



UTILIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Utilization of teaching-learning strategies in professional and technological education

Reginaldo Leandro Placido
Doutor em Educação
Instituto Federal Catarinense
profereginaldo@gmail.com

Manuir Schons
Mestre em Administração
Instituto Federal Catarinense
manuir@hotmail.com

Maria José Carvalho de Souza
Doutora em Engenharia de Produção
Universidade Regional de Blumenau
mjcsd2008@gmail.com

Resumo

O presente artigo analisou as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas por docentes de uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica. As metodologias utilizadas foram: pesquisa descritiva quanto aos objetivos; pesquisa quantitativa em relação a sua natureza. A coleta de dados ocorreu por meio de levantamento (*survey*), com a aplicação de questionário. O instrumento de coleta de dados foi adaptado de López et al. (2011) que propõe dois modelos de estratégias, um centrado no ensino (professor/tradicional) e outro com foco na aprendizagem (aluno/ativo). Para a interpretação dos dados foram utilizadas a análise fatorial exploratória, estatística descritiva e análise de conteúdo para aprofundar a análise quantitativa. O estudo mostrou que a maioria dos docentes utilizam estratégias de ensino-aprendizagem centradas no aluno. A diferença entre os docentes que utilizam as estratégias centradas no aluno e os que utilizam as com foco no professor não foi expressiva, o que ratifica a proposta pedagógica e ideológica da EPT. A pesquisa também mostrou que o perfil docente está ligado à história e origem da Instituição e que os docentes das áreas exatas do conhecimento aplicam estratégias centradas no professor/ensino (tradicional), enquanto os professores das áreas das ciências humanas optam pelas estratégias centradas no aluno/aprendizagem (ativas).

Palavras-chave: Gestão de Instituições de Ensino Superior. Estratégias de Ensino-aprendizagem. Educação Profissional e Tecnológica.

Abstract

The present article sought to analyze the teaching-learning strategies used by teachers of an institution of Professional and Technological Education. The methodologies used were: descriptive research on the objectives; and quantitative research in relation to their nature. The data collection was done through a survey, with the application of a questionnaire. The instrument of data collection was adapted from López et al. (2011), which proposes two models of strategies, one focused on teaching (teacher / traditional) and another focusing on learning (student / active). For the interpretation of the data we used the exploratory factorial analysis, descriptive statistics and content analysis to deepen the quantitative analysis. The study showed that most teachers use learner-centered teaching-learning strategies. The difference between the teachers who use the student-centered strategies and those who use those with a teacher focus was not expressive, which ratifies the pedagogical and ideological proposal of EPT. The research also showed that the teaching profile is linked to the history and origin of the institution and that the teachers of the exact areas of knowledge apply strategies focused on the teacher / teaching (traditional), while the professors of the areas of human sciences opt for strategies centered on the student / learning (active).

Keywords: Management of Institutions of Higher Education. Teaching-learning strategies. Professional and Technological Education.

1 INTRODUÇÃO

A educação, especificamente a escolar, além do princípio fundamental de construir conhecimentos ou transmitir, dependendo da perspectiva, contribui para a socialização de valores sociais e institucionais. Neste cenário, é necessário refletir sobre o papel do docente neste processo. É preciso analisar as estratégias que o mesmo utiliza para verificar se as mesmas dialogam com o proposto nas políticas institucionais. Ratifica-se que o docente possui liberdade para escolher suas estratégias, no entanto, deve atentar para que estas atinjam os objetivos estabelecidos pelo sistema vigente. Esta situação é mais nítida quando se trata de sistema público de ensino, quando o docente representa quem instituiu as políticas públicas de educação.

A utilização das estratégias de ensino-aprendizagem por parte dos docentes está vinculada a gestão acadêmica e esta, por sua vez, atrelada a gestão da instituição de Ensino Superior. Desse modo, a ação docente ocorre no âmbito da instituição de ensino que é regida por objetivos e regras institucionais definidas em instrumentos de gestão como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI). No caso das instituições integrantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, estes documentos devem ser embasados numa perspectiva em que o processo educativo torna-se mais significativo, envolvente e prazeroso, alcançando a proposta da EPT (Educação Profissional e Tecnológica) de ser uma educação integral e emancipadora e romper com a dualidade e fragmentação do ser humano (FRIGOTTO, 2011; KUENZER; GRABOWSKI, 2006; KUENZER, 2006; SANDER; PACHECO).

