodologias usuais na educação profissional.
Pimentel (2007)	Aprendizagem experimental	<p>Buscar no texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O ciclo de aprendizagem experimental. • Conceito trazido por David A. Kolb sobre o valor da experiência na aprendizagem com foco na qualificação profissional. • Transformação do conhecimento.
Filatro e Cavalcanti (2018)	Articulação no contexto da educação corporativa	<p>Relação de algumas Metodologias Ativas conduzidas por educadores e instrutores corporativos.</p> <p>Pesquisar no texto pelas contribuições:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala de aula invertida. • Aprendizagem Baseada em Problemas. • Trilha de aprendizagem. • Dinâmicas. • Jogos. • Gamificação.

Fonte: autoria própria.

3.4 DIFUSÃO E GESTÃO DO CONHECIMENTO

3.4.1 O conhecimento nas organizações

O desenvolvimento e estudo sobre conhecimento, existente e gerado pelas organizações, apresenta importante relevância para a sociedade, principalmente no contexto contemporâneo, que, por vezes, recebe a denominação de “sociedade do conhecimento”. Contudo, ao trazer à luz esta abordagem, é necessário observar sua dimensão, abrangência e dinâmica de aplicação no cenário organizacional. Como bem pontua Pinheiro (2002, p. 26): “A geração de conhecimento não se resume a contratação de pessoal e ou a treinamentos que estratificam os indivíduos de forma que cada um tome seu caminho próprio na organização”. Destaca-se, portanto, que toda organização é um ser vivo que age e reage ao meio e às pessoas que a compõem.

Para Burnham (2012), a valorização do conhecimento organizacional, assim como sua gestão, é um processo recente desempenhado pelas empresas. Entende-se que, como um capital intangível, o conhecimento intrínseco da organização é considerado parte fundamental do capital, algo que a torna um diferencial competitivo, corrobora para a vitalidade de sua cultura e desenvolvimento no mercado em que está inserida. Na visão de Pinheiro (2002), o processamento desse conhecimento, ainda que um tanto quanto mecanicista, promove a organização à função de processadora de informações a partir do ambiente externo, visando a uma adaptabilidade a novas circunstâncias.

O conhecimento organizacional é concebido através de várias interações no ambiente empresarial e pode ser entendido em duas dimensões: **Conhecimento Explícito**, aquele que está formalizado, registrado ou contido em normas e qualquer pessoa pode acessar. Já o **Conhecimento Tácito** deriva da experiência e das práticas, está na cabeça das pessoas e presente na atuação. Diríamos implícito, personalizado e intangível. Como descrito:

O conhecimento explícito, portanto, é aquele que se encontra codificado ou formalmente registrado, em bancos de dados, manuais etc., que está acessível às pessoas; e o conhecimento tácito ou informal é aquele que se encontra internalizado nas pessoas, enraizado na experiência individual e envolve crenças pessoais, perspectivas e valores e, por conseguinte, é de difícil codificação. (BURNHAM, 2012, p. 419)

Nonaka e Takeushi (2008), estudiosos e principais referências sobre transformação do conhecimento de tácito para explícito através da interação social, apontam quatro formas de conversão do conhecimento: socialização, externalização, internalização e combinação, que serão descritos a seguir. Nesse sentido, a estrutura conceitual proposta na Figura 5, exemplifica o processo de construção e conversão do conhecimento no interior das organizações e sua relação com os processos de Gestão do Conhecimento.

Figura 5 – Espiral do Conhecimento



Fonte: Pinheiro (2002) citado por Nonaka (1997, p. 80).

Socialização do Conhecimento: ocorre a partir da interação/compartilhamento de experiência entre pessoas e possibilita a geração e conversão de conhecimento tácito a partir do tácito. Observa-se que a experiência é o principal elemento que deve estar presente nesse processo de conversão.

Externalização do Conhecimento: etapa que envolve a conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito e pode ocorrer por meio da linguagem falada ou escrita (metáforas, analogias, conceitos, hipóteses ou modelos).

Combinação do Conhecimento: baseia-se na reconfiguração do conhecimento explícito a partir de conhecimentos explícitos através de documentos, textos, reuniões, redes de comunicação.

Internalização do Conhecimento: é a transformação do conhecimento explícito em tácito. Para que essa etapa ocorra, é necessária a documentação do conhecimento, verbalização e diagramação. Para Burnham (2012), essa documentação ajuda as pessoas a internalizarem as experiências dos outros, aumentando assim seu conhecimento tácito.

Pinheiro (2002) alerta que a depreciação do conhecimento é acelerada quando este não está sendo utilizado e aplicado. De forma geral, se não se está adquirindo e utilizando, está se perdendo conhecimento. Esse fato pode culminar inclusive na perda de habilidades e competências dos profissionais da organização. Observa-se, portanto, a visão elaborada por Nonaka e Takeushi (2008), de que o trabalho em equipe e a disseminação de conhecimento pela organização, apoiada pelos setores estratégicos e gerência média, são fundamentais para promover vantagens competitivas da organização no mercado.

Para Ribeiro (2010), o desenvolvimento da gestão do conhecimento está intimamente articulado aos elementos construtivos da cultura organizacional, sendo esta o resultado de um complexo conjunto de processos de aprendizagem, os quais são influenciados pelos comportamentos das pessoas imersas na organização. Assim, observa-se que “cada tipo de cultura exerce um tipo próprio de controle de seus membros” (RIBEIRO, 2010 *apud* MOTTA, 1997, p. 28). Ribeiro (2010), a partir do exposto por outros autores, relaciona algumas características que marcam as relações culturais organizacionais brasileiras: predomínio da “grande família”, distância do poder nas organizações, decisões são tomadas com menor número de participantes, gerentes autocráticos, interação social e intensa comunicação fora do horário e espaço de trabalho. Motta; Caldas (1997) busca mapear os traços brasileiros e as características organizacionais, propondo um quadro síntese (Quadro 7), abaixo:

Quadro 7 – Traços brasileiros e características organizacionais

Traço	Características-chave
Hierarquia	<ul style="list-style-type: none"> • Tendência à centralização do poder dentro dos grupos sociais • Distanciamento nas relações entre diferentes grupos sociais • Passividade e aceitação dos grupos
Personalismo	<ul style="list-style-type: none"> • Sociedade baseada nas relações pessoais • Busca da proximidade e afeto nas relações • Paternalismo: domínio moral e econômico
Malandragem	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidade e adaptabilidade como meio de navegação social • Jeitinho
Sensualismo	<ul style="list-style-type: none"> • Gosto pelo sensual e pelo exótico nas relações sociais
Aventureiro	<ul style="list-style-type: none"> • Mais sonhador do que disciplinado • Tendência à aversão ao trabalho manual ou metódico

Fonte: Ribeiro, 2010 apud MOTTA; CALDAS (1997, p. 44).

Diante do universo plural das organizações, percebe-se a necessidade e desenvolvimento da capacidade perceptiva para aprender e aprender, principalmente dos formadores e multiplicadores corporativos, reconhecidos neste estudo como personas fundamentais na gestão do conhecimento, agindo na medida de minimizar o impacto desses comportamentos nas formações, buscando alternativas e ações precisas que permitam a melhoria da qualidade do desempenho pessoal e organizacional.

Por fim, entende-se o grande valor atribuído ao conhecimento gerado dentro do ambiente organizacional, por vezes descrito como intangível e imensurável. Sendo assim, é responsabilidade dessa mesma organização criar meios de gerenciamento para o tratamento, retenção e estímulo para constantes inovações. Isso não envolve apenas aumento de investimento nas modalidades da educação corporativa. Pinheiro (2002) reitera a necessidade de atenção com o tratamento do recurso conhecimento e destaca a importância de avaliar a produtividade desses investimentos para otimizar recursos escassos e competência gerencial.

As empresas devem implementar práticas gerenciais contemporâneas que induzam à inovação de produtos e processos, adotando de forma pró-ativa estratégias de gestão do conhecimento. Estas medidas aumentam as vantagens competitivas, fazendo com que estas vantagens estejam sempre em processo de adaptação às turbulências do ambiente econômico atual que se apresenta com velozes transformações e complexidade crescente. (PINHEIRO, 2002, p. 32)

Este breve relato buscou trazer “apontamentos” relevantes e atuais sobre o conhecimento gerado nas organizações, principalmente sobre a condução de sua gestão, acessibilidade e transformação. Afinal, conhecimento não é coleção, conhecimento é conexão. Nesse sentido, entende-se a importância em ressaltar o papel do instrutor ou formador corporativo que alinhados ao propósito da organização e em constante desenvolvimento de competências, são atores importantes na difusão e gestão do conhecimento junto à equipe de profissionais da sua organização.

3.4.2 Aprendizagem Organizacional

As organizações contemporâneas estão inseridas em um cenário de grande instabilidade, suas escolhas de planejamento e gestão lidam com impactos diretamente provocados por diversos fatores, como: tendências tecnológicas, adventos da Revolução 4.0 e 5.0, transformações aceleradas ou trazidas pelo Covid-19 e profissionais cada vez mais inseridos na sociedade do conhecimento. Um mundo de ritmos acelerados e exigências constantes fez com que o acesso a dados e informações se tornasse a nova corrida pelo petróleo. Como amplamente comentado no texto anterior, conhecimento é um valioso recurso estratégico para profissionais e organizações do mundo dos negócios. É através do conhecimento que se constrói a transformação.

A “sociedade aprendente”, termo trazido por Gadotti (2003) nesta pesquisa, nos ajuda a perceber o quanto a busca pela aprendizagem que norteia uma sociedade não é apenas momentânea, mas constante a sua história evolutiva. Chegamos até aqui e iremos cada vez além, movidos pela busca e consciência por novos saberes. No ambiente organizacional, essa busca, ou chamaríamos de corrida por novas aprendizagens/saberes, é visível e necessária, bem como a revitalização de conhecimentos já aprendidos. Como defende Burnham (2012, p. 415), “Aprendizagem é um processo mental ativo, constitui-se como resultado de nossas tentativas em compreender o mundo, portanto é sempre uma construção e não uma simples réplica da realidade”.

Frente a essa necessidade e desafio de constantes transformações e manutenção do processo de aprendizagem ativo que gera resultados, o estudo do estudo de Aprendizagem Organizacional (AO), assim como as teorias que o sustentam, surgem como apoio às formas de gestão do conhecimento. O processo da AO, para Pinheiro (2012, p. 46), é formado pela “[...] interação de atores que produzem ações seletivas voltadas para a reestruturação cognitiva individual e coletiva”. O autor defende que a aprendizagem é formada a partir da interação de dois atores básicos, em que um detém o conhecimento, e outro, a motivação ou necessidade de aprender.

Como as experiências de cada ator estão submetidas a condições externas, a tendência da relação é a busca por um ponto de equilíbrio, sendo então gerado um problema, o que aumenta o grau de complexidade entre os atores. Essa autocatálise é o fator preponderante para a construção de um sistema de aprendizagem. (PINHEIRO, 2012, p. 46)

Com base em Bemfica e Borges (1999), Burnham (2012) lista os componentes, os modelos de AO que mais se destacam na área da gestão empresarial:

Teoria de Garvin – considera a experimentação como um dos elementos importantes para a aprendizagem, considerando-a em termos restritos de adquirir e transferir conhecimentos. Esse modelo é pautado em métodos científicos;

Teoria de Sveiby – preocupa-se com a identificação do conhecimento individual, como se este sozinho fosse capaz de alcançar os fins planejados;

Teoria de Senge – focaliza, também, aprendizagem individual dentro da organização (aprendizagem generativa e adaptativa);

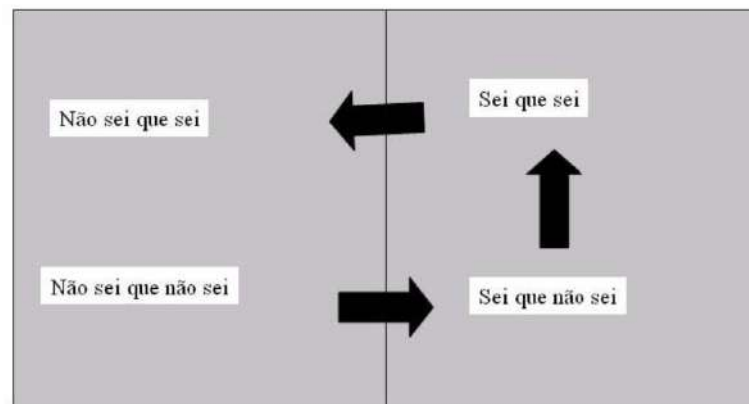
Teoria de Stewart – faz uma abordagem economicista e individual do conhecimento (capital intelectual);

Teoria de Kolb – destaca apenas um estilo de aprendizagem, valorizando apenas determinadas habilidades em detrimento de outras.

É interessante destacar que AO busca condições adequadas para o desenvolvimento em grupo da instituição, culminando também no desenvolvimento individual. Porém, como não existe um modelo único de AO aplicável em todas as organizações, é importante considerar suas peculiaridades e sua cultura, para só então propor uma estratégia de aprendizagem e a construção do conhecimento coletivo. Para tanto, faz-se importante a adoção de ferramentas e conceitos que diminuam o “engessamento” do processo e apoiem as possibilidades de transformações, como: a aprendizagem em rede, uso de TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), conscientização e apoio da liderança, ações de estímulo à aprendizagem contínua, formação frequente de multiplicadores da aprendizagem corporativa e meios estruturais para realização de mudança.

Com base em Fialho (2001), Pinheiro (2012) apresenta relevantes argumentos baseados no fluxo da aprendizagem, como ilustrado na Figura 7, na qual observa-se um movimento do sujeito inserido no estado de aprendizagem constante, movimento este formado pelos eixos da **consciência** e **posse conhecimento**. O fluxograma em estudo nos leva a fazer uma comparação com “*os quatro níveis de ensino*”, conteúdo frequentemente abordado e compartilhado por facilitadores corporativos em treinamentos organizacionais como parâmetro para explicar os estágios da aprendizagem (Figura 6). Neste observa-se a influência dos fatores **consciência** e **competência** nos estágios de formação da aprendizagem.

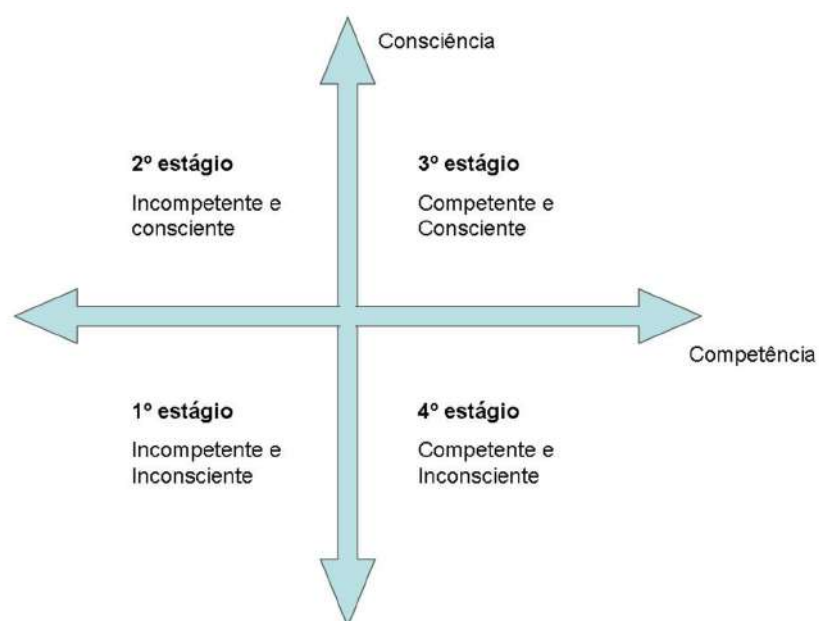
Figura 6 – O caminho da aprendizagem



Fonte: Pinheiro, 2002 citado por Fialho, 2001, p. 62.

A teoria sobre os 4 estágios do aprendizado começou a surgir em 1969 com o treinador de gerenciamento Martin M. Broadwell, que a chamava de “os *quatro níveis de ensino*” (Figura 7). Com o passar dos anos, outros autores foram reformulando a teoria.

Figura 7 – Estágios da aprendizagem



Fonte: material da autora compartilhado na formação de multiplicadores.

Nota-se, no decorrer do texto, que a aprendizagem está relacionada não apenas à construção de novos saberes, mas à formação do indivíduo social como um todo; quer por si só ou com a interação com o outro. De fato, o espaço organizacional se tornou também um promovedor da construção do conhecimento, com premissas, estruturas e ações impulsionadores para o enriquecimento gerados a partir da experiência.

3.4.3 Quadro analítico

A partir do referencial teórico foram elencados elementos analíticos relacionados a difusão e gestão do conhecimento (Quadro 8), que apoiarão na composição da modelagem proposta nesta pesquisa.

Quadro 8 – Elementos sobre Difusão e Gestão do conhecimento

Categoria: Difusão e Gestão do conhecimento		
Concepção	Elementos Analítico	Elementos de observação
Pinheiro (2002)	O conhecimento, existente e gerado pelas organizações	Composição de argumentos que fundamentam a Geração do conhecimento na organização, promovendo-a como processadora do conhecimento. Observar no texto: <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos sobre o tratamento do recurso conhecimento; • Implementação de prática gerenciais para GC; • Importância de avaliação da produtividade dos investimentos para otimizar recursos escassos e competência gerencial.
Pinheiro (2012)	Aprendizagem Organizacional	Transformações e manutenção do processo de aprendizagem. Atores envolvidos na formação da AO.

Burnham (2012)	Gestão e valorização do conhecimento	<p>Observar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O papel da tecnologia na disseminação do conhecimento. • Os conceitos e aplicações de conhecimento tácito e explícito.
Burnham (2012)	AO	Aprendizagem como processo mental ativo e sua interligação na organização.
Ribeiro (2010)	Características culturais brasileiras	<p>Buscar no texto:</p> <p>Implicações dos traços e características culturais brasileiras e suas influências na dinâmica organizacional. Relação com a gestão do conhecimento.</p>
Nonaka e Takeushi (2008)	GC – Conceitos basilares	<p>Parâmetros norteadores sobre a Gestão do conhecimento organizacional. Estrutura que conduz o processo de construção e conversão do conhecimento. O papel da gerência média e setores estratégicos na difusão do conhecimento.</p> <p>Observar na composição do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A espiral do conhecimento.

Fonte: autoria própria.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo desta seção é apresentar e detalhar as etapas que compõem os percursos metodológicos selecionados para a formatação da pesquisa, assim como os métodos que ajudarão na investigação do questionamento norteador apresentado neste trabalho: como a proposição de um componente curricular baseado em Metodologias Ativas pode apoiar a formação continuada dos formadores internos da Codep – Uneb? Sendo assim, o desenvolvimento apresentará o caminho investigativo e os procedimentos científicos realizados para a construção desta pesquisa.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Nesta seção específica serão apresentados os aspectos metodológicos, natureza, tipo, objetivos e abordagens componentes deste estudo.

O princípio da Aplicabilidade é umas das bases do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Educação, que, por meio de estudos e pesquisas engajadas em processo educativos, formativos e criativos, provocam impactos nas áreas diretamente relacionadas (HETKOWSKI, 2016).

As pesquisas aplicadas têm como escopo a delimitação e a relevância de situações. específicas e potenciais de aplicabilidade, ou seja, quanto mais definido o objeto de pesquisa, o lócus, o sujeito e a metodologia de intervenção, melhor a qualificação do trabalho e das possibilidades de utilização dos conhecimentos em ações e, conseqüentemente, os resultados. (HETKOWSKI, 2016, p. 20)

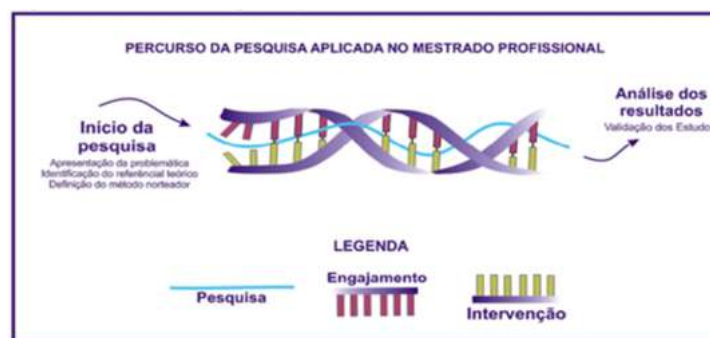
Portanto, busca-se, através da presente pesquisa, propor uma ferramenta baseada em Metodologias Ativas de aprendizagem, que será aplicada como apoio na formação continuada dos multiplicadores internos da Universidade do Estado da Bahia. Para Hetkowski (2016, p.20), “Os processos de intervenção propõem deixar legados nos espaços educacionais (sejam públicos ou privados) [...]”; contudo, entende-se que, antes de propor intervenções, é preciso conhecer o sujeito, seguindo princípios de consenso e permissão. Assim, será necessário imergir no lócus da pesquisa, buscando engajamento e interação com o ambiente de trabalho e atuação deste sujeito, que é descrito perante o Decreto-Lei nº 10.851, como técnico-administrativo e pode exercer funções de “instrutorista”. É, portanto, necessário trazer

questionamentos na busca de respostas e indicadores que forneçam informações relevantes sobre a elaboração e condução de treinamentos, cursos e demais atividades ligadas à promoção da educação (interna) institucional e, claro, mapear as competências comportamentais atreladas ao perfil do multiplicador interno da Uneb.

