



Seminário Universidades Corporativas e Escolas de Governo

## **UNIVERSIDADE ACADÊMICA E UNIVERSIDADE CORPORATIVA NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA A INSTRUTORIA**

### **Marta Silva Neves**

Banco do Estado do Rio Grande do Sul, Universidade Corporativa – Gestão de Pessoas, Analista Pedagoga. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Ensino na Saúde – UFCSPA  
martaneves242@gmail.com

### **Robson Ferreira Borba**

Banco do Estado do Rio Grande do Sul, Universidade Corporativa – Gestão de Pessoas, Assistente Bacharel em Sistemas de informação, Esp. MBA Executivo de Negócios  
Esp. Tecnologias da informação e comunicação para Educação  
robsonborba.rs@gmail.com

### **Ederson Luiz Locatelli**

Professor - Universidade do Vale do Rio do Sinos - UNISINOS  
Doutor em Educação  
locatelli1501@gmail.com



Seminário Universidades Corporativas e Escolas de Governo

## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A questão do conhecimento tem sido tema de estudo de muitas áreas – seja na Filosofia, pela preocupação em compreender como o sujeito conhece o mundo; seja na Administração, pela questão da gestão do conhecimento e da organização que aprende; seja na Educação, cujo foco recai sobre as questões da aprendizagem. Entretanto, o que temos visto é que a Sociedade do Conhecimento tem sido potencializada pelo avanço das tecnologias digitais, e, neste contexto, os processos sistematizados de ensino e de aprendizagem têm sido uma condição *sine qua non* para que os indivíduos e as organizações aprendam. Apropriando-se de tal princípio, o Bannrisul – Banco do Estado do Rio Grande do Sul – estruturou a Universidade Corporativa, tendo como objetivo orientar a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem nas perspectivas interdisciplinar e transdisciplinar, possibilitando a qualificação dos seus profissionais para atuarem de forma competente, bem como de parceiros e da comunidade em geral, contribuindo com o desenvolvimento econômico, social, político, científico, ambiental e ético da realidade em que se está inserido.

O Banco do Estado do Rio Grande do Sul, conhecido como Bannrisul, aos 89 anos de existência, tem sua sede localizada em Porto Alegre. A atuação no setor financeiro conta com estrutura de 528 agências, abrangendo 7 estados brasileiros e envolvendo 11.050 colaboradores. A instituição celebrou 51 anos de educação corporativa em agosto de 2017. Frente ao amadurecimento dessa trajetória, o Bannrisul decidiu, em 2014, abandonar o conceito de gerência de treinamento para assumir a concepção de Universidade Corporativa, com o objetivo de orientar ainda mais a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, fortalecendo a qualificação dos seus profissionais.

Este relato de experiência tem por objetivo apresentar como tem se desenvolvido esse processo formativo, cuja finalidade é o desenvolvimento das competências docentes junto aos instrutores do banco. Ao encontro desse propósito, o Bannrisul estabeleceu uma parceria com a Universidade do Vale do Rio do Sinos (UNISINOS), uma instituição com 47 anos de história que está entre as maiores universidades privadas do Brasil, com cerca de 31 mil alunos em cursos de graduação e pós-graduação, nas modalidades presencial e EAD. Mantida pela Associação Antônio



Seminário Universidades Corporativas e Escolas de Governo

Vieira (ASAV), vinculada à Companhia de Jesus, tem como missão a promoção e o desenvolvimento da educação, para assim promover a formação integral da pessoa humana e sua capacitação ao exercício profissional, mediante a produção de conhecimento, o aprendizado contínuo e a atuação solidária para o desenvolvimento da sociedade. O alinhamento entre os valores institucionais da Unisinos e do Banrisul faz com que o projeto seja desenvolvido tendo como foco o desenvolvimento profissional com excelência. E, para isso, entendemos a importância do desenvolvimento das competências docentes dos instrutores que fazem parte do próprio quadro de colaboradores da instituição, visto que

O conhecimento é importante não só por si, como também por todos os seus desdobramentos, uma vez que o processo de busca de melhorias tecnológicas e organizacionais em cada firma é um processo cumulativo. Portanto, para realizar o aumento do estoque de conhecimentos, uma firma depende do cabedal anterior. Ou seja, quanto mais se conhece, mais se está apto para prosseguir com a aquisição de novos conhecimentos e, sendo o processo cumulativo, aprendizados anteriores são necessários para a obtenção de novos conhecimentos. (RIBEIRO; MENIN, 2005, p. 26)