Abordar as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas por docentes é ir além dos métodos e técnicas utilizados, mas sem desconsiderá-los, pois fazem parte do planejamento, execução e avaliação do processo. Analisar a gestão das estratégias de ensino-aprendizagem é ampliar a análise da atividade docente, é desbravar o objetivo principal da docência que é a aprendizagem dos alunos (MASETTO, 2003).

No intuito de analisar a utilização das estratégias de ensino aprendizagem, bem como sua relação com a política da Educação Profissional e Tecnológica, a pesquisa buscou responder a seguinte pergunta: De que maneira os docentes do Instituto Federal Catarinense (IFC) utilizam as estratégias de ensino-aprendizagem? A população da pesquisa foram os docentes do Instituto Federal Catarinense (IFC), que contava, no momento da coleta de dados com 774 docentes. A pesquisa contou com a participação de 215 sujeitos sociais da pesquisa, que representa 27,77% da população.

2 GESTÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

O conhecimento torna-se um fator cada vez mais imprescindível para a sociedade tecnológica e científica. Constantemente surgem novos avanços que ocorrem por meio de descobertas oriundas de pesquisas que nascem do ambiente acadêmico e que possuem relação ou são resultados do processo de ensino-aprendizagem conduzido no âmbito da instituição. Nesta realidade as instituições de Ensino Superior se destacam como instituições sociais que preservam e propagam o conhecimento científico e tecnológico. Para que o conhecimento possa ser construído por estas instituições, é necessário que o ambiente acadêmico seja propício para o aprendizado do aluno, bem como sejam desenvolvidas estratégias de ensino-aprendizagem condizentes com o proposto e explícito no PDI e PPI. Assim sendo, a gestão das instituições de

Ensino Superior são determinantes para o sucesso do aprendizado e, conseqüentemente, do avanço científico e tecnológico. No entanto, é preciso entender que as instituições de Ensino Superior são organizações diferenciadas e únicas, possuindo processos e demandas diferentes de organizações industriais, órgãos governamentais e empresas de serviços (SOUZA, 2010). As instituições de Ensino Superior possuem as seguintes características que as tornam singulares e complexas:

[...] ambigüidade de objetivos; muitos grupos de interesse tentam influenciar as decisões; as mudanças geralmente ocorrem com reações e crises; a natureza política que predomina nas decisões; a existência de uma estrutura fragmentada e descentralizada em que as decisões são diluídas em órgãos colegiados; fragmentação interna devido a elevada autonomia baseada no profissionalismo, especialização, tradição e natureza das atividades e as medidas de desempenho para o alcance de objetivos são difíceis de quantificar (SOUZA, 2010, p. 28).

Nota-se que a atuação das instituições de Ensino Superior é permeada por condicionantes internos e externos, o que pode direcionar e interferir nos encaminhamentos administrativos e acadêmicos adotados. À vista disso, a gestão das instituições de Ensino Superior deve considerar alguns fatores críticos que exercem forte influência no seu funcionamento, tais como:

1) políticas educacionais equivocadas com decisões e controle centralizado na administração do sistema, no caso, o Ministério da Educação, 2) crença exagerada, na crescente eficácia do conhecido lobby político, junto ao poder central, na busca de solução aos problemas institucionais, 3) obsolescência estrutural das instituições, 4) baixa produtividade acadêmica, descontinuidade administrativa, 6) baixa qualidade do ensino ministrado, 7) reduzida relevância da pesquisa produzida, 8) resistência a mudança, 9) corporativismo e 10) administração universitária ineficiente (MEYER JR., 2003, p. 141-142).

Ao considerar o contexto micro e macro das instituições de Ensino Superior, a gestão dessas instituições deve atentar para a estrutura, o funcionamento e o comportamento de pessoas e grupos que nela atuam (COLOSSI, 2004), a fim de elaborar as estratégias necessárias para atender as finalidades e os objetivos da instituição. Isto posto, é necessário que ocorra a gestão das estratégias pertinentes ao atendimento das finalidades e objetivos institucionais. Entre as possibilidades de gerir as diferentes estratégias que são organizadas e desenvolvidas em nível institucional, encontra-se a gestão das estratégias acadêmicas. Segundo Meyer Jr. e Meyer (2011, p. 5) a gestão acadêmica