Após a etapa de resultados coletados, espera-se seguir com a análise e definição junto aos multiplicadores, um recorte das Metodologias Ativas que irão compor a proposta de estudo. A escolha dessas metodologias será fundamentada pelos autores aqui referenciados, e a melhor aderência, ao contexto e realidade do sujeito em sua atuação institucional, agregando valor aos métodos educacionais utilizados na elaboração e condução de treinamentos, assíncronos e síncronos, criando ambientes engajadores, criativos, produtivos e conectados com a realidade.

Diante disso, para este estudo, o conceito e prática de engajamento será basilar para alcançar os resultados, tendo em vista que se trata do comprometimento do pesquisador e dos pesquisados em prol da busca de soluções, inovações e novas possibilidades. Hetkowski e outros (2016) descrevem o trajeto da Pesquisa Aplicada de Engajamento no Mestrado Profissional em Educação (Figura 8).

Figura 8 – Percurso da Pesquisa Aplicada de Engajamento no Mestrado Profissional



Fonte: Hetkowski (2016).

Portanto, o presente estudo se caracteriza por uma de **Pesquisa Aplicada de Engajamento** com o envolvimento entre pesquisador e os multiplicadores internos da Universidade do Estado da Bahia, firmando um compromisso na busca coletiva para possíveis soluções e melhorias. O processo da Pesquisa Aplicada de Engajamento requer empenho em uma causa, como argumenta Hetkowski (2016).

O engajamento requer o conhecimento do contexto e do “outro”, além disso exige a participação efetiva do “outro” (do pesquisado), o que resulta em um processo de amadurecimento mútuo, pois o pesquisador influencia o pesquisado, mas também é influenciado por ele. (HETKOWSKI, 2016, p. 23)

Dessa forma, entende-se a relevância e profundidade de todos os elementos que compõem a pesquisa, e nesta relação ganha destaque também o papel do pesquisador em promoção da pesquisa, como define Gatti (2010, p.10): “Quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa”.

Entende-se que a presente pesquisa apresenta características tanto exploratórias quanto descritivas, como argumenta Triviños (1987, p. 109): “os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema”.

O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maiores conhecimentos para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental. Um estudo exploratório, por outro lado, pode servir para levantar possíveis problemas de pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p.109)

O segundo método de estudo citado: o descritivo, “o estudo descritivo pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110). Também argumenta que:

Os estudos descritivos exigem do pesquisador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. [...] Quando se estabelecem relações entre variáveis, o estudo se denomina estudo descritivo e correlacional. Outros estudos descritivos se denominam estudos de casos. Estes estudos têm por objetivo aprofundarem a descrição de determinada realidade. (TRIVIÑOS, 1987, p. 110)

Dessa maneira, os métodos da pesquisa se justificam em função da necessidade de apresentar dados, análises e adquirir um quadro das Metodologias Ativas relacionadas com a pesquisa para compor o protótipo descrito nos objetivos deste estudo (Quadro 9).

Quadro 9 – Caracterização da Pesquisa

Natureza	Pesquisa aplicada
Tipo	Pesquisa aplicada de engajamento
Objetivos	Exploratória e Descritiva
Abordagem	Qualitativa
Coleta de dados	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa bibliográfica e documental. • Seleção e observação dos participantes. • Questionário com Grupo Focal para avaliar a viabilidade e aplicação do modelo curricular proposto. • Diário de bordo. • Gravação das oficinas. • Grupo no WhatsApp. • Exposição dialogada durante as oficinas. • Atividades propostas durante os encontros.

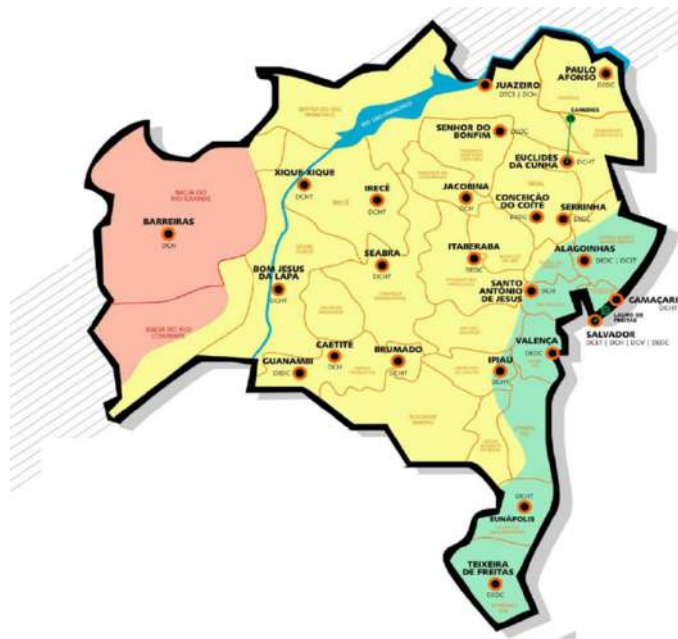
Fonte: Fonte: autoria própria.

4.2 LÓCUS DA PESQUISA

A Universidade do Estado da Bahia foi criada pela Lei Delegada 66/83, reconhecida pela Portaria Ministerial n. 909, de 31 de julho de 1995, e reestruturada pela Lei Estadual n. 7176, de 10 de setembro de 1997. É mantida pelo Governo do Estado por intermédio da Secretaria da Educação (SEC). A Uneb é uma instituição autárquica, de regime especial de ensino, pesquisa e extensão, com sede e foro na cidade do Salvador, contudo presente geograficamente em todas as regiões do Estado (UNEB, 2017-2022).

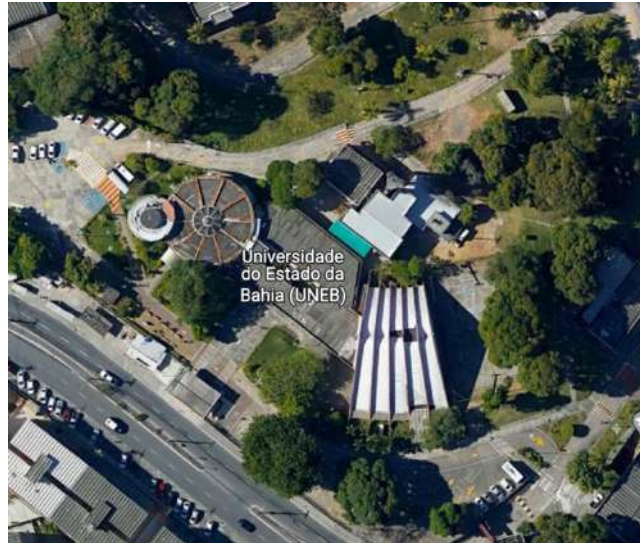
A Uneb é reconhecida como a maior instituição de Ensino Superior do Estado da Bahia e está estruturada no sistema multicampi. Segundo informações atualizadas do site oficial <https://portal.uneb.br>, são 25 campi um campus avançado, sendo: um sediado na capital do estado, onde se localiza a administração central da instituição, e os demais distribuídos em importantes municípios baianos de porte médio e grande (Figuras 9 e 10).

Figura 9 – Uneb Multicampi



Fonte: www.abrem.org.br.

Figura 10 – Campus I da Uneb está localizado no bairro do Cabula, em Salvador



Fonte: Google Earth.

Considerado um dos principais estudiosos e partícipes na história da Ensino Superior na Bahia, Boaventura (2009) pontua que a Uneb já nasceu com projeto de universidade multicampi, uma vez que foi criada com uma proposta de interiorizar a Ensino Superior no Estado da Bahia, formando estrategicamente centros regionais para formação de professores para todos os níveis e tipos de ensino. Tinha em seu início a integração de 7 (sete) faculdades já existentes e em pleno funcionamento tanto na capital quanto no interior do Estado da Bahia (BITTENCOURT, 2020).

Para Fialho (2005), a instituição universitária multicampi na experiência brasileira é reconhecida como uma instituição que possui suas próprias características.

É fundamental compreender que a organização universitária multicampi planta, concretamente, no espaço físico-geográfico, no território, unidades encarregadas do cumprimento das finalidades estatutárias da instituição (unidades que integram os chamados campi universitários) e que estas unidades se encontram, num contexto de convivência com realidades regionais bastante diferenciadas. (FIALHO, 2005, p. 67)

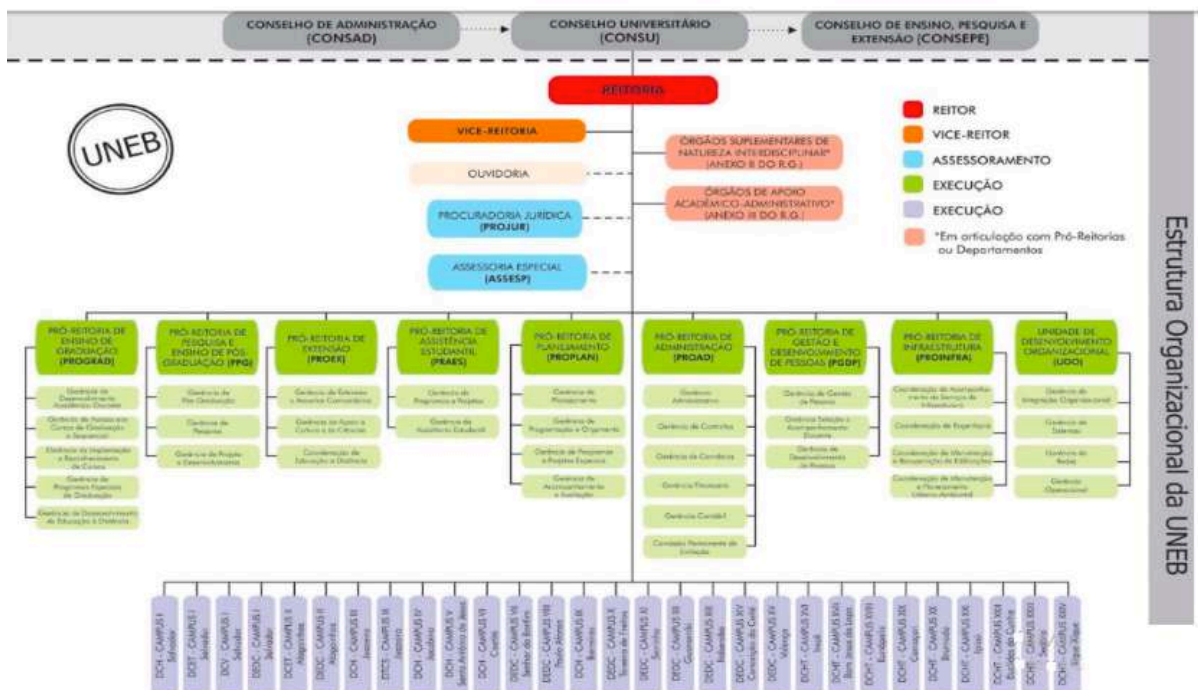
A missão da Uneb é a produção, difusão, socialização e aplicação do conhecimento nas diversas áreas do saber, Estatuto da Uneb, 2012; art. 1º, § 1º, conforme apresentado no Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2022.

Atualmente, a universidade disponibiliza mais de 150 opções de cursos e habilitações nas modalidades presencial e de educação a distância (EaD), nos níveis de graduação e pós-graduação, oferecidos nos 30 Departamentos. Vale destacar, nessa seara, o expressivo crescimento na oferta de cursos stricto sensu (mestrados e doutorados) nos últimos anos, em Salvador e outras cidades, promovendo a interiorização da pós-graduação pública, gratuita e de qualidade. (UNEB, 2017-2022, não paginado)

O objetivo da instituição, conforme dispõe o parágrafo 2º art. 1 da Resolução no 863/2011 CONSU, que aprova o Estatuto, a saber: Objetiva a Universidade do Estado da Bahia a formação integral do cidadão e o desenvolvimento das potencialidades econômicas, tecnológicas, sociais, culturais, artísticas e literárias da comunidade baiana, sob a égide dos princípios da ética, da democracia, das ações afirmativas, da justiça social, dos direitos humanos, pluralidade étnico-cultural e demais princípios do Direito Público.

A Figura 11 auxilia na compreensão de como funciona a estrutura da Uneb através do modelo de organograma, detalhando todas as pró-reitorias e departamentos de cada campus.

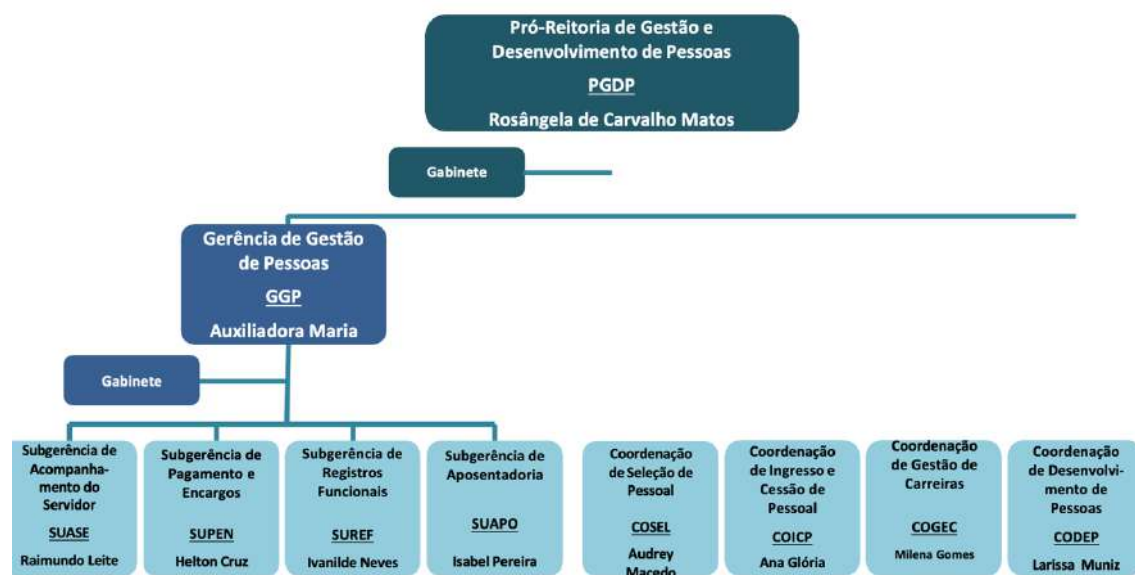
Figura 11 – Estrutura Organizacional da Uneb



Fonte: PDI 2017-2022.

Para o aprofundamento e direcionamento desta pesquisa, faz-se necessário continuar o detalhamento do organograma institucional (Figura 12) com foco na Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PGDP), sendo o órgão da Administração Superior da Universidade responsável pelas atividades direcionadas à gestão de pessoas. E ainda, ligada à PGDP está a Coordenação de Gestão de Pessoas (Codep), que afirma ter como objetivo promover o aprimoramento profissional e o desenvolvimento pessoal dos servidores da Uneb.

Figura 12 – Organograma PGDP



Fonte: PDI 2017-2022.

Observa-se abaixo o número de professores e técnicos administrativos lotados na Uneb (Tabela 4), segundo informações da Coordenação de Gestão de Pessoas.

Tabela 4 – Quantidade de professores e técnicos administrativos

Classe	Número
Quantitativo de professores efetivos em exercício	1.820
Quantitativo de professores substitutos	398
Técnico Universitário	493

Fonte: autoria própria.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa serão os formadores internos da Uneb, servidores que pertencem à carreira de técnico-administrativo e agregam às suas funções atividades de aprendizagem corporativa no âmbito da IES. O texto abaixo detalha a trajetória e atuação desse profissional.

De acordo com o portal do servidor da Bahia www.portaldoservidor.ba.gov.br, “Servidores, são todos aqueles que mantêm vínculo de trabalho profissional com os órgãos e entidades governamentais, integrados em cargos ou empregos de qualquer delas [...]”. Portanto, considera-se importante, para o desenvolvimento, apresentar e descrever o sujeito deste estudo: servidores técnicos e administrativos lotados na Uneb, desde sua investidura, nomenclatura do cargo, funções e perfil desse profissional.

Os servidores técnico administrativos iniciam sua investidura na carreira pública através dos cargos de Analista Universitário ou Técnico Universitário: Lei Nº 11.375 de 05 de fevereiro 2009: Reestrutura as carreiras de Analista Universitário e Técnico Universitário, integrantes do Grupo Ocupacional Técnico Específico, criado pela Lei nº 8.889, de 01 de dezembro de 2003, bem como o seu padrão remuneratório, e dá outras providências. O artigo 2º detalha a nomenclaturas e definições dos cargos, que têm seguintes atribuições: “I - Analista Universitário: atividades de suporte técnico aos projetos e ações administrativas e acadêmicas, executados nas Universidades Estaduais; II - Técnico Universitário: atividades de suporte técnico de média complexidade aos projetos e ações operacionais, administrativas e acadêmicas das Universidades Estaduais”.

É importante ressaltar que, de acordo com o § 1º do artigo 6º, para o ingresso nas carreiras de Analista Universitário será exigido diploma de conclusão de curso superior, e, para a de Técnico Universitário, certificado de conclusão de 2º grau, todos devidamente registrados no Ministério da Educação. Sendo a promoção desses profissionais/servidores baseadas em fatores que geram pontuação, entre eles

destaca-se: “participação como instrutor em cursos técnicos ofertados no plano anual de capacitação do órgão ou entidade”, conforme artigo 10º e 12º da referida Lei. Como já citado, a matéria do Decreto-Lei nº 10.851 de 10 de dezembro de 2007 denomina este ato de instrutoria exercido pelos referidos servidores como “docência eventual desempenhada”.

Para Maximiano (2012, p. 4), “as organizações são grupos sociais deliberadamente orientados para a realização de objetivos”. As organizações são compostas por pessoas. Sem as pessoas, não existiria quem tomasse as decisões relativas aos objetivos da organização e quem realizasse um conjunto de atividades para alcançá-las (SOBRAL, 2012).

Atuante, a Codep disponibiliza uma relação dos nomes de 92 formadores. Segundo informações da própria Coordenação, esse número foi repassado pela Saeb indicando os servidores que possuem a formação específica para atuar na função, o que não significa que todos sejam atuantes com atividades pertinentes.

Os servidores técnico administrativos que desempenham as funções de instrutores, identificados neste estudo como formadores, mesmo não tendo na descrição de seu cargo a exigência da formação pedagógica e docente, agem eventualmente como tal:

- Visando a sua formação e constante desenvolvimento, são instruídos a participarem da formação de Instrutores da Saeb, cursos promovidos pelo PAC e Trilhas de Aprendizagem dos servidores.
- Atuam na elaboração e condução de treinamentos e formações para o público interno da Universidade, conectando saberes, elaborando plano de aula e conteúdo, criando um ambiente de aprendizagem e promovendo a educação, ainda que no ambiente organizacional.

Como já foi argumentado, a escolha do campo de estudo assim como os sujeitos que compõem a pesquisa, estão atrelados ao objetivo de gerar resultados que apoiem a melhoria contínua da sociedade, assim como aprimorar o bem público e os sujeitos inseridos nesse contexto. Acrescentando-se aos motivos desta escolha, elencam-se alguns fatores importantes, como: as características legais existentes no processo de encarreiramento, formação e exercício dos “instrutores”, a recente implantação, condução e experiência com as Trilhas de Aprendizagem dos servidores

[sic] técnico-administrativos universitários da Universidade do Estado da Bahia, projeto proposto por Bittencourt (2020).

No site institucional www.portal.uneb.br encontra-se um descritivo sobre as referidas Trilhas de Aprendizagem (Figura 13), que são consideradas suporte para o desenvolvimento de competências necessárias ao desenvolvimento pessoal e profissional dos servidores da Uneb. Através da customização de acordo com o seu propósito e interesse, as Trilhas oferecem ao servidor autonomia para escolher os temas que irão compor seu portfólio de desenvolvimento.

Figura 13 – Portal Uneb / Instrutoria



Fonte: www.portal.uneb.br.

A estrutura e resultados gerados pelas Trilhas de Aprendizagem serão aspectos relevantes para o desenrolar da proposição desta pesquisa, portanto, as ações deste projeto serão novamente citadas e descritas nas próximas etapas.

4.4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A presente pesquisa foi submetida para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (CEP), tendo sua aprovação pelo parecer 5.734.502. Nesta etapa também foi iniciada a revisão exploratória da

literatura, com o intuito de construir um embasamento conceitual necessário para a construção do componente curricular e apresentação de uma pesquisa aprofundada.