Nesse contexto, em que os instrutores já possuem um grande conhecimento da cultura organizacional e dos processos que envolvem a sua atuação específica dentro do banco, a proposta da formação pedagógica teve por objetivo desenvolver competências para que esse conhecimento saísse da dimensão tácita para a dimensão explícita, considerando que:

A criação do conhecimento organizacional depende da interação contínua e dinâmica entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito. Essa interação é moldada pelas mudanças entre diferentes modos de conversão do conhecimento que, por sua vez, são induzidos por vários fatores. (MINIOLI; SILVA, 2013, p. 54)

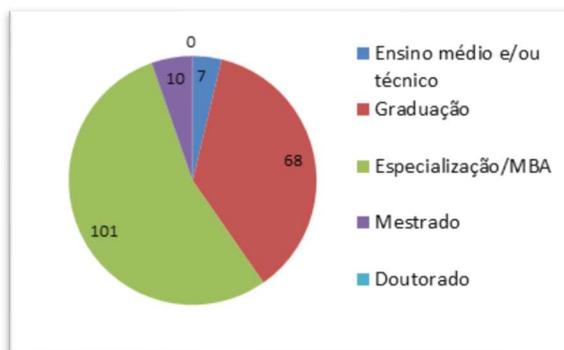
Para que os instrutores pudessem refletir sobre sua prática, pensando em como articular esses conhecimentos por meio de uma metodologia qualificada, foi estruturado um processo formativo promovendo uma reflexão acerca do papel da docência e das práticas pedagógicas que correspondam às necessidades contemporâneas, relacionando esses aspectos à integração dos mundos do ensino e do trabalho. O detalhamento do processo será descrito na próxima sessão.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Em maio de 2014, realizou-se o levantamento de necessidades de treinamento junto aos instrutores em atuação, com objetivo atualizar o cadastro desses profissionais, bem como de identificar seus perfis. De acordo com o banco de dados, registravam-se 313 pessoas que atuavam como instrutores em algum curso no Banco. Desses, 22 (vinte e dois) instrutores encontravam-se afastados da empresa por aposentadoria ou por desligamento do quadro funcional; 7 (sete) informaram não atuar mais com a função de instrutoria; e 2 (dois) estavam em férias durante o período da pesquisa. Portanto, do universo de 282 pessoas, 194 responderam aos questionamentos. Da amostra de 194 (cento e noventa e quatro) pessoas, em relação à formação, 5 (cinco) não preencheram essa resposta.

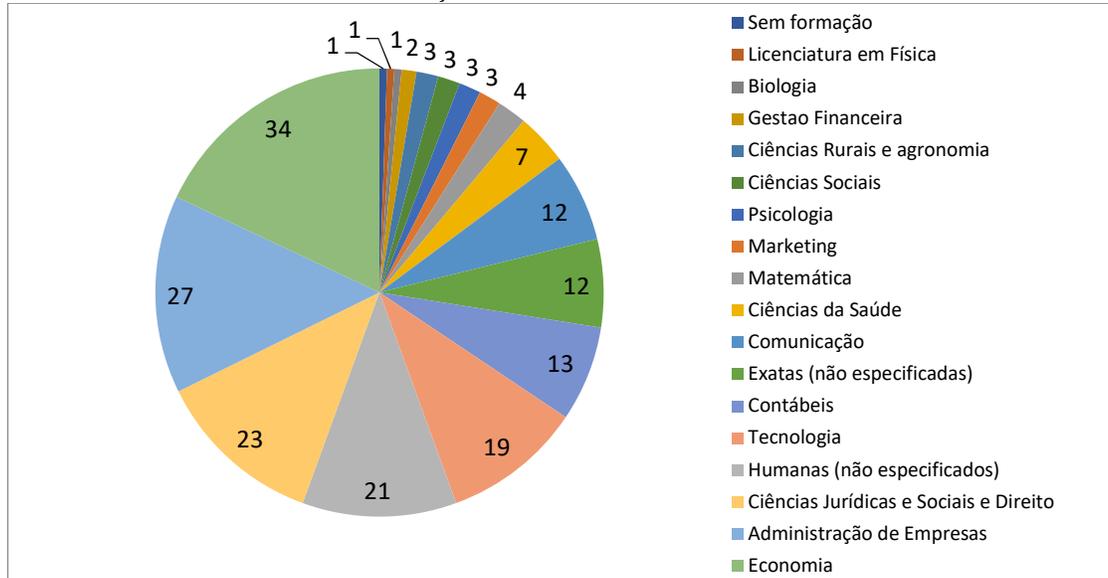
Dos 189 (cento e oitenta e nove) restantes, cerca de um terço dos instrutores respondentes têm sua graduação em economia (17,99%) e em administração de empresas (14,29%), perfazendo um total de 32,28%. Apenas uma pessoa declarou-se sem formação, o que representa um percentual de 0,53%. Havia predominância de instrutores com formação no nível de especialização, resultando em um montante de 101 indivíduos nessa condição o que resulta em um percentual de 52%, conforme Gráfico 1 e Gráfico 2.