[...] é um elemento de importância central na administração de qualquer organização educacional, em particular às instituições de educação superior. Cabe a ela a coordenação das atividades essenciais neste tipo de organização – o processo de ensino e aprendizagem. Promover um ambiente para que este processo seja eficaz fazendo com que a aprendizagem ocorra constitui-se em objetivo precípua da administração acadêmica. (...) A gestão acadêmica precisa ser conduzida de maneira a gerar reflexos palpáveis na qualidade final do serviço que a organização educativa oferece a sociedade. O objetivo final da gestão acadêmica precisa ser sentido pelos alunos dentro da sala de aula. Para tanto, muitas ações e estratégias podem ser desenvolvidas no que tange a melhoria de aspectos físicos e humanos. (MEYER JR.; MEYER, 2011, p. 5)

Conforme as finalidades e objetivos institucionais, a gestão acadêmica deve proporcionar condições para que seja prestado o serviço à sociedade por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão, e dessa maneira, promover a produção do conhecimento e o desenvolvimento de tecnologias e da ciência. Diversos fatores são relevantes para a gestão acadêmica, como por exemplo, o ambiente de aprendizagem, os espaços de convivência, a relação entre os estudantes e estes com os professores, as estratégias de ensino-aprendizagem, entre outros. Porém, sem detrimento a outros fatores, a gestão das estratégias de ensino-aprendizagem é fundamental, por contemplar várias etapas do processo e que devem considerar o aluno, o objetivo e finalidade institucional, como por exemplo, o planejamento, as técnicas utilizadas e a avaliação. Assim sendo, as estratégias acadêmicas devem ser percebidas pelos alunos em sala de aula, e dessa maneira, rompem com a perspectiva puramente teórica, transformando-se em prática por meio da ação do professor (MEYER JR.; MEYER, 2011).

É importante frisar que a gestão acadêmica, bem como a gestão das estratégias de ensino-aprendizagem devem estar alinhadas com os instrumentos formais de gestão, entre eles o Estatuto e o Regimento Geral (PICCHIAI, 2012). E seguindo a perspectiva de diretrizes institucionais, outros dois documentos são fundamentais para alinhar a gestão e servir como mecanismos de acompanhamento das políticas estabelecidas em nível institucional, que são o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), ambos originários do planejamento estratégico. O PDI e o PPI devem representar o posicionamento da instituição em relação a sua concepção de sociedade, de educação e de ser humano, organizando, com base nisso, suas políticas, estratégias e ações de responsabilidade social e de sustentabilidade. Esses documentos são diretrizes que balizam a vida acadêmica na instituição, seus processos políticos e pedagógicos (PICAWI, 2007).

3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

As estratégias de ensino-aprendizagem fazem parte do processo educativo e como tal contribuem para a efetivação dos objetivos traçados pelo professor ou pela instituição, com ou sem a participação dos alunos. Conforme Bordenave e Pereira (2002) as estratégias devem ser bem definidas para contribuir com a evolução dos alunos até atingir os objetivos traçados, podendo esses objetivos ser técnico-profissional ou de caráter transformador da sociedade.

A efetivação das estratégias de ensino-aprendizagem exige preparo e conhecimento por parte do professor, a fim de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras da aprendizagem. Segundo Anastasiou e Alves (2004, p. 68) é por intermédio das

[...] estratégias que aplicam-se ou exploram-se os meios, modos, jeitos e formas de evidenciar o pensamento, respeitando as condições favoráveis para executar ou fazer algo. Esses meios comportam determinadas dinâmicas, onde se faz necessário o conhecimento do aluno para a escolha da estratégia.

Cabe salientar que as estratégias de ensino aprendizagem, bem como o aprendizado ocorrem por meio da relação entre o professor e aluno, considerando todas as variáveis envolvidas, como demais funcionários da instituição, ambientes de aprendizagem e convivência e equipe gestora. No entanto, o professor desempenha um papel essencial nesta relação, visto que compete ao docente estabelecer relação aberta e franca com os alunos, para que os mesmos sintam-se permanentemente motivados e pertencentes ao processo de aprendizagem (MORAN,

2007). Sendo assim, o sucesso na gestão das estratégias de ensino-aprendizagem depende, também, da personalidade, competência, facilidade de aproximar e gerenciar pessoas. Além disso, o perfil docente e a carreira profissional são fatores que podem influenciar no desempenho das estratégias de ensino-aprendizagem (MORAN, 2007; SAYGILI; PEKTAS, 2015).