Após a liberação do CEP, a pesquisadora deu início a inserção do universo, que prevê a interação e alinhamento com as áreas organizacionais que compõem o locus da pesquisa, Uneb – PGDP – Codep. Sendo assim, fez parte desta ação a análise da investigação da pesquisa desenvolvida por Bittencourt (2020), “TRILHAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA: modelagem de uma plataforma para o desenvolvimento de [sic] técnicos-administrativos universitários”. Pela pesquisa citada ter se tornado um programa vigente para formação continuada dos servidores da Uneb, foi também necessário o estudo sobre os componentes curriculares da trilha de aprendizagem e possíveis observações na estrutura de condução, engajamento e resultados desta aplicação. Essas informações foram coletadas junto à Codep, através de interações frequentes com a Coordenadora de Gestão de Pessoas.

Para o planejamento da intervenção e construção junto ao campo a ser pesquisado, propõem-se etapas de desenvolvimento para esta pesquisa (Figura 15), que apontam as fases que serão desenvolvidas. Na composição da Fase 1, foi definido o grupo focal para o qual foram convidados os atores da pesquisa, 11 servidores lotados em diferentes campi da Universidade, cadastrados pela Codep como instrutores e lotados em diferentes campi da Universidade. A seleção e convite para compor o grupo focal foram feitos juntamente com o apoio da coordenação da Codep, sendo criado um grupo no aplicativo de mensagens instantâneas para facilitar e organizar a comunicação entre os participantes. Inicialmente o grupo se reuniu dia 22/07/22 para apresentação da proposta da pesquisa e engajamento para colaboração e convalidação dos dados coletados a partir da “Oficina para formadores da Uneb: construção e promoção da educação corporativa”. Como resultado desse encontro, os formadores preencheram um formulário via Google Forms para identificação do perfil do grupo, gerando assim dados que serão posteriormente compartilhados.

Os processos de intervenção propõem deixar “legados” nos espaços educacionais (sejam públicos ou privados), os quais devem ser para/da comunidade escolar, como um resultado de uma propositiva coletiva,

elaborada de trocas, anseios, discussões e ações que envolvem a Universidade e os profissionais da educação. (HETKOWSKI, 2016, p. 23)

Figura 14 – Fase da pesquisa

Fases da Pesquisa

5 Fases propostas para pesquisas

Fase 1

Apresentação da pesquisa e questionário diagnóstico do grupo focal



Fase 2

Composição do conteúdo programático



Oficina para formadores da UNEB: Construção e promoção da educação corporativa

Fase 3

Análise dos objetos de aprendizagem



Fase 4

Traços e características observadas no perfil do sujeito

É preciso que as organizações vejam os indivíduos não só pelo viés do conhecimento, principalmente técnico, mas também pelas competências e comportamentos que dão o foco de onde se pode identificar o talento.

Fase 5

Proposição do Ciclo Formativo



Referência

Pesquisa: Proposição de um componente curricular baseado na apropriação de metodologias ativas para formação continuada dos formadores da CODEP

Com a formação, adesão e engajamento do grupo focal, foi iniciada a coleta de informações através de grupo no aplicativo de mensagens instantâneas, questionário virtual via aplicativo de gerenciamento de pesquisas, diário de bordo e propostas de 4 encontros; com carga horária de 2 horas, para promoção de oficina virtual, na qual, através da escuta sensível, observações da atividade práticas e amostragens, foi possível levantar dados sobre os formadores nível de conhecimento e aplicação dos temas e expectativa em relação à novos conteúdos de aprendizagem.

A partir dos dados e amostragens, iniciou-se a “Fase 2: Composição do conteúdo programático”. O somatório da análise dos dados coletados na Fase 1, associado aos estudos amparados pelos elementos analíticos, deu suporte à pesquisadora para elaboração de um Plano de Aula como parte importante no planejamento e condução da “Oficina para formadores da Uneb: construção e promoção da educação corporativa”.

Como o leitor poderá acompanhar na Fase 2, foram construídos 2 (dois) Planos de Aula; o primeiro refere-se ao planejamento inicial (antes de iniciar a Oficina). Já o segundo reflete o Plano de Aula final após a conclusão dos encontros e demais adequações trazidas pela entrada no lócus; tais adequações encontram-se relatadas no texto da referida etapa. Entende-se que isso reflete a dinâmica no ato de pesquisar e convalidar ideias.

Ao final de cada encontro da Oficina, os participantes foram convidados a responder um Questionário – Avaliação de Reação. Os resultados gerados deram início à “Fase 3: Análise dos objetos de aprendizagem”. Através da interpretação desses dados, buscou-se “ouvir” opiniões, demandas para novos temas de aprendizagem, além de promover a seleção do conjunto de Metodologias Ativas aderentes e oportunas para aplicação no contexto dos formadores internos da Uneb. No total foram aplicados e analisados 4 questionários, com cerca de 10 questões (abertas e fechadas) em cada.

A conclusão da Fase 3 permitiu a elaboração do enredo sobre as competências e habilidades observadas no sujeito, destinadas à Fase 4. Atendendo a um dos objetivos específicos desta pesquisa, esta fase procurou apresentar uma relação de traços e características que compõem o perfil do formador interno da Uneb, servindo

como um dos pilares para a seleção dos métodos que apoiam a formação continuada desses profissionais.

E por fim, a Fase 5 correspondeu à proposição do componente curricular denominado “Ciclo Formativo – Desenvolvendo Habilidade”, baseado em Metodologias Ativas, elementar e estruturante para a formação do sujeito desta pesquisa. Sendo este vinculado ao eixo “Formação Específica e Técnica” do Programa Trilhas de Aprendizagem, foi então apresentado em formato de Plano de Ensino, contemplando as diretrizes:

- Ementa
- Competências
- Objetivos de Aprendizagem
- Atividade de Aprendizagem
- Cronograma de Aulas
- Estratégias de Ensino (sequência didática)
- Bibliografia Recomendada

Nesta perspectiva, todo este processo será apresentado e detalhado na próxima seção: Intervenção.

5 INTERVENÇÃO

Conforme o planejamento descrito na Trajetória Metodológica, a etapa de intervenção foi construída a partir dos dados coletados, registrados, analisados e apresentados após a pesquisa de campo. Na presente fase, buscou-se imergir no lócus da pesquisa e, a partir das observações e respostas trazidas pelo grupo focal, pôde-se construir e demonstrar os resultados.

As teorias estudadas, componentes deste trabalho, foram definitivas para nortear a busca e análises de informações neste estágio em que, através dos elementos analíticos extraídos do referencial teórico (Quadro 10), espera-se relacionar os processos estruturantes durante a intervenção.

Quadro 10 – Processos Estruturantes na intervenção

Elementos Analíticos	Processos Estruturantes
Metodologias ativas	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar e observar o conhecimento prévio e aplicação de Metodologias Ativas pelos instrutores. • Aplicação e Articulação no contexto da educação corporativa.
Desenhos Didáticos	<ul style="list-style-type: none"> • Observar a didática desempenhada pelos instrutores. • Didática na formação do educador.
Formação continuada de educadores	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento dos traços e características que compõem o perfil do instrutor interno da Uneb. • Formação de Professores e Educação Corporativa.
Andragogia	<ul style="list-style-type: none"> • Observar a aplicação dos princípios da andragogia na condução e experiências da aprendizagem para adultos.
Construção do Currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Atenção para as referências na construção do Plano de aula e composição componentes curriculares.
O conhecimento gerado pelas organizações	<ul style="list-style-type: none"> • Propor ações que estejam articuladas com as práticas gerenciais da Gestão do Conhecimento.

Fonte: autoria própria.

Os resultados serão demonstrados através de gráficos, análises textuais, quadros demonstrativos e apêndices, apoiando-se na leitura e interpretações dos leitores.

5.1 DESENVOLVIMENTO DAS FASES

5.1.1 Fase 1: Pesquisa e questionário diagnóstico do grupo focal

Após o aceite para participação do grupo focal, os 11 formadores, já adicionados ao grupo de mensagens instantâneas (Figura 15), participaram de um encontro virtual para apresentação da pesquisa e proposta da Oficina Virtual; posteriormente, foi enviado um *link* para acesso ao questionário de diagnóstico (Apêndice A). No total, 9 servidores responderam ao questionário, sendo 81,8% da amostra; as respostas coletadas serão apresentadas ao longo do texto.

Figura 15 – Interação com grupo focal por mensagens instantâneas

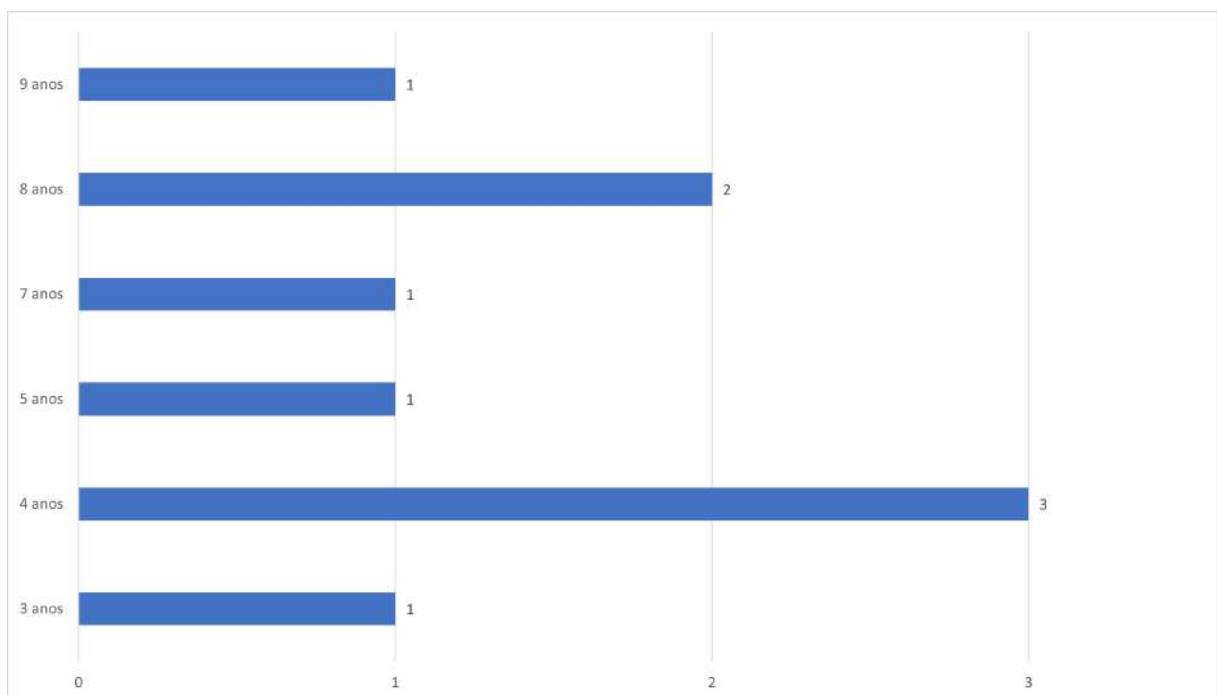


Fonte: autoria própria.

O objetivo deste primeiro questionário foi coletar dados relevantes que contribuíram para o alinhamento e direcionamento do material estruturante da trilha percorrida na Oficina. As questões do questionário seguiram as orientações da Andragogia, trazendo o adulto aprendiz para o centro do planejamento da aprendizagem. As perguntas foram elencadas em formato de entrevista, deixando o participante à vontade para expor sua opinião, imprimir suas escolhas e opinar sobre o que seria importante aprender para otimizar melhores resultados dentro do seu contexto como formador. O questionário prezou pela não identificação dos nomes dos participantes.

A primeira questão aberta convidou os participantes a compartilhar brevemente sobre sua atuação profissional. Na grande maioria, os relatos (Apêndice A) descreveram a formação acadêmica, trilha percorrida, performance e tempo na função desempenhada e atuação como instrutores. Complementando o perfil dos participantes, a segunda questão objetivava descobrir o tempo de atuação dos servidores como instrutores na IES; em análise das respostas obtidas, a média encontrada é de 5 anos e 7 meses. Nota-se (Gráfico 1) que esse grupo é composto por formadores experientes que não se enquadram em início de carreira nesta função.

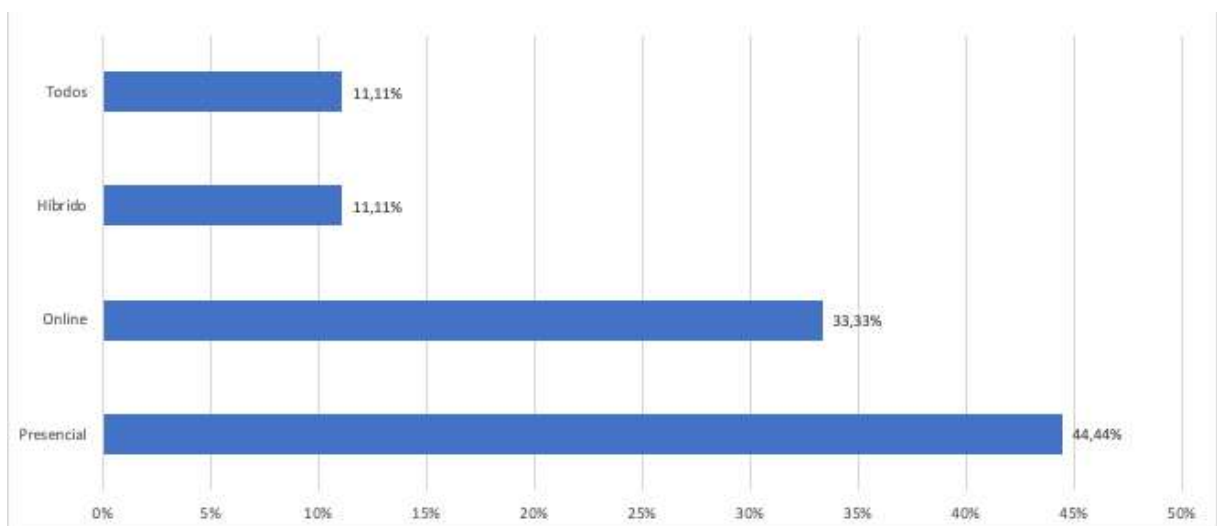
Gráfico 1 – Tempo de atuação como instrutor



Fonte: autoria própria.

As questões 3 e 4 buscavam coletar informações sobre experiências dos formadores na condução de aulas e treinamentos, deixando um espaço aberto para que eles pudessem relatar de forma individual sua vivência. Nessa amostragem, observou-se que a maioria dos participantes classifica a atuação como uma “experiência enriquecedora”, em que é possível ter uma “troca de conhecimento e experiência” com os chamados cursistas, que, além de aprendizes, fornecem *feedback* sobre a performance desses formadores. Houve também um relato sobre as mudanças e desafios em conduzir aulas na Plataforma de reuniões virtuais: “O fato de não termos o contato presencial limita a nossa percepção do todo e a interatividade também fica reduzida”, no decorrer o participante afirma a necessidade de “ampliar seus conhecimentos” em Metodologias Ativas para aplicar em suas aulas e treinamentos. Identificou-se ainda que, ao serem questionados em qual formato se sentiam confortáveis em conduzir a aprendizagem (presencial, *on-line*, híbrido ou todos), a maioria dos envolvidos, 44,4%, optou por todos, e 33,3% preferem o ambiente *on-line* para realizar cursos e formações; o restante ficou igualmente dividido entre híbrido e presencial (Gráfico 2).

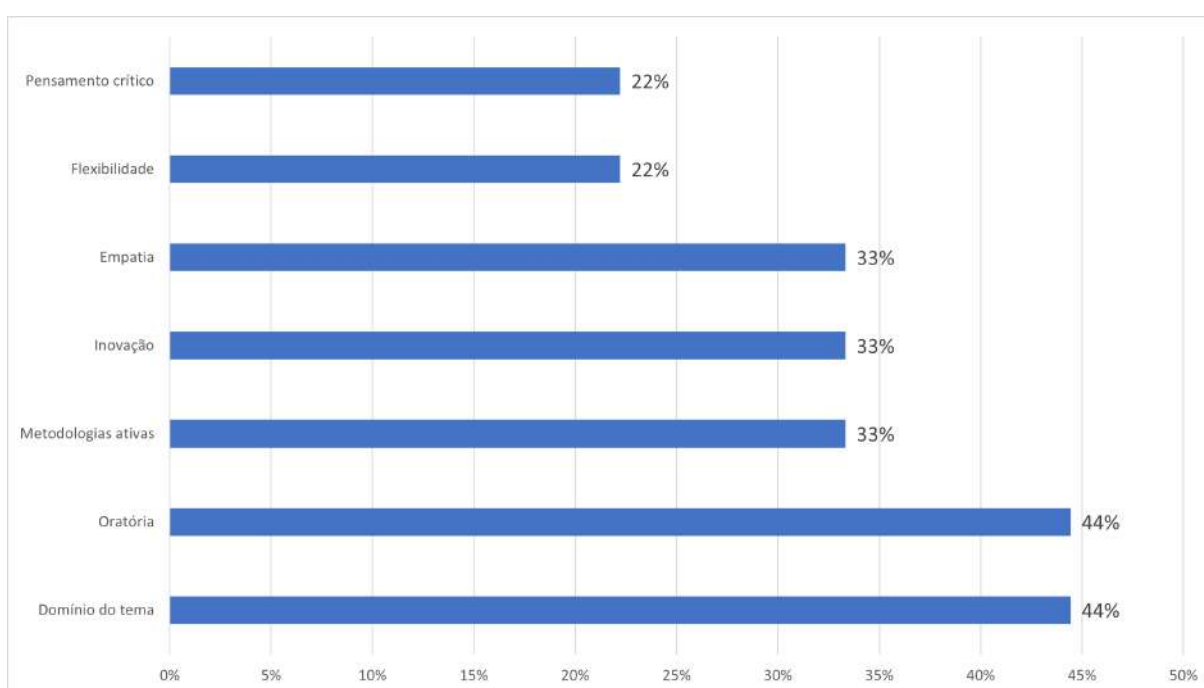
Gráfico 2 – Formato que o formador se sente confortável em atuar



Fonte: autoria própria.

Na questão 5, “Habilidades importantes para a atuação como formador”, as respostas contribuíram com vários exemplos de habilidades (Apêndice A), tendo como objetivo investigar quais são as habilidades destacadas pelo grupo como essenciais para atuar como formadores no contexto e estrutura em que estão inseridos. A questão foi aberta justamente para não limitar ou influenciar a escolha dos participantes. Com base nas respostas encontradas, foi possível traçar uma relação nas respostas fornecidas pelos partícipes (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Habilidades importantes para a atuação como formador



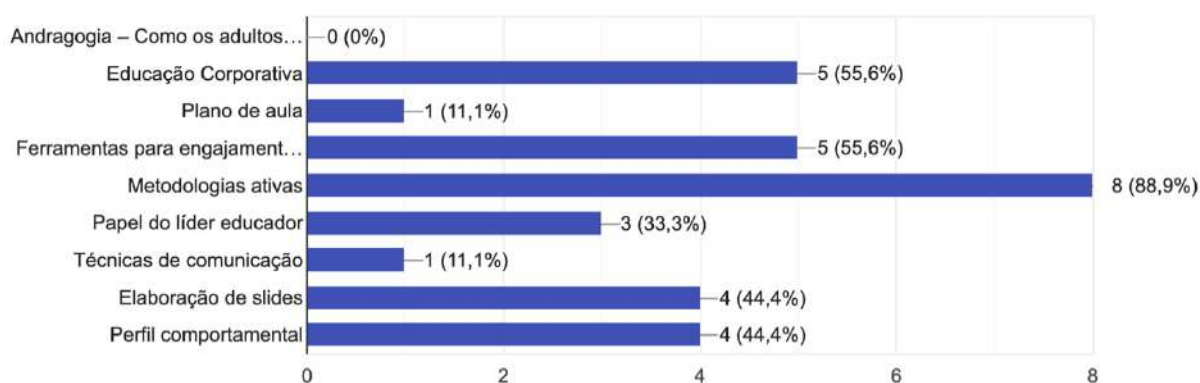
Fonte: autoria própria.

Observa-se que “domínio do tema” e “oratória” são as habilidades mais bem avaliadas segundo o grupo focal. Na sequência, aparecem os itens respectivamente Metodologias Ativas, inovação e empatia com pesos relevantes e, por último, flexibilidade e pensamento crítico.

A partir desse resultado, observa-se a necessidade da composição de uma modelagem que contemple e estimule o desenvolvimento de tais habilidades, sendo então relevante selecionar e direcionar conteúdos, atividades e ferramentas que atendam à proposta da modelagem.

Na sequência, a partir de uma seleção estabelecida com 9 temas (Gráfico 4), os participantes foram questionados por quais assuntos demonstravam maior interesse, podendo selecionar até 3 opções. Identificou-se maior adesão, 88,9% (8 pessoas) ao tema Metodologias ativas; logo depois “Educação Corporativa” e “Ferramentas para engajamento”, com 55,6% (5 pessoas). É importante apontar que nenhum dos participantes escolheu a opção “Andragogia – Como os adultos aprendem”, e apenas 11,1% (1 pessoa) escolheu “Plano de aula” e “Técnicas de comunicação”. A questão teve como objetivo coletar informações para montar o conteúdo apresentado durante os encontros da Oficina, levando em consideração a necessidade dos participantes.