Gráfico 1 – Nível de formação acadêmica dos instrutores.



Fonte: Autores (2017).

**Gráfico 2 – Formação acadêmica dos instrutores.**

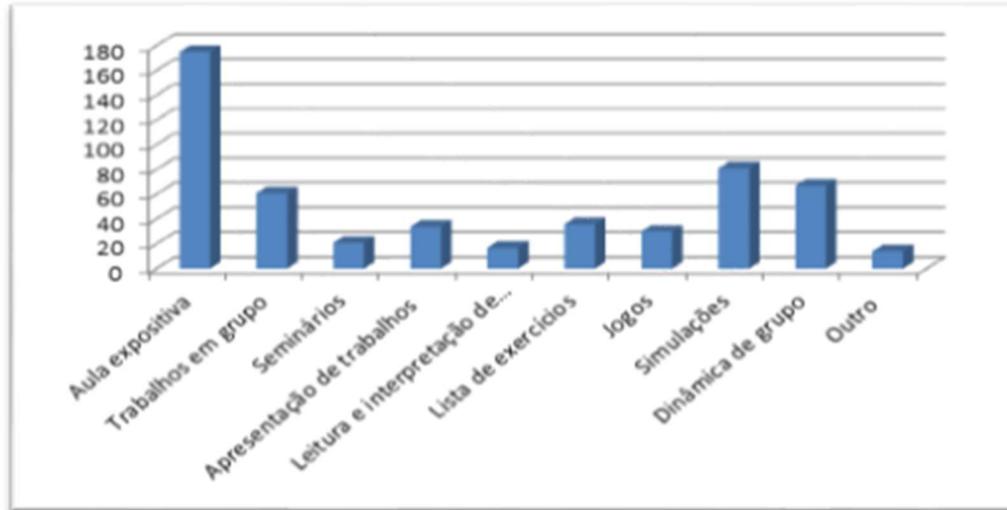


Fonte: Autores (2017).

Outro dado importante é que a maioria das pessoas que atuava no cargo de instrutor tinha, no máximo, 4 (quatro) anos de atuação na função, sendo que, nesse período, as formações para atuar na função de educadores do Banco foram muito pontuais ou não existiram. Os instrutores, na sua maioria, afirmaram não possuírem experiência fora do banco ou, quando tinham, esta concernia a cursos de curta duração ou em palestras. Mais de 25% dos instrutores afirmam não ter tido oportunidades de formação pedagógica, seja no banco ou fora da instituição, e outros 22,67% dos colegas afirmam ter recebido esse conhecimento em cursos de extensão ou de curta duração, conforme demonstra Quadro 1.

A metodologia predominante nos treinamentos registrada era de aula expositiva, sendo que seminários de leitura e interpretação de textos quase nunca foram utilizados (Gráfico 3). Mais de 90% dos instrutores afirmaram ter um plano de aula; porém, não existia um processo de cobrança desse documento, o que leva ao entendimento de que esse plano não é registrado, acontecendo, única e exclusivamente, de forma empírica.

**Gráfico 3 - Metodologia e/ou estratégia de ensino mais utiliza nas aulas.**



Fonte: Autores (2017).