Considerando o papel que o docente desempenha na gestão das estratégias de ensino-aprendizagem, bem como os condicionantes que o influenciam, as estratégias podem ser centradas na aprendizagem, tendo o aluno como foco do processo educativo ou no ensino, sendo o professor o centro do processo. As estratégias com foco na aprendizagem (aluno) são também classificadas de ativas, enquanto as com foco no ensino (professor) são denominadas de tradicionais (LIMA, 2011; LÓPEZ, 2011).

A estratégia de ensino-aprendizagem centrada no ensino prioriza a transferência de conhecimento, tendo como centralidade o professor. Nessa estratégia o aluno é o executor do programa idealizado e definido pelo docente, mesmo que participe e realize algumas atividades. O aluno não se torna membro ativo do processo, pois é uma relação vertical, onde o principal objetivo não é a construção do conhecimento ou formação integral do indivíduo, mas sim a consolidação da transmissão e retenção do conhecimento. Por outro lado, a estratégia com foco na aprendizagem pressupõe a construção do conhecimento por meio de relações, reflexões e demais valores educativos emancipatórios, sendo o aluno o centro do processo educativo. Para a estratégia centrada na aprendizagem deve-se primar pela inter-relação dos alunos e destes com o professor.

A aprendizagem ativa pressupõe estratégias a partir da relação horizontal dos sujeitos, o que ocorre principalmente por estratégias que valorizam o trabalho em grupo e rompem com a transmissão estática do conhecimento pelo professor. Neste sentido, o professor é o facilitador e motivador do processo, apropriando-se de instrumentos que propiciem a aprendizagem significativa dos alunos (LIMA, 2011; LÓPEZ, 2011). Na aprendizagem ativa o foco sai do professor e direciona-se para o aluno, e assim, ocorre a migração do ensinar para o aprender. (DA SILVA SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014).

Segundo López et al. (2011) as teorias de educação vigentes apresentam uma pedagogia mais centrada na aprendizagem (ativa) do que no ensino (tradicional). Neste sentido, é necessária uma mudança no papel do professor. A ação docente deve ser mediadora e facilitadora da aprendizagem, capaz de propiciar condições para que os alunos possam desenvolver a autoaprendizagem. O modelo centrado na aprendizagem exige mudança de postura também do aluno, pois o mesmo deve entender que não é uma máquina receptora de informações, mas um sujeito ativo no processo e que deve desenvolver suas atitudes acadêmicas por meio do diálogo e da pesquisa (LÓPEZ et al., 2011).

3.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) centra-se na relação entre educação e trabalho, sendo este último não apenas uma atividade laboral ou empregatícia, mas a produção de toda a vida humana. O trabalho fundamenta-se no princípio educativo, e como tal é um princípio ético-político (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). O trabalho como ferramenta educativa permite que este seja um caminho de busca do desenvolvimento humano e social, em direção ao desenvolvimento da justiça social, da efetivação da igualdade social e cultural, da democratização da cidadania, do conhecimento e das condições necessárias à

preparação ao mercado de trabalho. A educação e trabalho, nesta perspectiva, são indissociáveis, rompem com a dualidade trabalho e educação, tornando-se, assim, instrumentos de emancipação a partir de uma perspectiva social histórico-crítica (MANFREDI, 2002).

Importa ratificar que a percepção de EPT depende de fatores políticos e ideológicos, podendo, sua elaboração e gestão, ser ou não responsabilidade do Estado. Para Kuenzer e Grabowski (2006, p. 315) a política de EPT deve ser de Estado, pois é

[...] o reconhecimento do papel estratégico que desempenham a educação e a produção do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico no processo de construção de uma sociedade de novo tipo, fundada na justiça social a partir da participação de todos na produção, na fruição do que foi produzido, na cultura e no poder, o que demanda processos educativos que articulem a formação humana e sociedade na perspectiva da autonomia crítica, ética e estética.

Neste cenário, o Estado tem papel fundamental na garantia da cidadania por meio da elaboração de políticas educacionais e oferta da EPT de qualidade para todos e numa perspectiva integrada de formação humana. À vista disso, fica explícita a perspectiva de educação integral, promovida e atendida por meio das estratégias de ensino-aprendizagem dos docentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e expressada por meio dos documentos oficiais dos Institutos Federais que representam o regrado na Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

Na ótica da educação integral e emancipadora, Barbosa e Moura (2013), afirmam que a EPT exige “uma aprendizagem significativa, contextualizada, orientada para o uso das TIC, que favoreça o uso intensivo dos recursos da inteligência, e que gere habilidades em resolver problemas e conduzir projetos nos diversos segmentos do setor produtivo” (p. 52). Neste sentido, as estratégias de ensino-aprendizagem devem romper com os aspectos tradicionais, que consideram a memorização e repetição do conhecimento e incluir estratégias que promovam e garantam a participação e criatividade dos alunos.