Gráfico 4 – Assuntos que demonstravam maior interesse



Fonte: autoria própria.

Analisando os resultados, identificou-se que, mesmo os temas com menor adesão, são viáveis para compor a ementa da proposta do componente curricular, por entender que são conteúdos complementares e correlacionados entre si. Com isso os temas com maior engajamento terão maior amplitude na composição da ementa.

Por fim, procurou-se, através de uma pergunta aberta, reforçar a construção do conteúdo a partir da vivência, necessidades e motivações dos formadores: “Qual dúvida ou problema, relacionado ao tema, você gostaria que fosse abordado nesta oficina?”. No total, 7 pessoas responderam a esta pergunta, e notou-se que as respostas variaram entre temas específicos como “Boa oratória e Power Point

criativo”, que serão oportunamente abordados na oficina, e “Habilidades com Motivação do Servidor Público frente à desqualificação e desprestígio social”, que a princípio não tem viés com os recortes de temas elencados. Nesta mesma amostragem, encontram-se respostas como: “momento não havia dúvida/problema e sim disposição para aprender algo novo”.

Portanto, considera-se que os dados coletados e analisados são relevantes e contribuíram para apoiar na construção e planejamento da próxima etapa de composição do conteúdo programático da Oficina.

5.1.2 Fase 2: Composição do conteúdo programático

A análise dos resultados gerados na Fase 1 contribuiu para dar início à composição e planejamento do Plano de Aula (PA) da referida oficina que recebeu o nome de “Oficina para formadores da Uneb: construção e promoção da educação corporativa”. O PA, sendo um instrumento que auxilia o educador a relacionar os materiais e recursos didáticos necessários para aula (Apêndice B), procurou se ater ao objetivo de distribuir em uma sequência lógica e construtiva o conteúdo programático partilhado durante os encontros, detalhando as atividades, tempo, metodologia e recursos utilizados.

Conforme apresentado abaixo, (Quadro 11) refere-se ao desenho detalhado antes de iniciar os encontros da Oficina. Contudo, apesar do instrumento descrever detalhadamente os elementos necessários para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, entende-se que nesta fase da pesquisa a proposta contida no PA 1 está sob validação, optando por deixar vigente as possibilidades de adequações no decorrer da aplicação da oficina, possíveis contribuições do grupo focal e dados coletados através da pesquisa de reação. Essas adequações estão contidas no PA 2 (Quadro 2) e começaram a serem realizadas após o primeiro encontro.

Quadro 11 – Modelo Planejamento de Aula 1

PLANEJAMENTO DE AULA – 1

Curso: Oficina para formadores da Uneb: construção e promoção da educação corporativa

Data	CONTEÚDO	OBJETIVO	Tempo	METODOLOGIA	RECURSO
02/08	<ul style="list-style-type: none"> • Recepção e Boas-vindas • Apresentação da <i>timeline</i> da oficina e combinados com os participantes • Atividade de integração – conexão com Andragogia (divisão em duplas/salas) • O impacto da Andragogia na educação corporativa Demonstração de aplicação (material e condução) • Indicadores da Educação Corporativa • Atividade com menti 	Destacar a habilidade do líder educador no ambiente <i>on-line</i> (papéis, responsabilidades e planejamentos)	15h-17h	Expositivo Participativo Exposição dialogada	Slides, 6 salas de trabalho em grupo no Teams, Aplicativo de apresentações interativas

Data	CONTEÚDO	OBJETIVO	Tempo	METODOLOGIA	RECURSO
	<ul style="list-style-type: none"> • Erros que infantilizam a aprendizagem dos adultos • Atividade com Jamboard • Conduções presenciais e <i>on-line</i>, direcionamento, comunicação, estrutura e postura de liderança do educador 				
09/09	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas Representacionais, como as pessoas aprendem • <i>Checklist</i> antes da aula – critérios, preparação e organização do educador • Plano de aulas <i>on-line</i> – planejamento e construção • Dicas introdutórias de como definir e estruturar <i>templates</i> para apresentação (PPT e Canva) 	<p>Estratégias de planejamento e ferramentas que auxiliam no apoio do engajamento e dinamismo da aprendizagem</p> <p>Estruturação do recurso visual para aulas <i>on-line</i></p>	15h-17h	<p>Expositivo Participativo</p> <p>Estudo de Caso</p> <p>Exposição dialogada</p>	<p>Slides</p> <p>Divisão de grupos no Teams</p> <p>Teste dos Sistemas Representacionais</p>
13/09	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupações e organização do ambiente <i>on-line</i> 	Perfil do condutor	15h-17h	Expositivo e Participativo	

Data	CONTEÚDO	OBJETIVO	Tempo	METODOLOGIA	RECURSO
	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstração de ferramentas para ambientação <i>on-line</i> • Perfil Comportamental – Autoconhecimento • Atividade – Início PBL • Ferramenta para fortalecimento da aprendizagem • Metodologias ativas usadas na educação corporativa 	Seleção de Metodologias Ativas e ferramentas que são complementares para aulas <i>on-line</i>		PBL	

Fonte: autoria própria.

Após a análise dos instrumentos, é possível perceber que foram identificadas lacunas e feitas adequações durante a validação, para atender a novas demandas, descritas no PA 2. Sendo:

- a) Extensão da carga horária de 6h – 3 encontros para 10h – 5 encontros, a fim de contemplar todo o conteúdo proposto;
- b) Substituição do acesso aos aplicativos de apresentações interativas pela questão aberta feita diretamente na plenária, pelo fato de que alguns participantes acessaram a plataforma Teams pelo celular, o que dificulta o acesso a outras plataformas;
- c) Extensão do tempo dedicado ao tema “Dicas introdutórias de como definir e estruturar *templates* para apresentação (PPT e Canva)”. O assunto gerou maior engajamento entre participantes do que esperado;
- d) Sugestão de um quinto encontro para promover a prática das técnicas e ferramentas compartilhadas ao longo da Oficina.

Quadro 12 – Modelo Planejamento de Aula 2

PLANEJAMENTO DE AULA – 2

Curso: Oficina para formadores da Uneb: construção e promoção da educação corporativa

Data	CONTEÚDO	OBJETIVO	Tempo	METODOLOGIA	RECURSO
02/08	<ul style="list-style-type: none"> • Recepção e Boas-vindas • Apresentação da <i>timeline</i> da oficina e combinados com os participantes • Atividade de integração – conexão com andragogia (divisão em duplas/salas) • O impacto da Andragogia na educação corporativa Demonstração de aplicação (material e condução) • Indicadores da Educação Corporativa • Atividade expositiva • Erros que infantilizam a aprendizagem dos adultos 	Destacar a habilidade do líder educador no ambiente online (papeis, responsabilidades e planejamentos)	15h-17h	<p>Expositivo Participativo</p> <p>Exposição dialogada</p>	<p>Slides, 6 salas de trabalho em grupo no Teams</p> <p>Plano A: Menti Jamboard</p> <p>Plano B Atividade expositiva</p>

Data	CONTEÚDO	OBJETIVO	Tempo	METODOLOGIA	RECURSO
	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade com aplicativo de apresentações interativas • Conduções presenciais e <i>on-line</i>, direcionamento, comunicação, estrutura e postura de liderança do educador 				
09/09	<ul style="list-style-type: none"> • Plano de aulas <i>on-line</i> – planejamento e construção • Diagnóstico e levantamento de informações das turmas • Dicas introdutórias de como definir e estruturar templates para apresentação (PPT e Canvas) • <i>Homework</i> - Entrega do teste para abordagem no próximo encontro 	Estruturação do recurso visual para aulas <i>on-line</i>	15h-17h	Expositivo Participativo Exposição dialogada	Slides Demonstração da edição de slides
13/09	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas Representacionais, como as pessoas aprendem 	Identificação de ferramentas e recursos que apoiam educadores			

Data	CONTEÚDO	OBJETIVO	Tempo	METODOLOGIA	RECURSO
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Checklist</i> antes da aula – critérios, preparação e organização do educador • Demonstração de ferramentas para ambientação <i>on-line</i> • <i>Homework</i> – Entrega do teste para abordagem no próximo encontro 	a promover o aprendizado de forma mais engajadora e proativa no ambiente <i>on-line</i>	15h-17h		
23/09	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupações e organização do ambiente online • Perfil Comportamental – Autoconhecimento • Atividade – PBL • Metodologias ativas usadas na educação corporativa 	Perfil do condutor	15h-17h	Expositivo e Participativo Exposição dialogada PBL	Slides Demonstração das plataformas

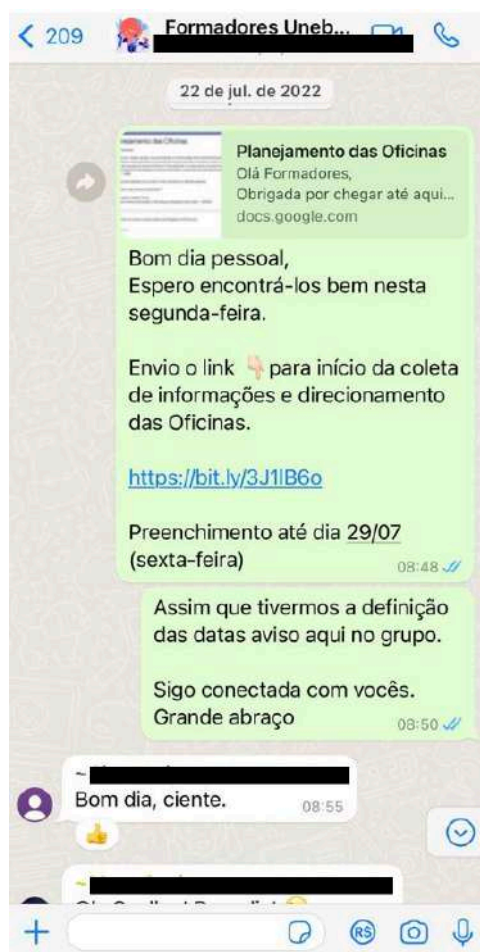
Data	CONTEÚDO	OBJETIVO	Tempo	METODOLOGIA	RECURSO
A definir	<ul style="list-style-type: none"> Ferramenta para fortalecimento da aprendizagem Encerramento e direcionamento para a atividade final 	Proposta de atividade prática	15h-17h	Expositivo e Participativo	Slides Questionários Plataformas digitais

Fonte: autoria própria.

5.1.3 Fase 3: Análise dos objetos de aprendizagem

Para analisar os objetos de aprendizagem, a pesquisadora lançou mão de questionários para mensurar a reação dos participantes da Oficina; os *links* de acesso ao questionário virtual via aplicativo de gerenciamento de pesquisas foram disponibilizados no grupo de mensagens ao final de cada encontro (Figura 16), através dos quais os formadores foram convidados a expressar sua opinião, de forma sigilosa, sobre a interação promovida e o conteúdo compartilhado. O objetivo era justamente viabilizar meios de coletas de dados, oportunizar a participação direta do grupo focal na construção dos objetos de aprendizagem e orientar a condução da pesquisadora nos encontros.

Figura 16 – Envio dos questionários ao grupo focal

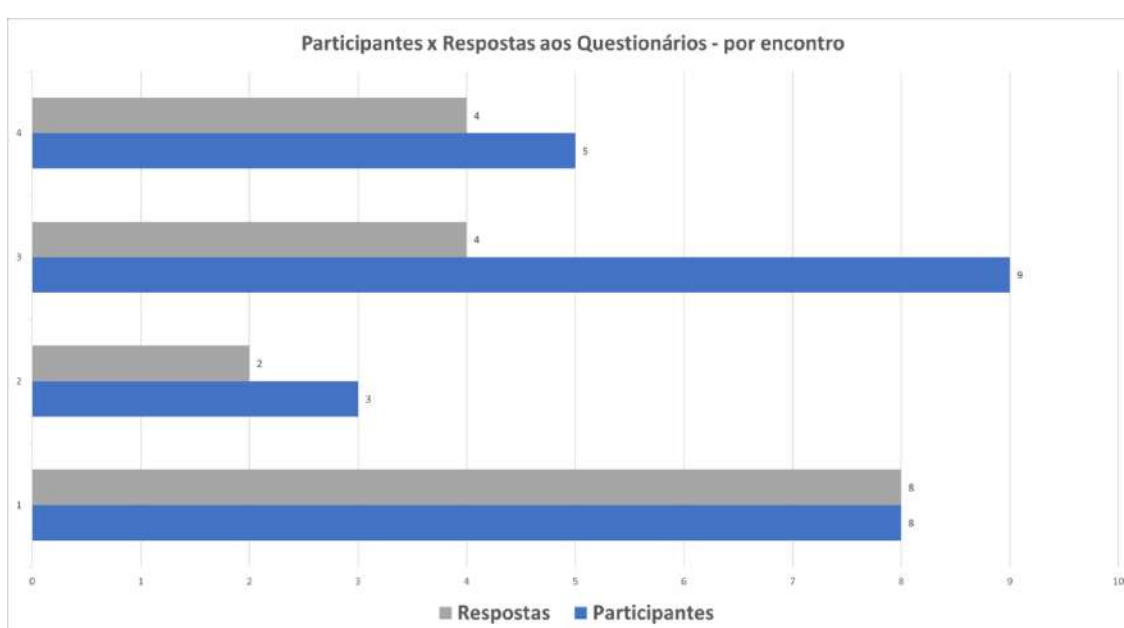


Fonte: autoria própria.

Dos 11 integrantes do grupo focal, 8 participaram do primeiro encontro, e ao final todos responderam ao questionário de reação. No segundo encontro, 3 pessoas estavam presentes, e 2 avaliaram a aula. Já no terceiro dia observou-se um auge de 9 participantes e 4 respostas no questionário. Por fim, no quarto e último encontro, 5 formadores estiveram presentes, dos quais 4 preencheram o questionário. Os números informados correspondem ao máximo de participantes por encontro, contudo, esse número apresentou oscilações em casos de pessoas que tiveram que se ausentar parcialmente das aulas *on-line*.

Portanto, embasado pelo Gráfico 5, conclui-se que o primeiro encontro teve 73% de adesão na participação do grupo e 100% de engajamento na resposta aos questionários. Já no terceiro encontro houve maior número absoluto de participantes, porém com menor índice de resposta ao questionário. Atribui-se a baixa frequência percebida no segundo encontro, com apenas 27% de adesão, ao fato de se ter trabalhado temas como Andragogia e Educação Corporativa no primeiro encontro. Temas estes com pouca adesão, como demonstrado (Gráfico 4) no tópico anterior. Reforce-se, porém, que as interlocuções necessárias para estimular a participação dos formadores foram realizadas pela pesquisadora, através dos contatos pré-estabelecidos.

Gráfico 5 – Relação de participantes nos encontros e respostas nos questionários



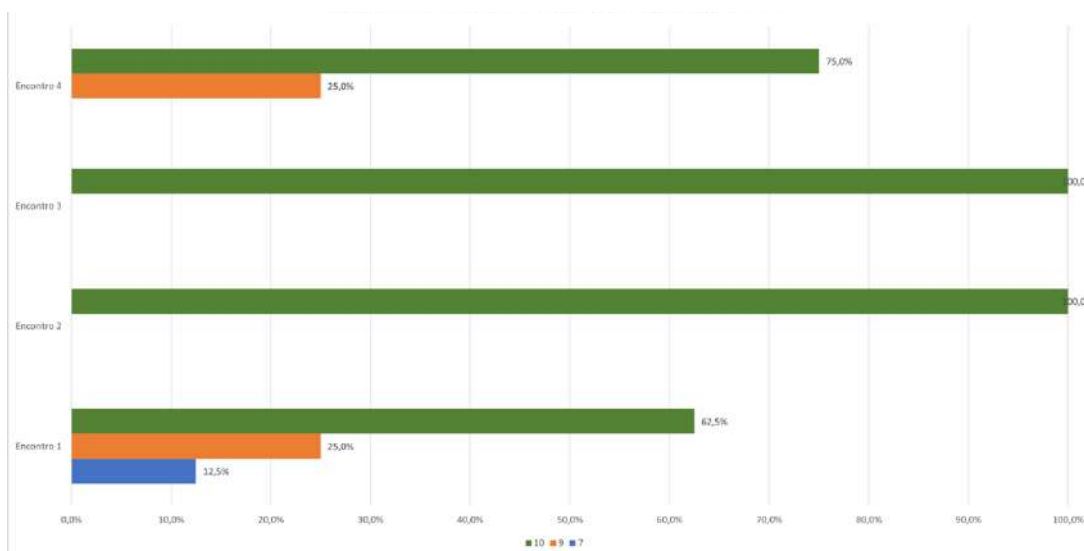
Fonte: autoria própria.

No total foram aplicados e analisados 4 questionários, com cerca de 10 questões (abertas e fechadas) em cada; entre elas consta a autorização para o uso e compartilhamento das respostas na constituição da pesquisa – “Posso utilizar estes comentários exclusivamente como material da pesquisa?” Em todos os casos as respostas foram unânimes, “SIM” (Apêndice C).

Os participantes receberam orientações para preenchimento da pesquisa através de uma mensagem inicial contida no questionário, que se baseou em reforçar a importância dos componentes do grupo e sua contribuição para a pesquisa e direcionamento para responder às questões abertas e fechadas (Apêndice C). Para mensurar as respostas coletadas na primeira e segunda questão, utilizou-se uma escala tipo Likert¹ para atribuir uma graduação por pontos, orientando o critério escala de 10 (maior grau de satisfação – excelente) a 1 (menor grau de satisfação – insatisfatório). Com o intuito auxiliar na análise e apresentação dos dados no texto, optou-se por relacionar as respostas por meio de gráficos ou planilhas, mesmo havendo eventual necessidade de interpretação nas respostas às perguntas abertas.

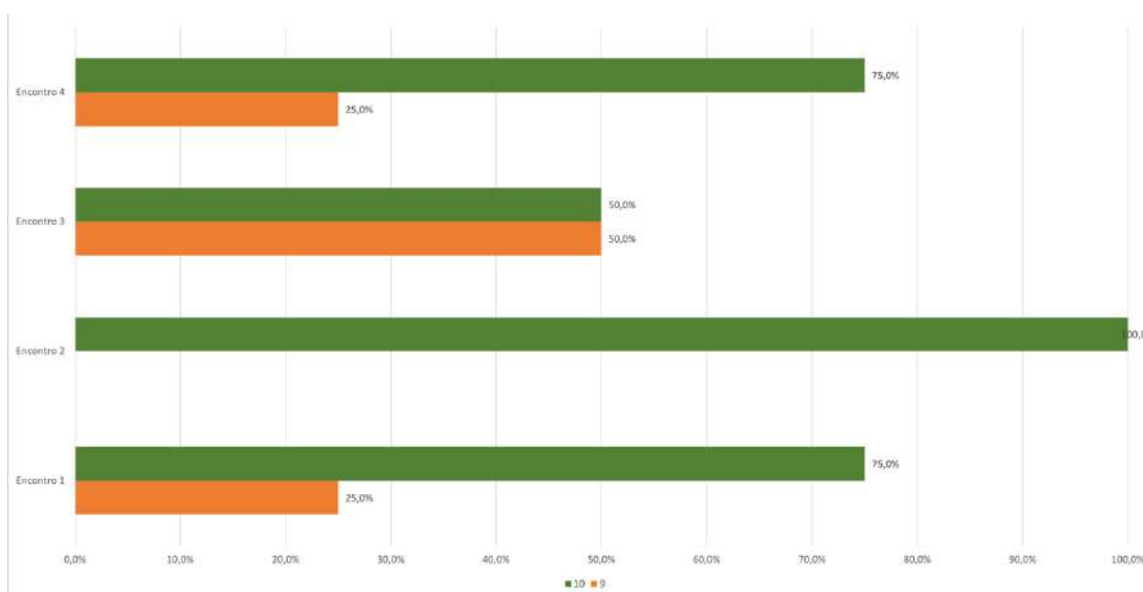
A primeira pergunta objetivava identificar se o conteúdo compartilhado após o encontro foi relevante para a atividade atual desempenhada pelo formador. Após o primeiro encontro, foi possível observar (Gráfico 6) a incidência de uma nota mediana 7 na proporção de 12,5%, o que significa que essa pessoa julgou a relevância do conteúdo apenas como regular, enquanto o restante avaliou como bom ou ótimo, respectivamente as notas 9 e 10. À medida que os encontros foram acontecendo, o nível de percepção da relevância do conteúdo também aumentou, com destaque para a grande incidência de notas 10 e uma eventual nota 9.

¹ Escala Likert. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/viewFile/1386/1184>. Acesso em: 10 abr. 2023.

Gráfico 6 – Conteúdo relevante às atividades/função

Fonte: autoria própria.

A partir da análise (Gráfico 7) da segunda questão – “Compreendi os conceitos e sei como aplicá-los no dia a dia” –, identificou-se que os participantes da pesquisa do grupo focal já detinham previamente bons níveis de conhecimento acerca dos conceitos discutidos e didática necessária para a sua aplicação. Nota-se a incidência de 100% de notas 9 e 10 que respondem à pergunta com nível de excelência.

Gráfico 7 – Compreensão dos conceitos e aplicação no contexto

Fonte: autoria própria.