Alguns elementos foram destacados no que tange às competências docentes: planejar, mediar e avaliar. Destacamos os seguintes desafios enfrentados pelos instrutores em sala de aula: a diversidade acadêmica dos educandos, os níveis de conhecimento e de experiências, o choque geracional, a motivação para o aprendizado, o tempo para desenvolver conteúdo e a infraestrutura do CT (Centro de Treinamento) – pois, muitas vezes, os equipamentos não atendem às necessidades de inovação no uso de tecnologias digitais em sala de aula. Além disso, as respostas mencionaram a timidez, o nervosismo, a inibição, a incompetência em administrar o tempo, entre outras. Nesse mesmo instrumento, os respondentes puderam apontar algumas necessidades de formação: administração do tempo, pedagogia e didática, dinâmicas de grupos, uso de tecnologia, *coaching*, programação neurolinguística, oratória, cursos da área em que atuam seja – como especialização ou mestrado –, técnicas para “prender” a atenção dos alunos etc.

O acompanhamento dessa busca pela formação pedagógica instiga-nos a ter como pergunta norteadora: qual o alcance do desenvolvimento de competências pedagógicas para a atuação no contexto da Universidade Corporativa do Banrisul? Essa análise contribuirá para avaliação, ajustes e redirecionamentos na construção do conhecimento.



Seminário Universidades Corporativas e Escolas de Governo

Para dar conta disso, elaborou-se a proposta de formação numa parceria entre o Banco e a Universidade, buscando desenvolver as seguintes competências:

- Reconhecer a constituição da profissão docente no cenário legal e de outras profissões, analisando a dimensão ética e social que a caracteriza;
- Promover a problematização e a qualificação da prática pedagógica orientada por uma postura investigativa e pelo conceito de competência didático-pedagógica;
- Possibilitar vivências e discussões relativas aos diferentes ambientes de aprendizagem e a utilização das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas;
- Qualificar a ação pedagógica em suas diferentes dimensões: planejamento, estratégias metodológicas, avaliação, desenvolvimento de competências, relação professor e aluno, processo de ensino e aprendizagem;
- Reconhecer diferentes concepções de aprendizagem e suas implicações na formação docente;
- Compreender o aluno de uma forma integral, bem como analisar as relações que compõem os processos em aula, tanto professor-aluno, quanto aluno-professor, qualificando os processos de ensino e aprendizagem;
- Construir práticas pedagógicas significativas aos modos de aprendizagem de jovens e de adultos no âmbito institucional;
- Propor ações pedagógicas em que tanto o professor quanto o aluno assumam posições de protagonistas no processo de ensino e aprendizagem.

Para dar conta do desenvolvimento dessas competências, foi oportunizado aos instrutores um curso de 80h, denominado Formação pedagógica para instrutores internos, contemplando as seguintes temáticas: a constituição da identidade docente, postura e ética; docência na contemporaneidade e seus desafios; retórica e oratória; saberes específicos e saberes pedagógicos; interdisciplinaridade e integração de saberes; psicologia da aprendizagem; técnicas didáticas: jogos, simulações e dinâmicas em grupo; informação, conhecimento e aprendizagem; avaliação: critérios e instrumentos; teorias da aprendizagem; educação e diferença; e seminário integrador.



As estratégias de trabalho docente incluíram: aula expositiva; estudo de caso; portfólio; tempestade cerebral; Phillips 66 – uma técnica de trabalho em grupo –; dramatização; seminário; dentre outras.

## 2.1 Competências docentes

Ao abordar o tema da docência, faz-se necessário colocar algumas perguntas: A) O que significa ser professor? B) Por que (não) ser professor? C) De que um sujeito precisa para ser um bom professor? Tendo como base essas perguntas, a seguir, vamos tratar da constituição da docência, iniciando pelas quatro competências essenciais para seu exercício: 1) capacidade de lidar com os problemas; 2) capacidade de inovar; 3) capacidade de aprendizado pessoal; e 4) capacidade de entender os outros. Essas competências evidenciam que o professor deve ser um profissional que articula saberes. Mas o que vem a ser um saber? Trata-se de proporcionar uma experiência para que o aluno atribua sentido àquilo que está aprendendo. Segundo Canário (2006, p. 47), o professor deve:

[...] oferecer aos alunos situações de aprendizagem pertinentes, em relação ao público e ao contexto. Serão cada vez mais os “criadores de sentido” para um trabalho escolar que possa ser vivido pelos alunos como uma “expressão de si”. É nesta qualidade de criadores de sentido que os professores têm condições para recriar, permanentemente, o seu ofício de educadores, na interação direta com os destinatários.