Portanto, para alcançar o objetivo de garantir uma educação integral e emancipadora do ser humano, a EPT necessita de estratégias de ensino-aprendizagem ativas que considerem o aluno como foco do processo e, dessa maneira, tornem o processo de aprendizagem significativo e prazeroso. A aplicação de estratégias ativas na EPT torna-se favorável, pois são inúmeras as oportunidades de aplicação de atividades participativas e que garantam o envolvimento do aluno no processo da aprendizagem nas mais variadas áreas de formação profissional, tais como: aulas de laboratório, oficinas, tarefas em grupo, trabalhos em equipe, visitas técnicas e desenvolvimento de projetos (BARBOSA; MOURA, 2013).

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

O procedimento metodológico utilizado neste trabalho foi descritivo. Para atender aos objetivos da pesquisa o procedimento adotado foi o levantamento (*survey*), que segundo Hair Jr. et al. (2005) é utilizado quando o projeto de pesquisa envolve a coleta de informações de uma grande amostra de indivíduos, no qual o participante é esclarecido sobre as informações a respeito de seu comportamento e/ou atitudes. A natureza do estudo é quantitativa, caracterizada pelo emprego da quantificação, tanto na coleta de dados como em sua análise por meio de

técnicas estatísticas, ao tempo que trabalha com amostras mais amplas, fornecendo dados mais precisos em relação ao problema a ser estudado.

A coleta de dados da pesquisa se deu por meio de questionário estruturado, adaptado de López et al. (2011), contendo 51 questões fechadas, com escala *Likert* de 5 pontos, variando de 1 “Discordo Totalmente” a 5 “Concordo Totalmente” e duas questões abertas, que buscaram aprofundar a metodologia utilizada pelo docente. O referido instrumento, ao avaliar as metodologias de ensino docente, buscou identificar as metodologias de ensino centradas no professor ou no aluno, bem como verificar as habilidades docentes em nível de planejamento, interação com os estudantes e avaliação

A população da pesquisa foram os docentes do Instituto Federal Catarinense (IFC). O IFC possui 774 docentes em exercício, que ministram aulas para os diversos níveis de ensino: técnico de nível médio, técnico pós-médio, superior e pós-graduação, além de participarem da oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), atividades de pesquisa e extensão. A coleta dos dados foi realizada entre novembro de 2015 a janeiro de 2016.

Os dados quantitativos da pesquisa foram analisados por meio da estatística descritiva, com análise fatorial exploratória, que conforme Hair Jr. et al. (2005) tem o objetivo de identificar dimensões subjacentes referidas como fatores comuns e verificar se os constructos realmente são unidimensionais. Para complementar a análise e aprofundar a relação da gestão das estratégias docentes com a política de EPT, a questão aberta de número que tratou sobre a utilização das estratégias foi analisada por meio da análise de conteúdo, que conforme Bardin (2010) é um conjunto de técnicas de análise de comunicação que visa obter indicadores que permitam a conclusão de conhecimentos relativos às condições de produção das mensagens analisadas.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A análise dos resultados considerou os objetivos específicos da pesquisa, sendo: a) perfil docente do IFC, de maneira geral e, em seguida, de acordo com o modelo de López et al. (2011); b) número de modelos de estratégias utilizados pelos docentes; c) relação entre as estratégias de ensino-aprendizagem por áreas do conhecimento; d) habilidades docentes em relação ao planejamento, interação com os alunos e avaliação; e) relação entre as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas e a política da EPT.