Entre a 3ª e 5ª questão, buscou-se entender quais experiências obtidas e apontadas pelo aprendiz durante a Oficina geraram novas possibilidades para ampliar seu portfólio como educador e contribuições de indicadores para compor a modelagem proposta nesta pesquisa. O resultado das perguntas abertas gerou informações relevantes e análise de aspectos comuns que foram transportados em interpretações estatísticas e textuais.

A partir deste ponto, utilizamos escala de cor para identificar a quais encontros se referem os conjuntos de respostas, organizados da seguinte forma:

1º Encontro – **VERDE**

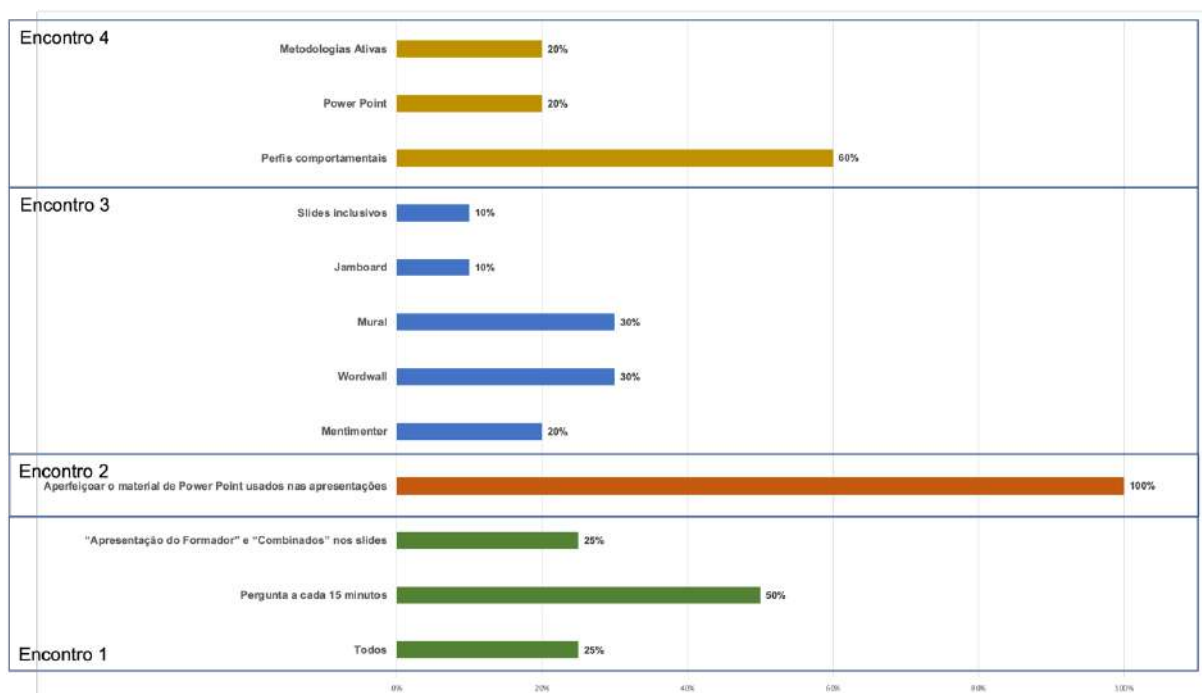
2º Encontro – **LARANJA**

3º Encontro – **AZUL**

4º Encontro – **AMARELO**

3 Após este encontro quais são os métodos, ferramentas ou técnicas que irá aplicar em seu contexto de formador(a)?

Gráfico 8 – Demonstrativo das respostas à questão 3

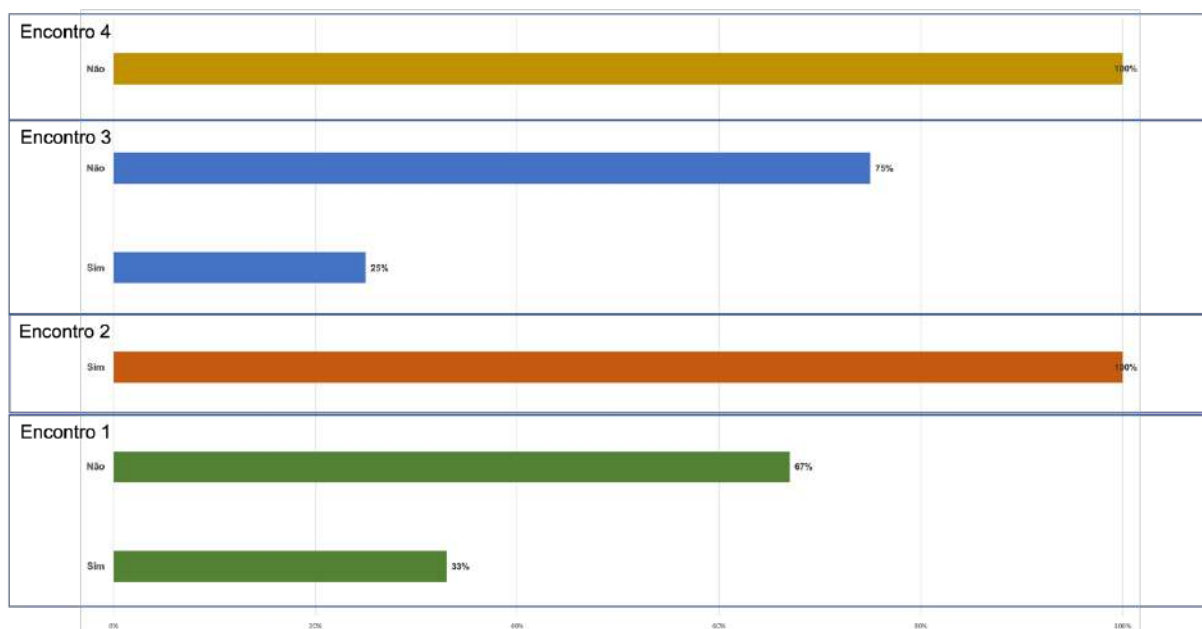


Fonte: autoria própria.

Em análise (Gráfico 8), pôde-se notar que no primeiro encontro houve um destaque interessante para a metodologia exposição dialogada, apontada pelo grupo como “pergunta a cada 15 minutos”, numa amostragem de 50%. O segundo encontro foi completamente dominado pela edição de Powerpoint, que teve 100% de relevância entre os participantes. Já o terceiro encontro apresentou a maior gama de opções relevantes, com destaque para as plataformas de apoio Mentimeter, Wordwall e Mural, mantiveram-se quase no patamar entre 20% a 30%. Por fim, percebe-se que o estudo sobre os perfis comportamentais também foi considerado relevante para os participantes do quarto encontro, 60% destes, e mantendo ainda certa importância para o Powerpoint e para as Metodologias ativas. As demais respostas foram consideradas com baixa relevância para esta pesquisa.

4 Existe alguma ideia que deve ser adaptada para se adequar ao seu contexto de formador(a)?

Gráfico 9 – Demonstrativo das respostas à questão 4



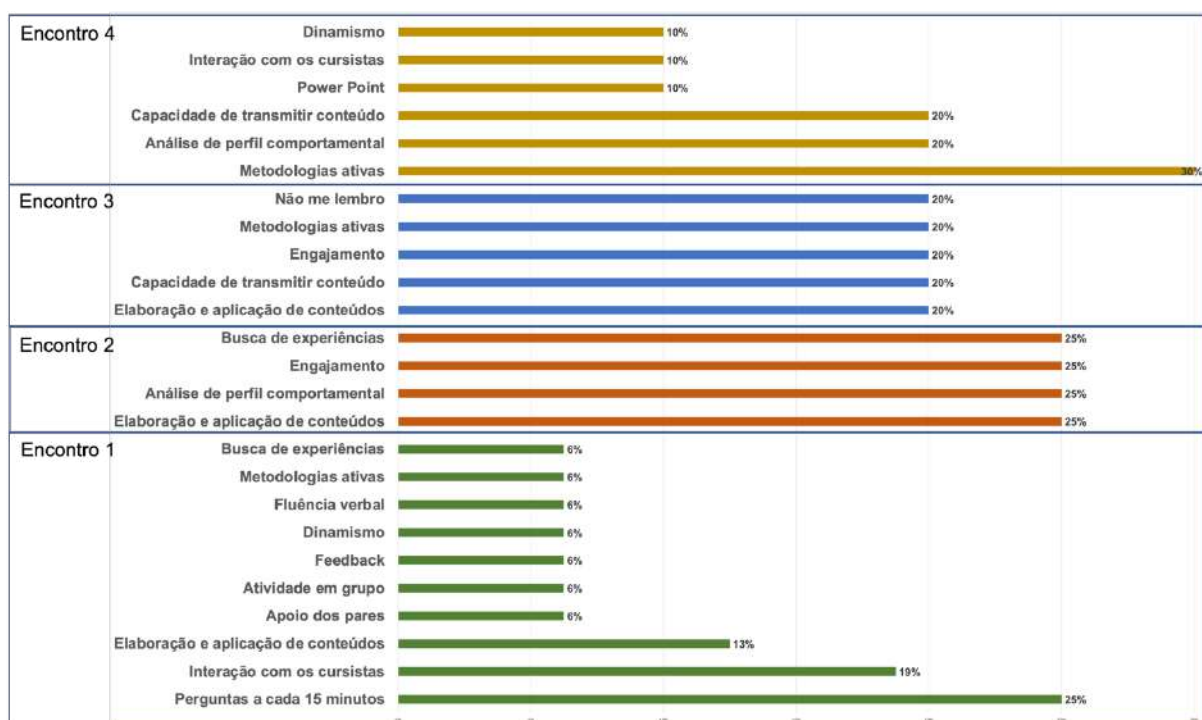
Fonte: autoria própria.

O conteúdo selecionado para a oficina foi compartilhado de forma abrangente atendendo aos princípios da educação corporativa; não houve adaptação para o caso específico da educação corporativa no âmbito público. Contudo, durante a

apresentação do conteúdo, a autora incentivava os participantes a pensarem sobre a aplicação e/ou adaptação em seu contexto. O Gráfico 9, com apoio do plano de aula, retrata quais assuntos os aprendizes consideraram que deveriam ter ou não adaptação para o seu contexto. De acordo com a análise, todo o conteúdo partilhado no segundo encontro deverá passar por adaptação para se adequar ao contexto dos formadores. No primeiro e no terceiro encontro, a necessidade de adequação mostrou-se menor, enquanto no quarto já foi inexistente.

5 Quais métodos, comportamentos ou técnicas você percebeu sendo usadas pela instrutora neste treinamento?

Gráfico 10 – Demonstrativo das respostas à questão 5



Fonte: Autoria própria

A análise da questão 5 (Gráfico 10) se torna interessante para a pesquisa tendo em vista a relação de métodos, comportamentos ou técnicas identificadas pelos aprendizes através da prática da pesquisadora. Neste aspecto, não só a porcentagem como a listagem gerada no todo se torna um dado importante. Nota-se que no primeiro encontro o item “perguntas a cada 15 minutos” sobressaiu como principal metodologia na avaliação dos participantes, aparecendo em 25% 2

respostas. No segundo encontro os participantes avaliaram 4 itens com o mesmo peso, amostragem de 25%. Já no terceiro encontro os participantes avaliaram 5 itens também com o mesmo peso, apontando 20% de relevância para cada. Por fim, no quarto encontro observou-se uma relevância para o item Metodologias Ativas neste representando 30%.

6 Registre aqui comentários ou depoimentos importantes sobre esta etapa.

Quadro 13 – Registro dos depoimentos

Encontro	N Respostas	Respostas
1	6	<ul style="list-style-type: none"> • Bem elucidativa. • Foi bem conduzida, com utilização de recursos e técnicas que despertou meu interesse. • A primeira oficina foi bastante dinâmica e interessante, o que nos motiva para aprender mais nas próximas! • É, senhor, interessante enxergar a instrutoria a partir da leitura de outras pessoas. Foi uma tarde proveitosa! • Pensei que a oficina iria trazer novidades, mas o que foi passado nós aprendemos no curso de formação de instrutores I e II. Precisamos de novidades. • Infelizmente fui chamada para uma reunião de emergência e precisei sair da formação às 16h, o que me impossibilita de responder às questões acima.
2	2	<ul style="list-style-type: none"> • Foi importante esse encontro de hoje. Consegui perceber que é necessário desenvolver uma habilidade em mim que não considerava relevante para a minha atuação como instrutora. • Muito importante conhecer as funcionalidades do PPT.
3	4	<ul style="list-style-type: none"> • Os recursos digitais abrirão novas possibilidades no processo formativo. • Nessa etapa foi possível conhecer ferramentas importantes/necessárias para o meu contexto, enquanto formadora. • Muito interessante. • Todo o conteúdo apresentado é muito importante para implementação nas práticas de instrutoria. Porém, requer um tempo maior para aprimoramento do uso das técnicas apresentadas.
4	3	<ul style="list-style-type: none"> • Muito importante a proposta, alinhada com expertise da pesquisadora. • Excelente iniciativa! Ansiosa para ver os resultados.

		<ul style="list-style-type: none"> Achei muito relevante o teste de perfil comportamental, pois através dele podemos perceber nossos pontos fortes e aqueles que podem ser melhorados.
--	--	---

Fonte: autoria própria.

A questão 6 (Quadro 13) também é comum aos 4 questionários, contudo optou-se por apresentar as respostas na íntegra a fim de considerá-las, em sua maioria, como *feedbacks* positivos e satisfatórios sobre o objeto de aprendizagem. Mesmo a única resposta considerada “apontamento para melhoria” foi analisada pela autora como informação relevante para a pesquisa, conforme transcrito: “Pensei que a oficina iria trazer novidades, mas o que foi passado nós aprendemos no curso de formação de instrutores I e II. Precisamos de novidades”.

No primeiro e terceiro encontros, 75% dos formadores responderam a esta pergunta (6/8 e 3/4 respectivamente). Nos demais encontros, o aproveitamento já foi de 100%. A autora não conseguiu informações que justifiquem o *gap* nas respostas.

7 Gostaria de contribuir com sugestão para melhoria do conteúdo ou manutenção de práticas desenvolvidas?

Quadro 14 – Registro das sugestões à questão 7

Encontro	N Respostas	Respostas
1	0	<ul style="list-style-type: none"> Não houve respostas
2	2	<ul style="list-style-type: none"> Ótimo! Não acrescento nada.
3	4	<ul style="list-style-type: none"> Está satisfatório. No momento, não tenho sugestões para melhoria. Estou gostando da forma como está sendo conduzido. Momento de prática.
4	2	<ul style="list-style-type: none"> Manter o estilo e práticas excelentes. Continue assim! Está ótimo!

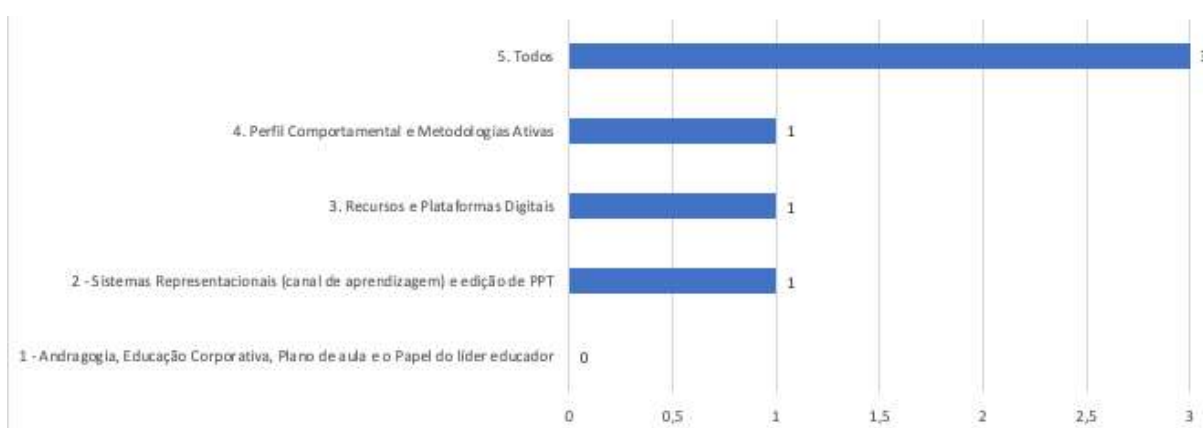
Fonte: autoria própria.

A questão 7 (Quadro 15) surge a partir do primeiro encontro, quando a autora decidiu por inserir mais um item na coleta, após analisar as reações emitidas durante a aula, com a finalidade de se aproximar e fortalecer a parceria com grupo focal e construir um produto ainda mais customizado para o sujeito desta pesquisa.

E mais uma vez, percebe-se que as respostas tendem a considerar toda a programação da Oficina como satisfatória e não fizeram apontamentos de melhoria.

8 Abaixo você encontrará o cronograma com os temas trabalhados ao longo destes 4 encontros. Marque os temas mais importantes que devem fazer parte da trilha para compor a formação continuada dos instrutores.

Gráfico 11 – Temas importantes que devem compor a trilha de formação



Fonte: autoria própria

A questão número 8 (Gráfico 11) existe apenas no questionário do quarto encontro, por refletir o fechamento do ciclo, coletando opiniões finais acerca da relevância dos temas abordados.

Face ao exposto, as evidências analisadas foram tidas como potenciais aspectos para integrar o desenho do componente curricular. A partir dessas avaliações e das gravações das aulas, é possível notar que alguns temas compartilhados ao longo dos encontros ganharam destaque, como: edição de PPT, perfil comportamental e Metodologias Ativas. Vale lembrar que esses temas já haviam sido elencados com porcentagem substancial na pesquisa inicial para diagnóstico (vide Gráfico 4).

Outro ponto importante a ser observado é que os itens Andragogia e Educação Corporativa ganharam certa relevância no decorrer do processo, saindo de efetivo 0% na pesquisa inicial para 75% na questão 8 final, sendo marcado como item 5 – Todos. Para os demais itens, observa-se relevância de 100%.

A presente fase encerra a participação direta e orientada do grupo focal, contudo as informações geradas até aqui continuarão sendo referência para as próximas fases.

5.1.4 Fase 4: Traços e características observadas no perfil do sujeito

Sobre a perspectiva da gestão de pessoas, Ribeiro (2010) pontua a necessidade do olhar das empresas para as novas tecnologias como estratégia de educação organizacional, principalmente para incentivar o desenvolvimento de competências que, segundo a autora, são ignoradas pela escola. São essenciais: solução de problemas, preparo técnico, utilização eficiente de tecnologia da informação e capacidade de trabalhar em grupo. A prática destas e várias outras competências no âmbito profissional requer propostas de métodos e inovação que contemplem um âmbito muito maior, o social. Daí então, os resultados serão consideráveis aspectos componentes dos traços e características que compõem o perfil do profissional.

Atendendo a um dos objetivos específicos desta pesquisa, buscou-se correlacionar e mapear os traços e características que compõem o perfil do multiplicador interno da Uneb para então selecionar os métodos que apoiam a formação continuada desses profissionais. É possível traçar um breve mapeamento das competências e habilidades comuns aos formadores a partir da amostragem do grupo focal e análise de todos os dados coletados no questionário de reação, gravações das aulas, conhecimento empírico da pesquisadora e diário de bordo.

Reitera-se novamente que tal informação foi construída com base nos partícipes do grupo focal. Para compor esta evidência, foram analisados o perfil de 5 formadores que, além de todos os métodos de coletas de dados já citados, relata-se o preenchimento do questionário de Análise Comportamental (Apêndice B) de acesso gratuito que aborda, em sua composição, a análise de 4 diferentes perfis comportamentais; acredita-se que foi inspirado nos estudos de fatores

comportamentais trazidos por Marston (1989), hoje denominada “Metodologia DISC”², que destaca os comportamentos pela Dominância, Influência, Estabilidade e Conformidade, que são as iniciais em inglês das palavras *Dominance*, *Influence*, *Steadiness* e *Compliance*. Em suas teorias, Marston visa, inicialmente, a compreender e sistematizar modelos de interação entre as pessoas e seus ambientes.

O referido questionário de Análise Comportamental aplicado neste trabalho foi utilizado pela pesquisadora nos seguintes campos:

- Recrutamento e Seleção;
- Treinamento, Desenvolvimento e Integração;
- Orientação Profissional;
- Desenvolvimento de Equipes;
- Relações Pessoais;
- Gestão de Competências.

É preciso que as organizações vejam os indivíduos não só pelo viés do conhecimento, principalmente técnico, mas também pelas competências e comportamentos que dão o foco de onde se pode identificar o talento. A preocupação com o comportamento humano, assim como seus efeitos nas organizações, endossa muitas pesquisas e descobertas acrescidas do conhecimento sobre o indivíduo. Entende-se que, ao identificar e relacionar esses traços e características, a organização, neste caso a Uneb, tem acesso a informações úteis para compreender aspectos comportamentais relacionados ao perfil do seu formador interno. Ao compreender o perfil comportamental das pessoas, é possível criar um ambiente de trabalho mais harmonioso e produtivo, e buscar soluções mais eficazes para os desafios do cotidiano.