A mobilização de saber é importante para que não se caia no jargão de que o professor sabe muito, mas que não sabe expressar esse conhecimento. Por outro lado, há uma busca incessante em fazer com que o aluno aprenda. Por isso, primeiro de tudo, vamos trazer alguns saberes que compõem a identidade do professor, que incluem, segundo Pimenta (1997), “os saberes de sua experiência de alunos, que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar; [...] são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente.” (PIMENTA, 1997, p. 7)

Muitos dos professores que atuam na área não tiveram a oportunidade de fazer alguma formação pedagógica durante seus estudos, pois poucos instrutores fizeram uma licenciatura. Portanto, como não houve uma formação e, conseqüentemente, um aumento do seu repertório de estratégias a serem usadas em aula, é comum o instrutor repetir as práticas dos seus professores.

Sendo assim, no seu fazer docente, ele pode, mediante erro e acerto, ir construindo o saber da experiência.

Numa educação centrada no ensino, o professor “passa informação”; mas, como há uma ausência de reflexão sobre a prática docente, espera-se que o aluno apenas memorize o aquilo que está sendo transmitido. Entretanto, a informação por si só não é suficiente para que a aprendizagem ocorra. Por isso, o professor precisa criar oportunidades para que o aluno acesse a informação, visto que “Conhecer implica, em um segundo estágio, o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as.” (PIMENTA, 1997, p. 8)

Ao se tratar de educação, evidentemente, é necessário falar de ensino e de aprendizagem. Por isso, para complementar essa reflexão, trazemos a seguir um quadro proposto por Becker (1994), o qual apresenta as principais epistemologias que fundamentam as teorias de aprendizagem.

**Figura 1 - Comparação dos modelos pedagógico e epistemológico**

**Comparação dos modelos pedagógicos e epistemológicos**

Epistemologia		Pedagogia	
Teoria	Modelo	Modelo	Teoria
Empirismo	$S \leftarrow O$	$A \leftarrow P$	Diretiva
Apriorismo	$S \rightarrow O$	$A \rightarrow P$	Não diretiva
Construtivismo	$S \leftrightarrow O$	$A \leftrightarrow P$	Relacional

Fonte: Becker (1994, p. 94).

Analisando a comparação proposta por Becker entre os modelos pedagógicos e epistemológicos, podemos nos colocar a seguinte pergunta: como criar situações de aprendizagem para que os alunos aprendam? Conforme Pimenta (1997), *não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção de conhecimento*. Para que isso aconteça de forma efetiva, o professor deve desenvolver os saberes pedagógicos, que abrangem “o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica.” (PIMENTA, 1997, p. 11)



Seminário Universidades Corporativas e Escolas de Governo

As práticas pedagógicas, no contexto corporativo, por meio das diferentes estratégias e metodologias, buscam colocar o aluno no centro do processo, passando-se de uma educação centrada no ensino para centrar-se na aprendizagem. Isso significa que os professores:

Serão cada vez mais criadores de sentido para um trabalho escolar que possa ser vivido pelos alunos como uma “expressão de si”. É nesta qualidade de criadores de sentido que os professores têm condições para recriar, permanentemente, o seu ofício de educadores, na interação direta com os destinatários. (CANÁRIO, 2006, p. 47)

Fazem parte do aprendizado a vivência e a participação em diferentes situações, que constituem nossa experiência. Bondía (2002) apresenta a importância da experiência e do sujeito que a vivencia no aprendizado. A experiência é aquilo que efetivamente nos toca e passa a fazer parte do nosso ser, tornando-se algo significativo e que, portanto, pode ser entendido algo de que nos apropriamos. Bondía (2002) aponta, como fatores característicos da sociedade atual e que atrapalham a vivência da experiência, o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho. Esses aspectos se refletem na eficiência do ensino e da aprendizagem em sala de aula. Considerando esses aspectos, o professor

[...] terá, também, de viver o trabalho docente como um trabalho de criação, de inventar novas regras e procedimentos, infringindo o que está estabelecido e é rotineiro. Em suma, o professor precisa comportar-se como um profissional zeloso, capaz de compatibilizar o rigor, a eficácia e a capacidade de ser inovador. (CANÁRIO, 2006, p. 48)

Conforme Canário (2006, p. 48), o trabalho docente exige uma constante criação, a proposição de novas estratégias, regras e procedimentos, sempre com vistas a qualificar o processo de ensino e aprendizagem. No contexto corporativo, os instrutores também estão em constante reflexão e busca de novas oportunidades de aprendizagem para os alunos.