Para análise e interpretação dos dados, cabe destacar que o IFC foi criado por meio da Lei nº 11.892/2008, originando-se da integração das escolas agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio, além dos colégios agrícolas de Araquari e Camboriú, que eram vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina. Sua sede administrativa, a Reitoria, localiza-se em Blumenau/SC. Como as cinco unidades que iniciaram o IFC ofertavam cursos na área agrícola, o perfil inicial da Instituição foi caracterizado pelas ciências agrárias. Essa caracterização traz consigo a presença majoritária do gênero masculino. Conforme Guerra e Bomfim (2015); Almeida e Cavalcante (2015) a história da educação demonstra que os colégios agrícolas foram concebidos e encarados durante muito tempo como espaços dos homens. Nesses lugares a educação foi pensada e executada para e pelos homens. No entanto, com a expansão da Rede Federal e consequentemente do IFC, novas Unidades foram implantadas em regiões com demandas diferenciadas, o que proporcionou condições para que fossem ofertados cursos nas mais variadas áreas do conhecimento, não sendo mais centrado apenas em cursos agrários, mas adaptando-se para atender os arranjos produtivos locais e regionais.

A pesquisa contou com a participação de 215 sujeitos sociais da pesquisa, que representa 27,77% da população.

5.1 PERFIL DOS SUJEITOS SOCIAIS DA PESQUISA

O primeiro objetivo específico da pesquisa foi traçar o perfil dos docentes do IFC e relacioná-lo com o perfil conforme as estratégias centradas na aprendizagem (aluno) e no ensino (professor). No entanto, antes de traçar o perfil de acordo com o modelo proposto, é prudente e necessário conhecer o perfil docente geral do IFC, independente da utilização de estratégia específica. Este trabalho analisou os seguintes itens relativos ao perfil docente do IFC: gênero, idade, tempo de docência, titulação, vínculo institucional e atuação por níveis de ensino.

Em relação ao perfil geral, o trabalho apresentou o resultado ilustrado pela Figura 1.

Figura 1- Perfil Docente – IFC



Fonte: Elaborado pelos autores

A Figura 1 mostra que o perfil docente do IFC é originário da história da instituição, da expansão e da política da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Em relação a EPT, encontramos os perfis de idade (34 a 41 anos), de tempo de docência na instituição (2 a 5 anos), da atuação nos níveis de ensino (ensino médio/técnico), de vínculo institucional (dedicação exclusiva) e titulação (mestre). Esses perfis são oriundo da expansão da Rede Federal, considerando o período de atuação dos docentes que está em sintonia com a idade da Rede Federal (8 anos), com a política de expansão que pressupõe docente com qualificação mínima, geralmente de mestre, conforme os editais que regem os concursos públicos para provimento de cargo de docente. Além disso, a Lei de criação dos Institutos Federais pressupõe a oferta de 50% de suas vagas nos cursos de ensino médio/técnico, o que justifica o perfil de atuação no referido nível de ensino (BRASIL, 2008). No entanto, o perfil de gênero está ligado com a história da instituição. O IFC, por ter sua origem nas escolas agrotécnicas e colégios agrícolas e, dessa maneira, com perfil institucional de ciências agrárias, trouxe em sua história a presença maior do gênero masculino na consolidação da instituição, tanto na esfera docente, quanto discente (ALMEIDA; CAVALCANTE, 2015; GUERRA; BOMFIM, 2007).

Em relação ao modelo proposto por López et al. (2011) a pesquisa traçou o perfil docente do modelo centrado na aprendizagem (aluno) e do modelo com foco no ensino (professor). Dentre os sujeitos sociais da pesquisa, 52,56% integraram o modelo centrado na aprendizagem (aluno/ativa) e 47,44% o modelo com foco no ensino (professor/tradicional). O Quadro 1 resume os perfis dos respectivos modelos.

Quadro 1 - Resumo do perfil dos modelos.

Modelo centrado na aprendizagem (aluno) Estratégias ativas	Modelo centrado no ensino (professor) Estratégias tradicionais
Predominância na amostra (52,56%)	Predominância na amostra 47,44%
Gênero feminino (40,71%)	Gênero masculino (70,59%)
Idade de 42 a 57 anos (28,32%)	Idade de 26 a 41 anos (49,65%)
Titulação de doutor (30,97%) e especialista (9,37%)	Titulação de mestre (56,86%), graduação (1,96%) e pós-doutorado (4,90%)
Vínculo institucional de Efetivo com DE (83,18%), 40h (6,19%) e 20h (7,96%)	Vínculo institucional efetivo com DE (94,12%)
Tempo de docência na Instituição de 0 a 2 anos (31,86%) e mais de 20 anos 13,27%	Tempo de docência na Instituição de 2 a 20 anos (71,56%)
Atuação na Educação Superior (22,12%)	Atuação na Educação Básica (37,27%) e Básica/Superior (44,12%)

Fonte: Elaborado pelos autores

A pesquisa comprova que os docentes do IFC, na maioria percentual, utilizam as estratégias ativas, centradas na aprendizagem e conseqüentemente no aluno. No entanto, a diferença entre os usuários das estratégias ativas e tradicionais é de 5,12%. Considerando a política educacional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, pode-se dizer que não é uma diferença expressiva. Conforme Saygili e Pektas (2015), os perfis de gênero, idade e titulação são os que possuem influência na eficácia docente. Assim sendo, a análise do Quadro 1 ater-se-á nesses perfis.