O grupo analisado apresentou alta predisposição para as seguintes características: comunicação aberta, simpatia, empatia, disposição para aprender,

² Análise dos Aspectos Comportamentais Através da Ferramenta DISC. Disponível em: <https://bit.ly/3zRx0Sj>. Acesso em: 12 abr. 2023.

trabalho em equipe, agradáveis e de bom trato com habilidade em resolver conflitos. Em sequência, pela respostas analisadas na Fase 1 através do questionário diagnóstico do grupo focal, observações *in loco* e a própria proposta ofertada pelo Programa Trilhas de Aprendizagem, conclui-se que os sujeitos apresentam a competência *lifelong learning* (em livre tradução, “formação contínua”), ou seja, buscam e/ou aceitam a proposta de novos conhecimentos.

Notou-se, durante as interações, que os participantes prezavam pela harmonia no ambiente de trabalho, sentiam-se engajados e confortáveis em trazer contribuições para a plenária e expor suas vivências profissionais, tendência para aprendizagem e retenção da informação através de estímulos visuais e cinestésicos com atividades práticas. Outro ponto observado foi conhecimento profundo sobre a cultura organizacional e orientação para seguir condutas e procedimentos técnicos institucionais. Além disso, pôde-se identificar a relação de união e proximidade entre os integrantes do grupo.

Como inclinação mediana, o grupo apresentou os seguintes traços: ação e iniciativa, rapidez, praticidade e capacidade de fazer com que a ideia se torne ação. Os comportamentos com menor incidência observados foram: inclinação para mudança, competição, alta criatividade e inovação em processos.

Os apontamentos transcritos acima foram compartilhados com o grupo no quarto encontro durante a explicação dos 4 perfis comportamentais. Nesse momento, os participantes haviam preenchido seu questionário e já estavam cientes dos resultados individuais.

Por fim, considerou-se que tais informações sobre os traços e características retratam parcialmente o momento atual do grupo, o que não o caracteriza definitivamente ou engessa para novas possibilidades. Por esse motivo, no contexto da educação corporativa, a interpretação do perfil comportamental, em geral, é usada como instrumento de apoio para conhecer, analisar e propor medidas assertivas ao grupo de pessoas envolvidas.

5.1.5 Fase 5: Proposição do Ciclo Formativo

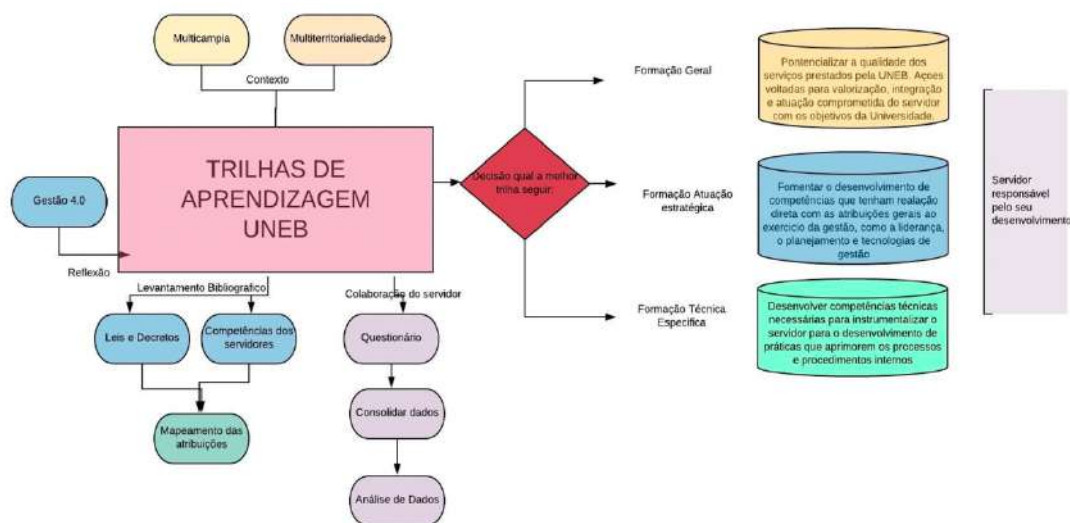
Nesta fase será apresentado, de forma detalhada, o produto originado a partir deste trabalho. Toda a pesquisa construída até o momento foi endossada pelo estudo conceitual, bibliográfico e resultados gerados a partir da análise dos dados coletados da “Oficina para formadores da Uneb: construção e promoção da educação corporativa”, o que permitiu então o desenvolvimento de um componente curricular, sendo este baseado em Metodologias Ativas de aprendizagem e estruturante na formação continuada dos formadores internos da Uneb.

Este produto foi nomeado como “Ciclo Formativo (CF) – Desenvolvendo Competências”, propondo uma analogia a uma forma em expansão, continuidade e transformação. Entende-se ainda que a proposta desse ciclo é um ato formativo, sendo, portanto, uma curricularização. A proposta poderá ainda contribuir para a organização quanto à análise de CF a partir de aspectos pedagógicos e técnicos, possibilitando identificar se o CF tem lacunas que poderão dificultar o processo de aprendizagem dos participantes; ou contribuirão com oportunidades para potencializar a aprendizagem dos aprendizes.

Como citado no início desta seção 5, os elementos analíticos extraídos do referencial teórico foram norteadores para a proposta desta modelagem, sendo eles: Metodologias ativas; Desenhos Didáticos; Formação Continuada de Educadores; Andragogia; Construção do Currículo; o conhecimento gerado pelas organizações, que, em convergência com os Processos Estruturantes (Quadro 10), conseguiu propor uma interface do Ciclo Formativo com o Programa Trilhas de Aprendizagem.

O Mapa Conceitual (Figura 17) foi extraído da pesquisa desenvolvida por Bittencourt (2020) e representa o mapa do produto “TRILHAS DE APRENDIZAGEM”, sendo estruturada com 3 eixos formativos: Formação Geral, Formação Atuação Estratégica e Formação Específica.

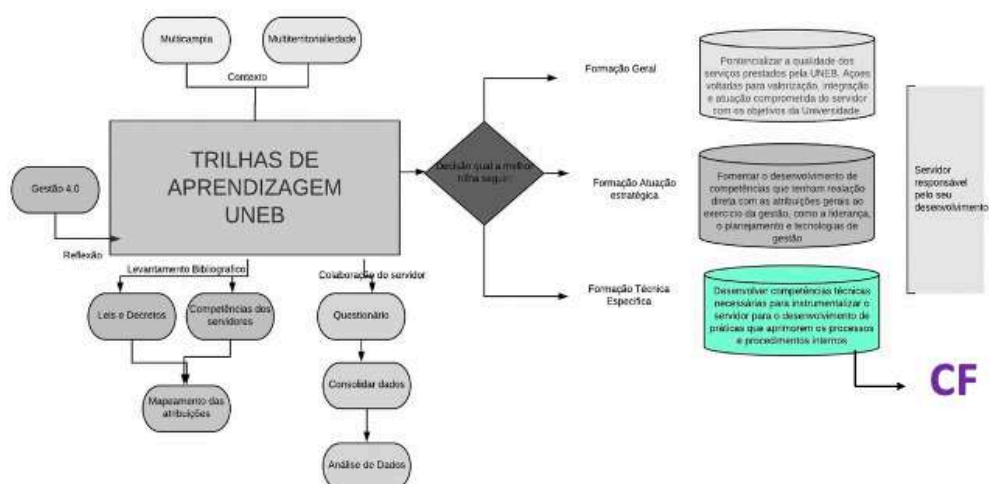
Figura 17 – Mapa Conceitual das Trilhas de Aprendizagem Uneb



Fonte: Bittencourt (2020, p. 85).

Recorrendo ao mapa, é possível encontrar a descrição de cada eixo. A partir dessas informações, propõe-se que o componente curricular “Ciclo Formativo (CF) – Desenvolvendo Competências” faça parte da trilha composta pelo eixo Formação Específica (Figura 18), por representar uma proposta que se liga à formação continuada de servidores que atuam especificamente com “instrutoria interna”, abordando em sua ementa temas multidisciplinares agregadores do desenvolvimento desses servidores. Sugere-se ainda que este componente se torne fixo ao eixo Formação Específica, sendo reconhecido como um pilar apoiador e estruturante na trilha formativa dos formadores da IES.

Figura 18 – CF acoplado ao Mapa Conceitual das Trilhas de Aprendizagem Uneb



Fonte: Adaptado de Bittencourt (2020, p. 85).

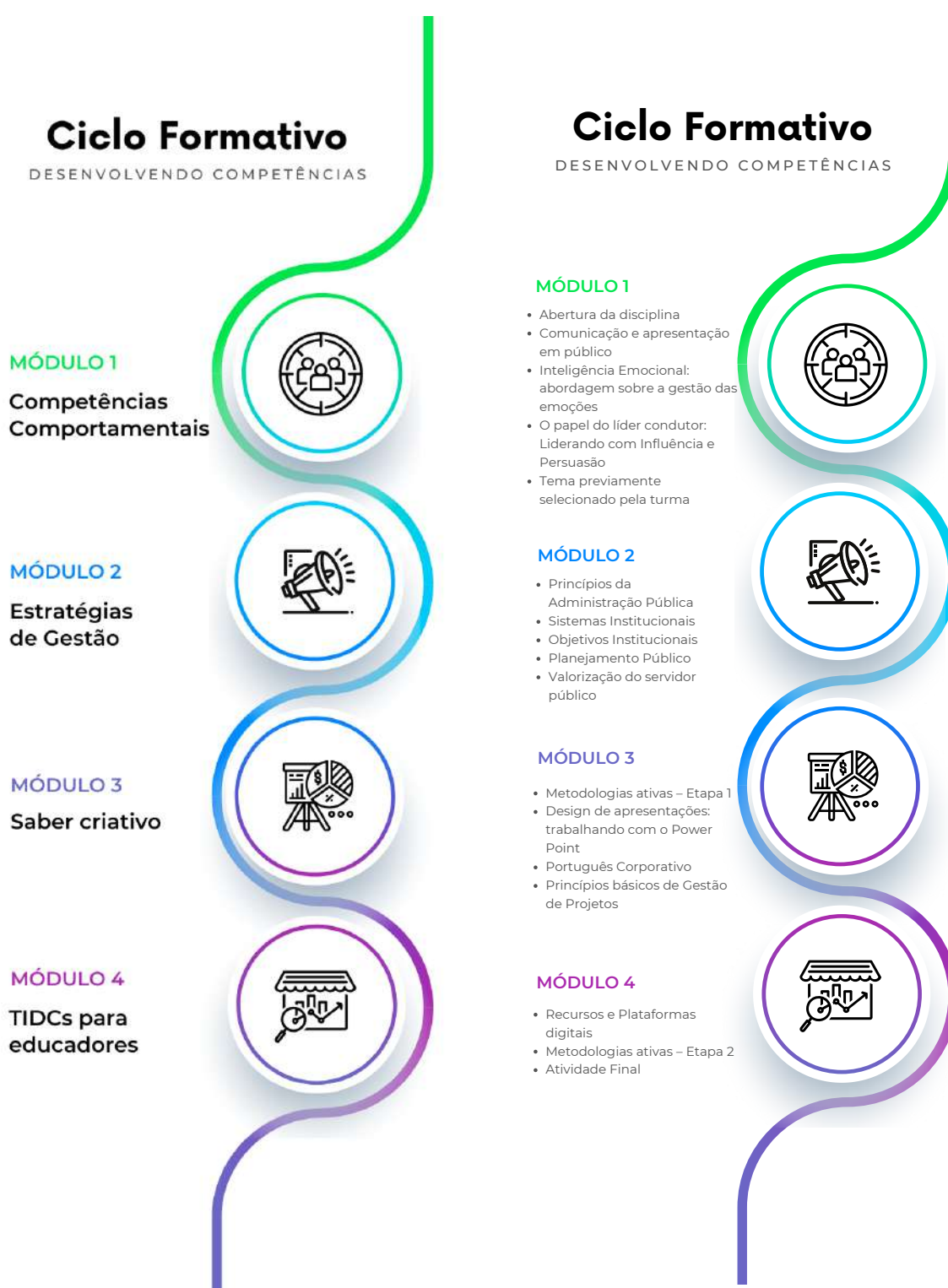
Os módulos competentes deste ciclo foram estruturados a partir da influência direta dos estudos aprofundados na Educação Corporativa, Andragogia e Construção do Currículo, além de todos os dados gerados a partir da Fase 3. A proposição visa a trazer dinâmica e customização para a formação continuada, convidando o aprendiz a imergir em currículo atual e conectado com seu contexto social e profissional. Como proposta final, cada participante irá construir um Plano de Ação Individual, pensando nos frutos que serão gerados a partir desta formação e resultados multiplicados na organização.

O CF foi estruturado através de um Plano de Ensino, a partir do qual será apresentado em uma sequência lógica e progressiva, permitindo que os aprendizes tenham acesso a conhecimentos, desenvolvam e fortaleçam competências comportamentais e técnicas. Conforme o leitor poderá acompanhar, para o seu percurso (Figura 19), foram propostos 4 módulos com temáticas complementares, distribuídos em uma carga horária parcial de 4h e total de 16h. Para a constituição da sequência didática, foram analisadas as informações coletadas com o grupo focal durante a Oficina, todo o embasamento conceitual do referencial teórico, perfil e demanda da IES, para então apresentar uma proposta conectada à realidade dos atores envolvidos.

A proposta curricular indica a exposição dos assuntos através da estratégia de ensino dividida em 3 (três) etapas: contextualização, atividade de aprendizagem e fechamento. Esse formato apoia o educador no planejamento, condução e direcionamento da aula, estimulando, a partir da explanação, atividades práticas e levantamento do que foi assimilado pelos aprendizes e posteriormente o que será aplicado em seu contexto.

Além disso, considerando os objetivos específicos desta pesquisa, encontra-se, como parte do conteúdo programático do CF, o estudo da seleção de Metodologias Ativas utilizadas em treinamentos e formações corporativas, cuja prática culmina na melhoria do desempenho dos formadores. Estas serão apresentadas em 2 (dois) módulos consecutivos, sendo importante lembrar que grande parte destas metodologias foram validadas no grupo focal. Contudo, encontra-se neste texto o descritivo completo da proposta originada, contemplando informações pertinentes à sua estruturação (Quadro 15).

Figura 19 – Infográfico do Ciclo Formativo



Fonte: autoria própria

Quadro 16 – Plano de Aula – Ciclo Formativo

CICLO FORMATIVO DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS

Carga Horária	Máximo de Participantes	Modalidade
16 horas	Até 20	<i>On-line</i>

Ementa
Aborda um processo de desenvolvimento e fortalecimento das competências formadores internos da Universidade do Estado da Bahia – Uneb. Esta disciplina, organizada em 4 módulos, visa a promover a formação continuada dos formadores através de uma ementa customizada e relaciona pontos como: habilidades comportamentais, conhecimentos técnicos, saberes criativos e abordagens sobre inovação e tecnologia. Apresenta-se como uma relação que será complementar ao perfil do multiplicador do conhecimento, sendo aplicável à sua atuação.

Competências
Habilidades multidisciplinares necessárias ao perfil do formador – Desenvolver e fortalecer estratégias para condução de um ciclo formativo, inovador, consistente e adequado ao público adulto na Educação Corporativa.

1. PLANEJAMENTO

1.1 Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver habilidades comportamentais inerentes ao perfil do formador; • Conhecer técnicas e desenvolver habilidades que apoiem o seu posicionamento de liderança ao conduzir treinamentos, aulas e cursos; • Fortalecer as habilidades técnicas inerentes à atuação do formador; • Compreender e evidenciar o papel do formador na gestão do conhecimento corporativo;

- Obter conhecimento aprofundado sobre as Metodologias Ativas, avaliando seu impacto no engajamento e resultados em processos de aprendizagem;
- Desenvolver estratégias para condução de um processo de aprendizagem, digital, inovador e adequado ao público adulto na Educação Corporativa;
- Estimular a transformação do conhecimento tácito em explícito, para a transferência do conhecimento profissional;
- Aprender a manusear ferramentas de composição e edição do material visual usado em aulas e treinamentos;
- Aprender a estabelecer um ciclo de aprendizagem consistente, multiplicador e com resultados mensuráveis;
- Entender como o mundo digital está transformando a aprendizagem corporativa, emergindo um novo perfil de educadores e multiplicadores do conhecimento.

1.2 Diário de Bordo – Plano de Desenvolvimento

Será disponibilizado aos participantes um arquivo (editável) de diário de bordo em formato de perguntas e atividades expositivas que os estimulem a relatar os aprendizados ao percorrer os módulos. Neste também poderão ser encontradas sugestões de outras referências e acessos que complementem os temas trabalhados, como exemplo: sugestão de livros, filmes, artigos e mídias digitais.

1.3 Cronogramas de Aulas

O cronograma de aulas está organizado em 4 módulos, cada um equivale ao planejamento de uma aula. Caso o número de aulas por módulo vá além de 4 encontros, a incorporação deverá ser descrita na ementa deste componente curricular. Sendo necessário este acréscimo de aulas, sugere-se a realização de atividades práticas, contemplando o conteúdo abordado nas aulas de cada módulo abaixo.

1.4 Diagnóstico sobre os participantes

Será enviado aos participantes um link para acesso a um questionário online, com o objetivo de coletar informações sobre a expectativa da disciplina, conhecimentos prévios e características do público. E ainda contará com uma questão para seleção

de um tema novo para compor o módulo 1, essa ação trará um toque de customização e participação do aprendiz na formatação da ementa.

Entende-se que este instrumento apoiará o educador (desta disciplina) no alinhamento do conteúdo.

- Estrutura: enviar o questionário quinze dias antes do início das aulas e solicitar o preenchimento em até 4 dias.

1.5 Pré-work

- Aplicar a metodologia “sala de aula invertida”, se possível antes de todos os módulos;
- Selecionar o material que tenha ligação com o tema que será abordado no próximo encontro, sugestão: artigos, podcast, vídeos, redes sociais, livros, sites...;
- Enviar com antecedência para a turma e explicar como a atividade será articulada.

2. Módulo 1 – Competências Comportamentais

2.1 Temas

- Abertura da disciplina;
- Comunicação e apresentação em público;
- Inteligência Emocional: abordagem sobre a gestão das emoções;
- O papel do líder condutor: Liderando com Influência e Persuasão;
- Tema previamente selecionado pela turma.

2.2 Objetivo de Aprendizagem

- Apresentar o formato da disciplina e combinados pertinentes. Oportunidade para apresentações e interações iniciais;
- Desenvolver habilidades comportamentais inerentes ao perfil do formador.
- Conhecer técnicas e desenvolver habilidades que apoiem o posicionamento de liderança ao conduzir treinamentos, aulas e cursos.

2.3 Estratégia de Ensino

A aula poderá ser dividida nas seguintes etapas: Contextualização, Atividade de Aprendizagem e Fechamento.



CONTEXTUALIZAÇÃO

- Apresentar a *timeline* e cronograma das aulas, certificando de que todos compreenderam os combinados praticados ao longo dos encontros;
- Propor uma atividade de interação e levantamento de expectativas entre os participantes;
- Desenvolver o tema “O propósito da comunicação” entre educador e aprendiz no cenário da educação corporativa;
- Apresentar aos participantes técnicas e ferramentas que os apoiarão a elaborar e conduzir apresentações em público com assertividade e eficiência, minimizando bloqueios que os impedem de expor suas ideias;
- Evidenciar aspectos comportamentais, trajetória e características e atitudes positivas dos formadores. Apresentar exemplos que reforcem esse tópico;
- Conhecer ferramentas e desenvolver habilidades que apoiem a forma como você influencia positivamente a mudança de comportamento das pessoas;
- Estimular o debate sobre a importância da inteligência emocional como uma das principais habilidades do formador interno;
- Identificar formas de diálogo e interações sobre os aspectos e posicionamento do líder formador.



ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM

- Contextos da prática profissional;
- Uso dos recursos de interação oferecidos pela plataforma de videoconferência: chat, salas de reuniões entre outros;
- Nas aulas expositivas, estimular debates e diálogos a partir de indicações bibliográficas, videográficas e interação com plataformas digitais;
- Aplicação de Metodologias Ativas: sala invertida, exposição dialogada, *minute paper*, PBL e mapa mental.



FECHAMENTO

- Propor uma atividade para avaliar o processo de aprendizagem da aula:

Elaboração de um *overview* com os tópicos dos conteúdos compartilhados, de no máximo 2 laudas para apresentação dos principais pontos aos alunos. Da mesma forma, preparar um *template* com os assuntos que serão trabalhados no próximo encontro.

*Ao final deste primeiro encontro, o educador deverá orientar a turma sobre a proposta da atividade final que será apresentada por eles no quarto encontro; essa atividade tem como objetivo estimular o aprendiz a praticar grande parte do conteúdo compartilhado através de uma simulação real de condução de aula/treinamento. A criação do enredo e estrutura ficará a cargo do educador.

3. Módulo 2 – Estratégias de gestão

3.1 Temas

- Princípios da Administração Pública;
- Sistemas Institucionais;
- Objetivos Institucionais;
- Planejamento Público;
- Valorização do servidor público.