## 2.2 Metodologia

A metodologia, segundo Minayo (2007, p. 14), *é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade*. Seguindo esse raciocínio, o pesquisador é um sujeito imerso na realidade, bem como atento à ela, em constante reflexão.



Com o intuito de ir clarificando o percurso a ser adotado, do ponto de vista da abordagem, este artigo configura-se como **qualitativo**, pois trabalha mais com a subjetividade; é flexível e processual; descobre e produz os dados, contrapondo a abordagem quantitativa. Segundo Silva (2001), do ponto de vista da sua natureza, este artigo configura-se como **pesquisa aplicada**, pois tem por objetivo gerar conhecimento para a docência no contexto corporativo. Do ponto de vista dos seus objetivos, o trabalho pode ser definido como **pesquisa descritiva**, pois visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou ao estabelecimento de relações entre variáveis, envolvendo o uso de técnicas de levantamento de dados, como questionários, abrangendo três aspectos:

1. As expectativas e as percepções dos instrutores quanto ao próprio desenvolvimento, via pesquisa interna;
2. A autoavaliação em relação ao curso, por formulário avaliativo da Unisinos;
3. A avaliação da reação dos alunos (colaboradores do Bannisul) que participam das aulas ministradas pelos instrutores em desenvolvimento.

Para realizar a análise qualitativa dos dados, adotamos a metodologia denominada por Moraes (2003) de Tempestade de Luz<sup>1</sup>, que compreende basicamente quatro etapas: 1) a desmontagem do texto; 2) o estabelecimento de relações; 3) a captação do novo emergente; e 4) um processo auto-organizado. A metodologia proposta por Moraes (2003) consiste em apresentar uma análise textual discursiva, no contexto da pesquisa qualitativa:

Apresentando-a como uma tempestade de luz, metodologia que se afastando do que tradicionalmente tem sido denominado de análise de conteúdo, aproximando-se de algumas modalidades de análise de discurso, procuramos argumentar que essa abordagem de análise pode ser concebida como um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que examina. (MORAES, 2003, p. 19)

Adotamos essa metodologia porque a questão central deste relato nos leva a buscar compreender como se dá o desenvolvimento das competências docentes para uma atuação qualificada dos instrutores no contexto corporativo.



Seminário Universidades Corporativas e Escolas de Governo

### 3 RELATO DA EXPERIÊNCIA

#### a. Expectativas e percepções dos instrutores quanto ao próprio desenvolvimento

Para essa estratégia de acompanhamento dos instrutores ao participarem do curso de Formação de Instrutores, elaboraram-se perguntas distintas, emitidas via link, em três etapas, aos instrutores inscritos no curso de formação pedagógica. A pergunta “Qual a sua expectativa ao participar do curso?” foi emitida com uma semana de antecedência ao início do curso. Após a conclusão da formação, enviou-se o link com a pergunta “O curso fez alguma diferença a respeito do que você sabia quanto à atuação como instrutor (a). O quê?”. Por fim, após 06 meses da conclusão do curso, emitiu-se nova pergunta: “Caso tenhas atuado(a) como instrutor(a) nos últimos 6 meses, percebeu alguma diferença em sua atuação por ter participado no curso Atualização de Instrutores Internos? Qual?”.

Para os participantes do curso de Formação de instrutores, na etapa 1, identificaram-se estas expectativas: aprimorar conhecimentos didáticos para elaboração de planos de aula; estabelecer rede de trocas entre os instrutores e melhorar a performance em sala de aula, proporcionando melhores condições de aprendizado aos alunos.

Ao concluir o curso, na etapa 2, 100% dos instrutores responderam que o processo de formação pedagógico agregou reflexão a respeito dos processos de aprendizagem e melhorias em técnicas de aprendizagem e vivências. Segundo eles, também proporcionou uma reflexão acerca do significado de avaliação, da aplicação de exames avaliativos e do uso de linguagem verbal ou não verbal pelo **professor**.