Em relação ao gênero, como o masculino possui superioridade participativa na pesquisa, mostrou-se superior em relação ao gênero feminino nos dois modelos. No entanto, foi no modelo com foco no ensino (tradicional) que o gênero masculino teve ampla superioridade de utilização. Portanto, pode-se considerar que o gênero feminino possui presença e relevância no modelo com foco na aprendizagem. Assim, cabe destacar que o resultado propõe que o gênero feminino possui a tendência de conduzir o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da mediação e facilitação da aprendizagem, visualizando o aluno como agente ativo e participativo da construção do conhecimento (LÓPEZ et al., 2011) e confirma a posição do estudo de Saygili e Pektas (2015), de que o gênero feminino apresenta maior eficácia e habilidade no desempenho da docência. Para os autores, isso se deve ao fato de que as mulheres se expressam melhor, possuem mais autoconfiança e escolhem o magistério como profissão, o que contribui para o sentimento de maior competência profissional. Assim sendo, a pesquisa parece mostrar que o gênero feminino atua com maior habilidade, articulação e proximidade com os alunos, por meio da aplicação das estratégias ativas, centradas na aprendizagem

Em questão da idade o trabalho mostra que os docentes com maior idade são os que utilizam as estratégias centradas na aprendizagem e, na percepção da literatura, a mais eficiente

para o aprendiz. À vista disso, pode-se ratificar o trabalho de Saygili e Pektas (2015), quando afirma que, à medida que os professores envelhecem, a percepção sobre sua eficácia aumenta. Pelos perfis traçados, conclui-se que a partir dos 40 anos de idade, os docentes estão mais conscientes do papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem e mais dispostos a atuar como mediadores e incentivadores com a utilização de estratégias ativas e participativas, nas quais o estudante atua como sujeito ativo da/na relação acadêmica. Nesta perspectiva, esse resultado também vem ao encontro do que propõe Moran (2007) ao afirmar que com o passar da idade e da experiência profissional, o professor passa por etapas até tornar-se um docente bem sucedido no desempenho de suas atividades, na gestão de suas estratégias de ensino-aprendizagem que contribuem no aprendizado significativo e significativo do aluno. Pode-se considerar, assim, que a idade traz experiência profissional e essa traz segurança para utilizar estratégias de ensino-aprendizagem que rompem com o controle do docente no processo educativo.

Relativo à titulação, a pesquisa mostra que os docentes com o perfil de doutorado apresentam melhor desempenho na gestão das suas estratégias, por centrar a prática docente em processos ativos e participativos, enquanto os mestres enfatizam as estratégias tradicionais, focados no ensinar e no professor. Saygili e Pektas (2015) aponta que os docentes com o nível de graduação possuem maior eficácia no desenvolvimento de suas estratégias do que os mestres. O referido estudo relacionou apenas estes dois perfis, e não relacionou mestre e doutor. Dessa maneira, o trabalho dos autores mostra que o nível menor de titulação favorece o desempenho eficaz dos docentes. No entanto, caso a análise desse trabalho seja apenas com os perfis de especialista e mestre, o resultado vem ao encontro de Saygili e Pektas (2015), pois os docentes especialistas centram suas práticas nas estratégias ativas (foco na aprendizagem), enquanto os mestres focam suas estratégias no ensino (professor), reiterando que o nível menor possui maior eficácia.

Em relação aos níveis de ensino e vínculo institucional Saygili e Pektas (2015) não analisaram esses perfis em sua pesquisa. Sobre o tempo de atuação docente os autores concluíram que este não afeta eficácia docente.