3.2 Objetivo de Aprendizagem

- Breve alinhamento e conexão com os temas trazidos na aula passada;
- Compartilhar temas institucionais vigentes ao perfil e atuação do servidor.

3.3 Estratégia de Ensino

A aula poderá ser dividida nas seguintes etapas: Contextualização, Atividade de Aprendizagem e Fechamento.



CONTEXTUALIZAÇÃO

- Embasar a apresentação dos conceitos através de leis, normativas e instrumentos públicos que paramentam a instituição;
- Conectar os princípios da administração pública com o contexto de trabalho da Instituição;
- Estimular o debate sobre a aplicação destes princípios e rotinas institucionais dos servidores;

- Relacionar os objetivos Institucionais;
- Propor atividades engajadoras para explorar o planejamento público.



ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM

- Contextos da prática profissional;
- Uso dos recursos de interação oferecidos pela plataforma de videoconferência: chat, salas de reuniões entre outros;
- Nas aulas expositivas, estimular debates e diálogos a partir de indicações bibliográficas, videográficas e interação com plataformas digitais;
- Aplicação de Metodologias Ativas: sala invertida, exposição dialogada, PBL, simulação e mapa mental.



FECHAMENTO

- Propor uma atividade para avaliar o processo de aprendizagem da aula:

Elaboração de um overview com os tópicos dos conteúdos compartilhados, de no máximo 2 laudas, para apresentação dos principais pontos aos alunos. Da mesma forma, preparar um *template* com os assuntos que serão trabalhados no próximo encontro.

4. Módulo 3 – Saber criativo

4.1 Temas

- Metodologias ativas – Etapa 1;
- Design de apresentações: trabalhando com o Powerpoint;
- Português Corporativo;
- Princípios básicos da Gestão de Projetos.

4.2 Objetivos de Aprendizagem

- Fortalecer o ciclo de aprendizagem dos adultos apoio por Metodologias Ativas;
- Elaboração de materiais atraentes e dinâmicos como suporte para o engajamento nas aulas;
- Fortalecer a boa prática da comunicação no ambiente organizacional;
- Discutir e desenvolver práticas eficiência e eficazes.

4.3 Estratégia de Ensino

A aula poderá ser dividida nas seguintes etapas: Contextualização, Atividade de Aprendizagem e Fechamento.



CONTEXTUALIZAÇÃO

- Iniciar o módulo reforçando a importância de conhecer ferramentas criativas e assertivas como estratégia de engajamento na aprendizagem;
- Apresentar e trabalhar a seleção de Metodologias Ativas aplicadas ao processo de aprendizagem, suas contribuições para o processo formativo dos adultos, experiências e resultados comprovados;
- Metodologias selecionadas: Exposição dialogada, Sala de aula invertida, Aprendizagem Baseada em Problemas e Trilha de aprendizagem;
- Demonstrar um tutorial de edição do programa Powerpoint;
- Orientação para melhores práticas da língua portuguesa, visando a ampliar a melhoria da comunicação falada e escrita, tornando-a clara e adequada às diversas situações;
- Aplicação em na escrita de ofícios, na criação de apresentações, na comunicação por *e-mail*, na elaboração de atas, entre outros;
- Apresentar a importância dos princípios básicos do gerenciamento de projetos aplicados à atuação do educador corporativo, entre os quais: gerenciamento do tempo, gerenciamento de recursos, comunicação e melhorar a eficiência;
- Desenvolver ações de aplicações correlatas dos temas.



ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM

- Contextos da prática profissional;
- Uso dos recursos de interação oferecidos pela plataforma de videoconferência: chat, salas de reuniões entre outros;
- Nas aulas expositivas, estimular debates e diálogos a partir de indicações bibliográficas, videográficas e interação com plataformas digitais;

- Sugestão para aplicação de Metodologias Ativas: gamificação, sala invertida, exposição dialogada, *minute paper*, PBL e mapa mental.



FECHAMENTO

- Propor uma atividade para avaliar o processo de aprendizagem da aula:

Elaboração de um *overview* com os tópicos dos conteúdos compartilhados, de no máximo 2 laudas para apresentação dos principais pontos aos alunos. Da mesma forma, preparar um *template* com os assuntos que serão trabalhados no próximo encontro.

5. Módulo 4 – TIDC para educadores

5.1 Temas

- Recursos e Plataformas digitais;
- Metodologias ativas – Etapa 2;
- Atividade Final.

5.2 Objetivos de Aprendizagem

- Promover o diálogo sobre soluções educacionais mais dinâmicas, acessíveis e personalizadas, que podem ser utilizadas para desenvolver habilidades técnicas e comportamentais dos colaboradores;
- Criar estratégias e ações que podem contribuir significativamente com o sucesso da proposta educacional;
- Estimular o ciclo da aprendizagem – conhecimento, prática e ação.

5.3 Estratégia de Ensino

A aula poderá ser dividida nas seguintes etapas: Contextualização, Atividade de Aprendizagem e Fechamento.



CONTEXTUALIZAÇÃO

- Estimular o debate sobre o papel e uso das TIDC na educação corporativa;

- Exemplificar a fala trazendo soluções educacionais inovadoras e eficazes praticadas por outros educadores e organizações;
- Apresentar na prática os recursos e plataformas digitais que apoiam a construção e dinamismo das aulas e treinamentos;
- Apresentar uma nova seleção de Metodologias Ativas propositivas ao processo de aprendizagem, suas contribuições para o processo formativo dos adultos, experiências e resultados comprovados;
- Seleção destas metodologias: Dinâmicas, aplicação de filmes como ferramenta de aprendizagem, Jogos corporativos e Gamificação;
- Condução da atividade final;
- Apresentar *feedback* pontual sobre a construção e condução do aluno.



ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM

- Contextos da prática profissional;
- Uso dos recursos de interação oferecidos pela plataforma de videoconferência: chat, salas de reuniões entre outros;
- Nas aulas expositivas, estimular debates e diálogos a partir de indicações bibliográficas, videográficas e interação com plataformas digitais;
- Sugestão para aplicação de Metodologias Ativas: gamificação, sala invertida, exposição dialogada, *minute paper*, PBL e *design thinking*.



FECHAMENTO

- Propor um **Plano de Ação Individual (PAI)** no qual os aprendizes são estimulados a se comprometer e planejar a aplicação do conteúdo aprendido em ações que envolvam a educação corporativa.

Formar duplas para estimular a troca de ideias, sugestões e validações do Plano de Ação.

6. AVALIAÇÃO PARA COMPOSIÇÃO DO CERTIFICADO

- Participação em todos os módulos;
- Construção do PAI.

7. BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

Definição da Bibliografia de acordo com o âmbito formativo.

Fonte: autoria própria

A partir da elaboração desta modelagem, permitiu-se relacionar alguns apontamentos e orientações que farão parte da sua gestão aplicação, visando à melhoria contínua (Quadro 16).

Quadro 17 – Apontamentos e orientações para gestão do CF

- | |
|--|
| 1. Aplicação de questionários para avaliação de reação após cada módulo. A compilação destas informações deverá apoiar as decisões estratégicas descritas no item 2. |
| 2. Após receber os dados gerados a partir da avaliação de reação (item 1), o Plano de Ensino deverá ser revisto e, caso seja necessário, pertinente e viável, adequado até a próxima turma. |
| 3. Orienta-se que a ementa seja novamente discutida e adequada anualmente. |
| 4. Orienta-se que, a cada semestre, o conteúdo e material visual sejam atualizados e conectados a temas e recursos digitais pertinentes e atuais. |
| 5. Sugere-se a alternância entre educadores para conduzir os módulos, a escolha deverá prezar pelas competências, vivências e perfil desses profissionais. Espera-se, com essa ação, proporcionar ainda mais dinamismo e engajamento ao processo formativo. |
| 6. Orienta-se que o formador condutor deste ciclo de formativo tenha capacitação prévia no mesmo ciclo ou formações afins. |
| 7. Orienta-se o número máximo de 20 participantes por turma. Esse número foi estipulado pensando na maior performance dos educadores que conduzirão os módulos, planejamento em atividades em grupo e orientações personalizadas aos formadores participantes. |

Fonte: autoria própria.

Por fim, considera-se a modelagem desenvolvida para construção do Ciclo Formativo, aderente à proposta formativa corporativa (pública e privada), neste estudo direcionada para a Uneb, considerando suas necessidades e contexto organizacional. Após aprovação desta pesquisa na defesa, o produto será disponibilizado à Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas da Uneb (PGDP) com indicativo de que fique sob a tutela da Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas (Codep), sendo gerido como instrumento formativo para os formadores internos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como lócus a Universidade do Estado da Bahia (Uneb), sendo reconhecida com a maior instituição de Ensino Superior do Estado da Bahia e estruturada no sistema multicampi. Embora a fase de campo tenha acontecido no âmbito da Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas, mais especificamente na Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas (Codep), abordando o contexto da educação corporativa em uma Instituição de Ensino Superior Público, entende-se que os resultados atingidos podem contribuir com o processo da educação corporativa em organizações de viés público e privado.

A partir das observações trazidas pela pesquisadora com abordagens sobre a condução da formação continuada de educadores em 3 diferentes organizações, após as análises das amostragens, optou-se por direcionar a investigação para o desenvolvimento de uma modelagem com foco em Metodologias Ativas, apoiando a formação continuada dos “instrutores internos” da Uneb, neste estudo reconhecidos como formadores.

As inquietações surgidas a partir da questão norteadora – “Como a proposição de um componente curricular baseado em Metodologias Ativas pode apoiar a formação continuada dos formadores internos da Codep – Uneb?”, culminaram na busca por respostas e alcance dos objetivos propostos pela presente pesquisa.

A construção do referencial teórico foi importante para amparar o processo investigativo do tema apresentado. E a partir da necessidade de expandir o conhecimento científico da pesquisadora acerca do tema pesquisado, foi desenvolvida uma pesquisa exploratória com base em quatro categorias fundamentais para estruturação deste trabalho, sendo elas: Formação Continuada, Didática Formativa, Metodologias ativas e Gestão e Difusão do Conhecimento. Deu-se sequência à composição das categorias pesquisadas a partir de revisão bibliográfica de artigos científicos e livros de autores como Moacir Gadotti, Marisa Eboli, Malcolm S. Knowles, José C. Libâneo, Marcus Túlio Pinheiro, Amélia E. do Amaral Ribeiro, José Moran, Roberto Sidnei de Macedo, Andrea Filatro, Carolina Costa Cavalcanti, entre outros autores, que foram referências para as discussões contidas nesta pesquisa. É importante ressaltar que, ao final do estudo de cada categoria, foram elaborados os quadros analíticos que tiveram a função embasar e reforçar, através dos elementos analíticos, as principais propostas para a construção deste componente curricular.

Todas as fases que compõem a intervenção no campo foram realizadas via intermediação tecnológica, devido ao fato de a Uneb ser uma IES multicampi, alguns dos integrantes do grupo focal estavam em cidades diferentes e distantes entre si, inviabilizando assim os encontros presenciais. Na primeira fase – Apresentação da pesquisa e questionário diagnóstico do grupo focal –, foi definido o grupo focal com 11 servidores atuantes como instrutores, oficializados o convite e agenda de encontros da Oficina Virtual conduzida pela pesquisadora e, na oportunidade, a aplicação do questionário com o objetivo de levantar informações sobre o grupo e suas demandas, para alinhamento e direcionamento da construção das próximas etapas.

Com os dados gerados nesta etapa, foi possível identificar a média do tempo de atuação na função de instrutores do grupo, sendo possível constatar que este era composto por formadores experientes que não se enquadravam como profissionais no início da carreira. Outras informações relevantes para o decorrer do estudo foram as habilidades relacionadas pelos participantes como importantes para a atuação de formadores, destaque para as respostas de maiores incidências: “oratória” e “domínio do tema”. E ainda, a seleção dos assuntos que mais lhes despertavam interesse em aprender; essa relação foi então considerada na composição das duas próximas fases sequências de planejamento e condução da Oficina.

A segunda fase foi destinada à composição do conteúdo programático, para a elaboração e planejamento do Plano de Aula da referida oficina, que nesta etapa recebe o nome de “Oficina para formadores da Uneb: construção e promoção da educação corporativa”. Para a estruturação deste instrumento, foi considerada a análise dos dados obtidos na primeira fase e os elementos analíticos componentes do referencial teórico. Ao final foram apresentados dois Planos de Aula – PA 1 e PA 2. O primeiro foi estruturado antes de iniciar a Oficina, que, após validado, passou pela identificação de lacunas, como: necessidade de mais atividades práticas, extensão da carga horária e uma mudança na condução por parte da pesquisadora. Tais adequações geraram o Plano de Aula 2.

Já a terceira fase compreendeu a análise dos objetos de aprendizagem. Para isso foi fundamental a interpretação dos dados gerados a partir dos questionários preenchidos pelos partícipes ao final de cada encontro. Observou-se que a assiduidade oscilou durante os quatro encontros, destacando a baixa frequência no

segundo encontro, atribuindo ao fato de se ter trabalhado os temas de Andragogia e Educação Corporativa no primeiro encontro, sendo estes assuntos que tiveram pouca adesão na pesquisa compartilhada na fase 1. Na primeira e segunda questão, utilizou-se o apoio da escala tipo Likert, sendo então verificada a relevância do conteúdo ministrado em cada encontro para a função de formador, e assim pôde-se identificar maiores indicativos nos encontros 2 e 3, quando se trabalharam os temas: Dicas introdutórias de como definir e estruturar *templates* para apresentação (PPT e Canvas) e Demonstração de ferramentas para ambientação *on-line*.

Ainda na terceira fase, identificou-se, através da questão “Compreendi os conceitos e sei como aplicá-los no dia a dia”, que os participantes já detinham conhecimento prévio sobre os conceitos apresentados, possivelmente trazidos pela formação obrigatória na SAEB. A observação desta lacuna possibilitou o ajuste na proposta da modelagem. Buscando entender se as experiências obtidas pelos participantes ao longo da oficina geraram contribuições, foram elencadas 3 (três) questões sequenciais e abertas para estimular a livre participação. As amostras analisadas permitiram identificar que os temas “Edição de Powerpoint”, “Perfil Comportamental” e “Pergunta a cada 15 minutos” sobressaíram entre os métodos que os formadores afirmaram que iriam replicar. O grupo apresentou sua percepção de métodos, comportamentos e técnicas que eles observaram serem praticados pela pesquisadora na condução da oficina; evidencia-se o apontamento das práticas que evoluem Metodologias Ativas.

Por meio da análise e da interpretação desta amostra do objeto de aprendizagem, percebeu-se, a partir dos registros de depoimentos, que a maioria das avaliações foram positivas e satisfatórias, tendo apenas um apontamento para melhoria, sendo este considerado relevante. E por fim, no fechamento dos encontros, os participantes relacionaram quais temas trabalhados ao longo da Oficina deveriam fazer parte da proposta do componente curricular. As evidências analisadas foram tidas como potenciais aspectos para integrar o desenho, ganhando destaque: edição de PPT, perfil comportamental e Metodologias Ativas. Composto a análise, notou-se que os itens Andragogia e Educação Corporativa ganharam certa relevância nesta seleção final. Esta fase encerra a participação direta e direcionada do grupo; contudo, os resultados gerados até aqui foram fundamentais para os apontamentos trazidos nas próximas fases.

Atendendo a um dos objetivos específicos desta pesquisa, a quarta fase procurou mapear os traços e características que compõem o perfil do multiplicador interno da Uneb. O texto descritivo foi amparado pelos elementos analíticos desta pesquisa e pelo diagnóstico coletado nas fases em campo. Sendo assim, o grupo analisado apresentou alta predisposição para as seguintes características: comunicação aberta, simpatia, empatia, disposição para aprender, trabalho em equipe, agradáveis e de bom trato com habilidade em resolver conflitos. Observou-se também a tendência para aprendizagem e retenção da informação através de estímulos visuais e cinestésicos com atividades práticas. Os comportamentos com menor incidência observados foram: inclinação para mudança, competição, alta criatividade e inovação em processos.

Este mapeamento é uma amostra coletada do grupo focal; contudo, não deve ser entendido como informações que inviabilizam novas possibilidades, e sim que atuam como apoio para a organização, neste caso a Uneb, para tomada de decisão referente ao processo de formação de seus servidores, conforme foi utilizada por esta pesquisa na estruturação da quinta fase.

Na referida quinta fase, foi apresentado o produto desenvolvido nesta pesquisa. O processo de análise dos objetos de aprendizagem, embasados pelas categorias analíticas deste trabalho, propiciou o desenvolvimento de um componente curricular denominado “Ciclo Formativo (CF) – Desenvolvendo Competências”, sendo este baseado em Metodologias Ativas de aprendizagem. Estando sob a tutela da área de Gestão de Pessoas, neste estudo especificamente a Codep, o CF poderá ser reconhecido como um instrumento estruturante na formação continuada dos formadores internos da Uneb, a partir de aspectos pedagógicos e técnicos contribuindo com oportunidades para potencializar a aprendizagem dos aprendizes.

Através da análise da pesquisa desenvolvida por Bittencourt (2020) e as interações com a Codep, a fim de entender a dinâmica atual do Programa Trilhas de Aprendizagem, permitiu-se propor que o CF faça parte da trilha composta pelo eixo Formação Específica, convergindo com o recorte e abordagem em sua ementa de temas multidisciplinares agregadores ao desenvolvimento destes servidores. Dessa forma, as possíveis lacunas poderão ser revistas e ajustadas para atender ao propósito organizacional e do próprio público-alvo.

A estrutura curricular do CF foi elaborada por meio de um Plano de Ensino, apresentando uma sequência lógica, progressiva e complementar. A estruturação desse formato foi influenciada pelos estudos aprofundados nas categorias analíticas: Educação Corporativa, Andragogia e Construção do Currículo, que permitiu integrar a aprendizagem de adultos à formação continuada profissional, conectando uma proposta curricular dinâmica e customização à performance do aprendiz e da organização. A formatação passou por vários ajustes a fim de minimizar as lacunas, contemplando ao final as seguintes diretrizes:

- Ementa
- Competências

1 Planejamento

1.1 Objetivos de Aprendizagem

1.2 Diário de bordo

1.3 Cronograma de aulas

1.4 Diagnóstico sobre os participantes

1.5 Pré work

2 Descrição dos Módulos (sequência didática)

2.1 Temas

2.2 Objetivo de Aprendizagem

2.3 Estratégia de Ensino



CONTEXTUALIZAÇÃO



ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM



FECHAMENTO

- Avaliação para composição do certificado
- Bibliografia recomendada

Para a constituição do CF, foram propostos 4 módulos: Módulo 1 – Competências Comportamentais; Módulo 2 – Estratégias de Gestão; Módulo 3 – Saber Criativo e Módulo 4 – TIC para educadores. A sequência didática de cada módulo foi elaborada a partir da análise das informações trazidas pelo grupo focal

durante a Oficina, todo o embasamento conceitual do referencial teórico, perfil e demanda da Instituição, para então apresentar uma proposta conectada à realidade dos atores envolvidos.

Na composição dos módulos, encontra-se como parte da sequência didática o estudo de Metodologias Ativas utilizadas em treinamentos e formações corporativas, cuja prática culmina na melhoria do desempenho dos formadores. Esta seleção foi validada no grupo focal e então indicada para compor o conteúdo de 2 (dois) módulos consecutivos do CF. É importante ressaltar que tal seleção contempla dois dos objetivos específicos desta pesquisa.

Como forma de apoiar a aplicação e melhoria contínua da formação proposta através do Ciclo Formativo, a autora selecionou alguns apontamentos que farão parte da gestão e orientação envolvendo o processo, assim como o treinamento de seus consultores. Estes pontos estão disposto na Fase 5 e podem passar com adequações de acordo com a aplicação e para sanar possíveis lacunas observadas.

Por fim, pôde-se perceber que o Ciclo Formativo tem aderência à proposta formativa da IES, considerando que os principais atores, Uneb e seus formadores internos, podem se apropriar quanto à gestão e ao uso deste instrumento de aprendizagem, considerando suas necessidades e contexto organizacional e, assim, serão capazes de desenvolver e aprimorar habilidades técnicas e comportamentais.

Como continuidade desta pesquisa, planeja-se para o futuro a publicação de artigos científicos em periódicos, tendo em vista a demanda de pesquisa na área da educação corporativa, Andragogia e Metodologias Ativas aplicadas em formações profissionais. Espera-se também disseminar a proposta da modelagem e aplicação no âmbito organizacional, promovendo novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rine Winston, 1968.

BACICH, Lílian. **Ensino Híbrido: Proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem: Workshop de Informática na Escola – WIE**. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 22., 2016, Uberlândia-MG. Uberlândia-MG: Sbc – Sociedade Brasileira de Computação, 2016.

BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAHIA. Lei nº 11.375, de 05 de fevereiro 2009. Reestrutura as carreiras de Analista Universitário e Técnico Universitário, integrantes do Grupo Ocupacional Técnico Específico, criado pela Lei nº 8.889, de 01 de dezembro de 2003, bem como o seu padrão remuneratório, e dá outras providências.

BAHIA. **Portal do servidor**. Disponível em: <https://www.portaldoservidor.ba.gov.br/orientacao-veja-definicao-de-servidor-publico>. Acesso em: 08 ago. 2021.