Passado o período de 06 meses, como etapa 3, os instrutores registraram sentir mais confiança e segurança na atuação em sala de aula, bem como melhor interação com os colegas alunos, mencionando aplicação de **técnicas didáticas e recursos digitais** para trabalhar conteúdos, conforme os extratos a seguir:

O curso fez uma diferença enorme quanto à atuação como instrutor. Minha formação acadêmica em Administração não contempla disciplinas da área pedagógica, e neste sentido, o curso me proporcionou um aprendizado enorme em relação às melhores técnicas na relação de ensino-aprendizagem.

*Instrutor C. S.*



Embora já atue como instrutor a certo tempo, o curso de atualização de instrutores possibilitou constatar a importância das metodologias utilizadas para o exercício do ensino. Acerca do grupo, creio que grande maioria dos participantes já aplique (empiricamente) determinadas metodologias expostas nas aulas, percebi o despertar para o senso crítico acerca de seus treinamentos, reavaliando: materiais, metodologias, exercícios, avaliações/exames, etc. Creio que parte dessas melhorias foram possibilitadas pelos profissionais que ministraram os módulos, entretanto, outra grande parte foi possibilitada pela troca de experiências entre os instrutores participantes dos módulos. Nesse sentido, inclusive, com vistas a possibilitar – também – o alinhamento de assuntos/disciplinas, deixo a sugestão de realização de integrações/seminários regulares (semestralmente, anualmente, etc.) entre os instrutores internos.

*Instrutor L. C.*

### **b. A autoavaliação em relação ao curso, por formulário avaliativo da Unisinos**

Os instrutores, ao participarem do curso de Formação de Instrutores Internos/UNISINOS, foram convidados a avaliarem o curso e, também, a fazerem uma autoavaliação sobre o que viram no decorrer de cada disciplina, considerando a escala de 1 a 5, cujos extremos correspondem a “discordo totalmente” e a “concordo totalmente”. Dessa pesquisa, destacam-se duas perguntas-chave:

**Quadro 1: Auto avaliação dos instrutores em formação pedagógica.**

<b>Auto avaliação</b>	<b>édias</b>
Desenvolvi as competências previstas no curso	,71
Aprimorei minha capacidade de intervenção crítica na prática profissional	,74

Fonte: Autores (2017).



Seminário Universidades Corporativas e Escolas de Governo

Como mostra o quadro, as notas dos instrutores em formação, no que concerne à sua autoavaliação, estão bastante próximas do valor máximo, demonstrando sua autopercepção de que efetivamente a proposta de desenvolvimento está dando resultados.

### c. Avaliação de reação dos alunos (colaboradores do Banrisul) que participam das aulas ministradas pelos instrutores em desenvolvimento

Ao final de todas as disciplinas, em relação aos diversos programas que compõem a grade de cursos do Banrisul, os alunos (também funcionários do Banco) são convidados a avaliarem o instrutor de acordo com os requisitos demonstrados no Gráfico 5. Foi comparada uma amostra de instrutores que se repetiram de 2015 até 2017, sendo que, nesse interstício, eles passaram pela capacitação interna de instrutores, bem como pela formação proporcionada em parceria com a UNISINOS. Eles foram avaliados por uma escala em cinco níveis, que vai de péssimo a excelente.

Quadro 2 - Avaliação dos instrutores pelos funcionários alunos.

Quesitos		2015		2017
PONTUALIDADE	↓	63,69	↑	65,59
ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO	↓	38,1	↑	58,58
DOMÍNIO DO ASSUNTO	↓	48,81	↑	65,94
OBJETIVIDADE E COMUNICAÇÃO	↓	29,76	↑	53,46
METODOLOGIAS E TÉCNICAS	↓	17,86	↑	45,07
RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	↓	32,14	↑	55,81
ESTÍMULO À PARTICIPAÇÃO DOS TREINANDOS	↓	27,38	↑	50,68
ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS	↓	37,5	↑	56,64
UTILIZAÇÃO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS	↓	23,22	↑	43,05

Fonte: Autores (2017).

O Quadro 2 demonstra as notas médias recebidas pelos instrutores no nível excelente, ou seja, se analisarmos o primeiro quesito, pontualidade, os instrutores receberam dos alunos uma nota média em 2015 de 63,69% de excelente, valor este que subiu para 65,59% em 2017.

O item que demonstrou o maior crescimento, de 2015 para 2017, foi o de Metodologias e Técnicas, o qual alcançou um patamar de mais de 60%. Tal resultado demonstra uma nítida



Seminário Universidades Corporativas e Escolas de Governo

efetividade no programa, pois essa é uma das habilidades que mais fortemente são debatidas em toda a trajetória das capacitações.

O item Objetividade e Comunicação teve o segundo maior crescimento, seguido do critério Relação entre a Teoria e a Prática. Reunidos, esses três requisitos representam as maiores necessidades de treinamento mencionadas no início do processo, quando os próprios instrutores levantaram as hipóteses sobre o que deveriam estudar para qualificar sua experiência docente.

Esses números também têm um impacto no que tange às metas da empresa e ao cumprimento de regramento e normativas internas, pois instrutores mais bem qualificados conseguem demonstrar melhor seus conteúdos; conseqüentemente, o reflexo no trabalho final dos colegas do Banco é positivo.

#### **4 CONCLUSÕES**

Ao retomarmos a pergunta que conduz a reflexão deste texto – “qual o alcance de desenvolvimento de competências pedagógicas para a atuação no contexto da Universidade Corporativa do Bannrisul?” –, percebemos o entendimento e o interesse crescente, por parte dos instrutores envolvidos, na capacitação e no desenvolvimento de competências pedagógicas.

Inicialmente, a própria expressão “instrutor” vem sendo reelaborada entre as etapas pré e pós-curso, isto é, no início, no transcorrer de seu desenvolvimento e na aplicabilidade posterior, buscando-se novas estratégias para qualificar o processo de ensino e aprendizagem.

Destacamos, também, a busca por aprimoramento das técnicas didáticas e por recursos digitais, conforme mencionado pelos instrutores, o que reflete na própria avaliação dos colegas-alunos quanto ao desempenho deles em sala de aula. Verificamos a importância de o instrutor em desenvolvimento ser sujeito da experiência no aprendizado, como retrata Bondía (2002), pois assim ele percebe o significado de suas vivências e reflete sobre suas técnicas. Além disso, a formação contribuiu para a reflexão e a percepção relativa ao posicionamento do professor como agente responsável pelo processo criativo, o qual deve ser apropriado para favorecer o desenvolvimento de saberes dos seus alunos – no caso, de seus colegas de instituição. Desse modo, promover a



Seminário Universidades Corporativas e Escolas de Governo

aplicabilidade do conhecimento estimula a relação entre conteúdos e valores, tornando a aprendizagem significativa para a vida pessoal e profissional.

Para a autonomia intelectual, é fundamental o estímulo para que o fazer seja precedido de reflexão, isto é, necessita-se compreender o que se faz. Nesse sentido, a discussão sobre a prática e a teoria favoreceram a articulação entre essas duas dimensões, a partir das interações e do exercício do raciocínio, tanto para questões individuais, quanto para as coletivas. O ato de experienciar desafios e obstáculos possibilita valer-se do próprio conhecimento e elaborar novas ideias, instigando o esforço individual e coletivo para o desenvolvimento de estratégias, soluções, projetos e novas competências. Nesse movimento de soluções e inovações, exige-se criatividade, bem como a migração da tendência individualista para a coletiva, fortalecendo a interação, a colaboração, a participação ativa e a articulação dos saberes, de modo a favorecer a interdisciplinaridade.

## REFERÊNCIAS

- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 89-96, jan./jun. 1994.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online], n. 19, p. 20-28, 2002.
- CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MINIOLI, C. S.; SILVA, H. de F. N. **Gestão do Conhecimento no Espaço Escolar: a memória organizacional como estratégia para a organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: CRV, 2013.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. **Nuances: estudos sobre Educação**, UNESP, v. 3, n. 3, p. 5-14, 1997.



Seminário Universidades Corporativas e Escolas de Governo

RIBEIRO, A. I. M.; MENIN, A. M. da C. S. (Org.). **Formação do Gestor Educacional: necessidades da ação coletiva e democrática.** São Paulo: Arte & Ciência, 2005.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.