BEMFICA, J. do C.; BORGES, M. E. N. Aprendizagem organizacional e informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 28, n. 3, p. 233-240, set./dez. 1999.

BITTENCOURT, L. M. F. **Trilhas de Aprendizagem na Educação Corporativa: modelagem de uma plataforma para o desenvolvimento de [sic] técnicos-administrativos universitários**. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Universidade dos Estado da Bahia. Salvador, 2020.

BOAVENTURA, E. M. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência**. Salvador: Edufba, 2009.

BRASIL. Lei nº 6.297, de 15 de dezembro de 1975. Dispõe sobre a dedução do lucro tributável, para fins de imposto sobre a renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional, e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 10.851, de 10 de julho de 2001. Dispõe sobre a desvinculação do Estado de São Paulo do Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público - PASEP e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 10.851, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Portaria Ministerial n. 909, de 31 de julho de 1995, e reestruturada pela Lei Estadual n. 7176, de 10 de setembro de 1997.

BRASILEIRO, Roberto. **Estágios da Competência e como eles podem te ajudar em uma Transformação Ágil**. Disponível em: <https://www.metodoagil.com/estagios-da-competencia/>. Acesso em: 01 abr. 2022.

BURNHAM, Teresinha Fróes. **Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem: currículo, educação à distância e gestão/difusão do conhecimento**/Teresinha Fróes Burnham e coletivo de autores. Salvador: Edufba, 2012. 476 p.

CASTANHA, Débora. Conversando sobre currículo. **Revista de Educação do COGEIME**, ano 19, n. 37, p. 43-57, 2010.

COSTA, P. R. O. **Competência pedagógica do docente do ensino superior de administração de uma instituição de ensino superior da cidade de Lorena/SP: um estudo de caso**. 2013. Dissertação de mestrado - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013

DEWEY, J. **Democracia e educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978. Tradução de Anísio Teixeira.

Domingues, Diana. **A Humanização das Tecnologias pela Arte**. In: Domingues, Diana (Org.). *A Arte no Século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

DRUCKER, P.F. **Administrando para o Futuro**. 4. ed. São Paulo: Ed. Pioneira, 1996.

EBOLI, M. Educação Corporativa no Brasil: evolução conceitos e papéis. In: CASARINI, F.; BAUMGARTNER, M. (org.) **Educação Corporativa: da teoria à prática**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2012, p. 27-42.

FIALHO, Francisco Antônio Pereira. **Introdução às ciências da cognição**. Florianópolis: Insular, 2001.

FIALHO, Nadia H. **Universidade Multicampi**. Brasília, DF: Editora Autores Associados LTDA, 2005.

FILATRO, Andrea. CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. São Paulo em Perspectiva 2000.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina: **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Bernardete Angelina Gatti. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. Série Pesquisa, 1.

HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais Educação: políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. **Revista Multidisciplinar**, v. 1, Salvador, 2016.

HOURNEAUX JUNIOR, F. ; EBOLI, M. P. ; MARTINS, E. C. Educação Corporativa e o Papel do Chief Learning Officer. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 10, p. 105-117, São Paulo, 2008.

KAPP, k. M. The gamification of learning and instruction: same based methods a strategies training and education. San Francisco: Pfeiffer Publishers, 2012.

Knowles, M.S. **Educação Informal de Adultos: Um Guia para Administradores, Líderes e Professores**. Nova York: Association Press.1950

KNOWLES, M. S.; HOLTON, E. F.; SWANSON, R. A. **The adult learner**. Houston: Gulf, 1998

KNOWLES, M. S.; HOLTON, E. F.; SWANSON, R. A. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

KOLB, D. **Experiential learning**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.

LIBÂNEO, J. C. **Didática: Velhos e Novos Temas**. Goiânia: Cortez 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017. Livro eletrônico.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. Salvador: Edufba, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Espaço do Currículo**, v. 5, n. 1, p. 176-183, junho a dezembro de 2012.

MARSTON, William Moulton. **Emotions of Normal People**. Ormskirk: Thomas Lyster Ltd., 1989.

MATOS, Jorge Matos. **Análise dos Aspectos Comportamentais Através da Ferramenta DISC**. Lisboa, 2008. 186 fls: il.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. Teoria Geral da Administração. Da Revolução humana a revolução digital. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MEISTER, J. **Educação Corporativa**. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999.

MORAN, José. Mudando a educação com Metodologias Ativas. *In*: MORALES, Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres (org.). Coleção Mídias Contemporâneas: convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto – UEPG, 2015. p. 15-33. Volume II.

MOTTA, Paulo Roberto. A modernização da Administração Pública brasileira nos últimos 40 anos. **RAP – Revista de Administração Pública**, Edição Comemorativa, 1, 2007, p. 87- 97.

MOTTA, F.C.P. e CALDAS, M. P. (Orgs.). Cultura organizacional e cultura brasileira. São Paulo: Atlas, 1997.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **A perspectiva dos Mestrados Profissionais e as suas potencialidades**. Palestra no evento comemorativo – Gestec 10 anos. 2021, Salvador.

PIMENTEL, Alessandra. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudo de Psicologia**, [s. l.], v. 2, n. 12, 13 ago. 2007, p. 159-168.

PINHEIRO, Marcus Túlio de Freitas. **Análise do conhecimento gerado na organização e sua influência na eficácia da gestão**. Estudo de caso – Consultec. 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

PINHEIRO, Marcus Túlio de Freitas. **O conhecimento enquanto campo: o ente cognitivo e a emergência de conceitos**. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012.

PINHEIRO, Marcus Túlio de Freitas; LIMA, Simone Gabriely da Silva; SANTOS, Maria das Graças dos (org.). **A evolução tecnológica e os impactos no processo educacional**. Educação no Século XXI. Belo Horizonte: Poisson, 2019.

PINHEIRO, Marcus Túlio de Freitas. **Ecologia da Educação Contemporânea**. *In*: JORNADA PEDAGÓGICA 2022 (1º ETAPA) DO EMITEC, Salvador, Plataforma Meet, 07 dez. 2021a.

PINHEIRO, Marcus Túlio de Freitas. **Aula sobre Linked**. *In*: PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM GESTÃO E TECNOLOGIA APLICADA À EDUCAÇÃO, Salvador, Plataforma Teams, Uneb, 18 out. 2021b.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Pedagogia empresarial: atuação do pedagogo na empresa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

RODRIGUES, Luiz Knupp; SANTOS, Ralf Fogaça. **Tendências da didática contemporânea**. XVII ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, XIII ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS- GRADUAÇÃO E III ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, Universidade do Vale do Paraíba, 2021 p. 1-6.

SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza; SCHLEMMER, Eliane; FELICE, Massimo di. A dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, nov. 2020, p. 1-22.

SERRA, Ilka. **Formação e suas Conectividades**. *In*: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E TECNOLOGIA APLICADA À EDUCAÇÃO, Salvador, Aula Inaugural 2021.2, Plataforma Teams, Uneb, 16 ago. 2021.

SOBRAL, Filipe; PECI Alketa. **Administração Teoria e prática no contexto brasileiro**. 6ª Reimpressão. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. **Gestão do conhecimento**. Edição do Kindle. Porto Alegre: Bookman, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNEB. Plano de Desenvolvimento Institucional. 2017-2022. Disponível em: https://portal.uneb.br/proplan/wpcontent/uploads/sites/64/2018/03/PDI_2017_2022-.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

UNEB. **Portal Uneb**. Disponível em: <https://www.portal.uneb.br>. Acesso em: 13 nov. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Mind and society: the development of higher mental processes**. London: Englewood, 1978.

APÊNDICE A – Fase 1 – Apresentação da pesquisa e questionário diagnóstico do grupo focal

Planejamento das Oficinas

Olá Formadores,

Obrigada por chegar até aqui, sua participação e contribuições serão importantes para o alinhamento e direcionamento do material estruturante da trilha de Oficinas, sendo uma das etapas da pesquisa em desenvolvimento: **Proposição de um componente curricular baseado na apropriação de metodologias ativas para formação continuada dos formadores da CODEP - UNEB**

As respostas coletadas irão compor a base de dados da referida pesquisa.

Conto com o seu retorno até dia 29/07

Data de Elaboração: 24/07/2022

Pesquisadora: Suellen Ferrari (UNEB)

Orientador: Prof. Dr. Marcus Túlio de Freitas Pinheiro (UNEB)

Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Integradas à Educação – GESTEC

1. Me conte um pouco sobre esta sua atuação profissional.

2. Há quanto tempo você atua como instrutor(a)?

3. Em qual formato você se sente confortável em conduzir aprendizagem?

Marcar apenas uma oval.

- Presencial
- Online
- Híbrido
- Todos

4. Relate sua experiência na condução de aulas ou treinamentos.

5. Quais habilidades comportamentais e técnicas você considera importantes para atuar como instrutor?

6. Quais assuntos você se interessa? Selecione até 3 opções

Marque todas que se aplicam.

- Andragogia – Como os adultos aprendem
- Educação Corporativa
- Plano de aula
- Ferramentas para engajamento de aulas
- Metodologias ativas
- Papel do líder educador
- Técnicas de comunicação
- Elaboração de slides
- Perfil comportamental

7. Qual dúvida ou problema, relacionado ao tema, você gostaria que fosse abordado nestas oficinas?

8. Escolha uma das opções para realização das Oficinas. Realizaremos na data com maior adesão.

Marcar apenas uma oval.

- Oficina I: 30/08 - 10h às 12h. Oficina II: 08/09 - 15h às 17h. Oficina III: 13/09 - 10h às 12h
- Oficina I: 02/09 - 15h às 17h. Oficina II: 09/09 - 15h às 17h. Oficina III: 13/09 - 14h às 16h

Muito obrigada, finalizamos essa etapa.

APÊNDICE B – Fase 2 – Composição do conteúdo programático

Link para acesso aos materiais compartilhados durante os encontros da Oficina

<https://bit.ly/3AIG2HC>

APÊNDICE C – Fase 3 – Análise dos objetos de aprendizagem

Avaliação de Reação I - Oficina

Facilitadora:
Suellen Ferrari
I Encontro da Oficina para Formadores

Data: 02/09/2022

Sua avaliação é muito importante para o alinhamento e coleta de informações desta pesquisa.

Nas questões fechadas atribua a pontuação que melhor reflete sua avaliação em relação aos encontros, conteúdo e facilitação, utilizando a escala de 10 (maior grau de satisfação - excelente) a 1 (menor grau de satisfação - insatisfatório).

Já nas questões abertas sinta-se à vontade para expressar sua opinião e contribuir com novas percepções.

Obrigada!

Data de Elaboração: 01/09/2022

Pesquisadora: Suellen Ferrari (UNEB)
Orientador: Prof. Dr. Marcus Túlio de Freitas Pinheiro (UNEB)

Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Integradas à Educação – GESTEC

1. 1- Conteúdo relevante às atividades/função ou atividade/posição futura

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

2. 2 - Compreendi os conceitos e sei como aplicá-los no dia a dia.

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

3. 3 - Após este encontro quais são os métodos, ferramentas ou técnicas que irá aplicar em seu contexto de formador(a)?

4. 4 - Existe alguma ideia que deve ser adaptada para se adequar ao seu contexto de formador(a)?

5. 5 - Quais métodos, comportamentos ou técnicas você percebeu sendo usadas pela instrutora neste treinamento?

6. 6 - Registre aqui comentários adicionais ou depoimento importante sobre esta etapa.

7. 7 - Posso utilizar esse comentário exclusivamente como material da pesquisa?

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

Muito obrigada pela sua contribuição!

Avaliação de Reação II - Oficina

Facilitadora:

Suellen Ferrari

II Encontro da Oficina para Formadores

Data: 09/09/2022

Sua avaliação é muito importante para o alinhamento e coleta de informações desta pesquisa.

Nas questões fechadas atribua a pontuação que melhor reflete sua avaliação em relação aos encontros, conteúdo e facilitação, utilizando a escala de 10 (maior grau de satisfação - excelente) a 1 (menor grau de satisfação - insatisfatório).

Já nas questões abertas sinta-se à vontade para expressar sua opinião e contribuir com novas percepções.

Obrigada!

Data de Elaboração: 08/09/2022

Pesquisadora: Suellen Ferrari (UNEB)

Orientador: Prof. Dr. Marcus Túlio de Freitas Pinheiro (UNEB)

Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Integradas à Educação – GESTEC

1. 1- Conteúdo relevante às atividades/função ou atividade/posição futura

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

2. 2 - Compreendi os conceitos e sei como aplicá-los no dia a dia.

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

3. 3 - Após este encontro quais são os métodos, ferramentas ou técnicas que irá aplicar em seu contexto de formador(a)?

4. 4 - Existe alguma ideia que deve ser adaptada para se adequar ao seu contexto de formador(a)?

5. 5 - Quais métodos, comportamentos ou técnicas você percebeu sendo usadas pela instrutora neste treinamento?

6. 6 - Registre aqui comentários adicionais ou depoimento importante sobre esta etapa.

7. 7 - Gostaria de contribuir com sugestão para melhoria do conteúdo ou manutenção de práticas desenvolvidas?

8. Posso utilizar esse comentário exclusivamente como material da pesquisa?

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

Muito obrigada pela sua contribuição!

Avaliação de Reação III - Oficina

Facilitadora:

Suellen Ferrari

III Encontro da Oficina para Formadores

Data: 13/09/2022

Sua avaliação é muito importante para o alinhamento e coleta de informações desta pesquisa.

Nas questões fechadas atribua a pontuação que melhor reflete sua avaliação em relação aos encontros, conteúdo e facilitação, utilizando a escala de 10 (maior grau de satisfação - excelente) a 1 (menor grau de satisfação - insatisfatório).

Já nas questões abertas sinta-se à vontade para expressar sua opinião e contribuir com novas percepções.

Obrigada!

Data de Elaboração: 12/09/2022

Pesquisadora: Suellen Ferrari (UNEB)

Orientador: Prof. Dr. Marcus Túlio de Freitas Pinheiro (UNEB)

Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Integradas à Educação – GESTEC

1. 1- Conteúdo relevante às atividades/função ou atividade/posição futura

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

2. 2 - Compreendi os conceitos e sei como aplicá-los no dia a dia.

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

3. 3 - Após este encontro quais são os métodos, ferramentas ou técnicas que irá aplicar em seu contexto de formador(a)?

4. 4 - Existe alguma ideia que deve ser adaptada para se adequar ao seu contexto de formador(a)?

5. 5 - Quais métodos, comportamentos ou técnicas você percebeu sendo usadas pela instrutora neste treinamento?

6. 6 - Registre aqui comentários adicionais ou depoimento importante sobre esta etapa.

7. 7 - Gostaria de contribuir com sugestão para melhoria do conteúdo ou manutenção de práticas desenvolvidas?

8. Posso utilizar esse comentário exclusivamente como material da pesquisa?

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

Muito obrigada pela sua contribuição!

Avaliação de Reação IV - Oficina

Facilitadora:

Suellen Ferrari

IV Encontro da Oficina para Formadores

Data: 23/09/2022

Sua avaliação é muito importante para o alinhamento e coleta de informações desta pesquisa.

Nas questões fechadas atribua a pontuação que melhor reflete sua avaliação em relação aos encontros, conteúdo e facilitação, utilizando a escala de 10 (maior grau de satisfação - excelente) a 1 (menor grau de satisfação - insatisfatório).

Já nas questões abertas sinta-se à vontade para expressar sua opinião e contribuir com novas percepções.

Obrigada!

Data de Elaboração: 22/09/2022

Pesquisadora: Suellen Ferrari (UNEB)

Orientador: Prof. Dr. Marcus Túlio de Freitas Pinheiro (UNEB)

Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Integradas à Educação – GESTEC

1. 1- Conteúdo relevante às atividades/função ou atividade/posição futura

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

2. 2 - Compreendi os conceitos e sei como aplicá-los no dia a dia.

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

3. 3 - Após este encontro quais são os métodos, ferramentas ou técnicas que irá aplicar em seu contexto de formador(a)?

4. 4 - Existe alguma ideia que deve ser adaptada para se adequar ao seu contexto de formador(a)?

5. 5 - Quais métodos, comportamentos ou técnicas você percebeu sendo usadas pela instrutora neste treinamento?

6. 6 - Registre aqui comentários adicionais ou depoimento importante sobre esta etapa.

7. 7 - Qual o resultado do seu perfil comportamental? (em porcentagem)

8. 8 - Abaixo você encontrará o cronograma com os temas trabalhados ao longo destes 4 encontros. Marque os temas mais importantes que devem fazer parte da trilha para compor a formação continuada dos instrutores.

Marque todas que se aplicam.

- 1 - Andragogia, Educação Corporativa, Plano de aula e o Papel do líder educador
- 2 - Sistemas Representacionais (canal de aprendizagem) e edição de PPT
- 3 - Recursos e plataformas digitais
- 4 - Perfil Comportamental e Metodologias ativas
- 5 - Todos

9. 9 - Gostaria de contribuir com sugestão para melhoria do conteúdo ou manutenção de práticas desenvolvidas?

10. 10 - Posso utilizar estes comentários exclusivamente como material da pesquisa?

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO

Muito obrigada pela sua contribuição!

APÊNDICE D – Programa de Curso Básico de Formação de Instrutores Internos**CURSO DE FORMAÇÃO DE INSTRUTORES INTERNOS**

Prezado participante,

O presente *Curso Básico de Formação de Instrutores* é uma iniciativa da Superintendência de Recursos Humanos da SAEB em resposta ao requisito estabelecido pela Lei nº 10.851 de 10 de dezembro de 2007, que institui a prática da Instrutoria Interna no Executivo Estadual baiano.

Pautado na estratégia da SRH de fortalecer a gestão de pessoas nas Secretarias, o Programa de Formação de Instrutores Internos, do qual este Curso é parte integrante, pretende formar um quadro de profissionais capaz de promover, não só o aprimoramento das práticas de trabalho, mas, sobretudo, uma mudança na cultura organizacional do serviço público, através dos processos de capacitação e aprendizagem organizacional.

Entendendo que o Estado é fruto de como seus membros raciocinam e agem na organização, a formação de instrutores que ora se propõe é mais que um aprendizado de formas e técnicas de instrutoria, mas uma oportunidade única de imprimir mudanças significativas na cultura do serviço público e no estilo de gestão pública, criando valor público.

Caro participante, você é o veículo dessa mudança. Ponha nela seu coração e sua arte!

Coordenação de Aprendizagem Organizacional

PROGRAMA DE CURSO BÁSICO DE FORMAÇÃO DE INSTRUTORES INTERNOS

1. OBJETIVOS

1.1 Geral:

Facilitar e impulsionar processos de aprendizagem no Serviço Público, multiplicando os conteúdos das suas Unidades de negócio, mediante o desenvolvimento das competências pedagógicas.

Específicos

- Identificar noções básicas sobre ensino-aprendizagem;
- Caracterizar as diferentes concepções metodológicas de ensino, promovendo uma reflexão acerca das implicações de cada uma sobre os processos de aprendizagem;
- Analisar e experimentar diferentes instrumentos e recursos didáticos;
- Identificar os elementos constituintes dos diversos tipos de programa: programa de capacitação, programa de evento e plano de aula;
- Construir e executar situações de ensino-aprendizagem a partir de temáticas sugeridas;
- Elaborar um programa de evento de capacitação relacionado à unidade de trabalho de cada participante.

2. CONTEÚDOS

2.1. Noções básicas de ensino-aprendizagem – 4h

- A prática atual dos participantes
- Conceito de capacitação
- Aprendizagem, educação, capacitação

A aprendizagem na capacitação – 8h

- Diferentes concepções de aprendizagem
- Aprendizagem como processo de incorporação
- Princípios metodológicos da capacitação
- Como facilitar processos de aprendizagem

Comunicação e aprendizagem – 8h

- Importância da comunicação no processo de aprendizagem
- Comunicação como transporte
- Comunicação como consenso
- Comunicação como disputa
- Comunicação como diálogo
- Modo alimentação e modo demanda

Instrumentos facilitadores da comunicação – 4h

- Tipos de recursos e requisitos de utilização
- Técnicas de estímulo à participação
- Técnicas de visualização
- Jogos

Planejamento das ações de capacitação – 16h

- Programa de capacitação x programa de evento x plano de aula
- A definição dos objetivos
- A estruturação dos conteúdos
- A escolha metodológica
- Formas de avaliação
- Miniaula

3. METODOLOGIA

Serão utilizadas metodologias participativas, pautadas na experiência atual dos participantes e no uso de dinâmicas de grupo, jogos, exposições dialogadas e exercícios práticos. A avaliação dos conteúdos será feita processualmente, a partir das atividades desenvolvidas em classe, e a avaliação final terá como instrumento o programa de curso real elaborado por cada participante.

4. CARGA HORÁRIA

O curso terá duração de 40 horas, sendo necessária avaliação posterior de trabalho de campo, no qual cada participante elaborará uma proposta de evento

para disseminação de conteúdos de sua unidade de atuação. Opcionalmente, o instrutor poderá ser avaliado através da realização de miniaula de 10 minutos.