5.2 MODELOS DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM UTILIZADOS PELOS DOCENTES

O instrumento de coleta de dados de López et al. (2011) propõe a existência de duas escalas, que compõem dois modelos de estratégias, uma centrada na aprendizagem (aluno) e outra no ensino (professor). No entanto, um dos objetivos desta pesquisa foi descobrir se existem possibilidades de estipular um número maior de modelos de estratégias do que o proposto pelos autores. Neste sentido, o estudo buscou identificar o número de modelos possíveis perante os dados coletados, sem estabelecer limites. Para isso, a análise fatorial não considerou um número fixo de fatores a serem gerados, deixando livre para formar tantas dimensões quantas possíveis. Utilizou-se, para tanto, a rotação Varimax.

Sem estabelecer o número fixo de fatores, a pesquisa apresentou a existência de sete modelos de estratégias utilizadas pelos docentes do IFC. São três perfis (modelos) centrados na aprendizagem (aluno), dois no ensino (professor) e dois mistos. As questões de escalas indicadas no modelo de López et al. (2011) permaneceram a base dos modelos identificados nesta nova análise e as questões que fundamentam os modelos mantiveram as mesmas características. A novidade, além do maior número de modelos, é a existência de modelos mistos, que indicam a possibilidade da utilização de ambos os modelos, tanto centrado na

aprendizagem como no ensino. Este resultado vem ao encontro da afirmação de Smith et al. (2014) que as diferentes perspectivas estratégicas podem ser complementares e não antagônicas, dependendo do objetivo definido para o processo educativo.

Portanto, este resultado propõe a necessidade de considerar a existência de diferentes modelos de estratégia de ensino-aprendizagem, incluindo modelos mistos, que integrem o foco, hora na aprendizagem (aluno), hora no ensino (professor). Além disso, até mesmo a centralidade no professor ou no aluno, podem gerar modelos diferentes. Percebe-se que o agrupamento de questões gerou mais do que um modelo centrado na aprendizagem e no ensino.

5.3 RELAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS COM AS ÁREAS DO CONHECIMENTO

As estratégias de ensino-aprendizagem são executadas por meio de cursos e estes são vinculados a respectiva área do conhecimento. O trabalho relacionou a presença dos modelos propostos por López et al. (2011) nas áreas do conhecimento. As áreas citadas pelos sujeitos da pesquisa foram agrupadas conforme a tabela de áreas de conhecimento da CAPES (Comissão de aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), por tratar-se de uma instituição de Ensino Superior. Assim sendo, as áreas estabelecidas, segundo as grandes áreas da tabela CAPES, são: ciências exatas e da terra, ciências biológicas, engenharias, ciências da saúde, ciências agrárias, ciências sociais aplicadas, ciências humanas, linguística, letras e artes, e multidisciplinar. Ao considerar que algumas indicações não se enquadraram nas áreas definidas pela Capes, optou-se por uma categoria denominada de “outras”. A área multidisciplinar não obteve registros.

As áreas com maior presença de manifestação foram as ciências exatas e da terra (25,12%), ciências agrárias (22,33%) e ciências humanas (18,14%). Estes dados comprovam a história e perfil institucional do IFC. As três áreas com maior representatividade são as bases para os cursos ofertados na Instituição, tanto no Ensino Médio como no Ensino Superior, sobretudo em relação aos eixos tecnológicos representados nas ciências agrárias e na informática e tecnologia. Este último demonstra a forte atuação da Instituição numa área diversa da sua origem, o que representa a flexibilidade institucional para atuar em diferentes áreas e atender as demandas locais e regionais.

Em relação a presença dos modelos nas áreas indicadas pela tabela Capes, pode-se concluir que o modelo centrado na aprendizagem (alunos – estratégias ativas) está com maior concentração nas ciências sociais aplicadas (11,50%), ciências humanas (25,66%) e na Linguística, letras e artes (12,39%). Por sua vez, o modelo focado no ensino (professor - estratégias tradicionais) é superior nas áreas das ciências exatas e da terra (37,25%), ciências agrárias (23,53%) e engenharias (10,78%). O resultado demonstra que os docentes da área das ciências humanas ou com afinidade a ela são as que mais utilizam as estratégias de ensino-aprendizagem ativas, focadas na aprendizagem e no aluno, enquanto que os docentes ligados às áreas exatas ou afins focam mais nas estratégias tradicionais e no professor. Pode-se inferir que a característica de cada área favoreça a aplicação desta ou daquela estratégia, ou seja, enquanto as áreas exatas contribuem para uma relação mais distante com o aluno, devido suas características de cálculo, as áreas humanas favorecem a inter-relação pela característica de debate e diálogo.

5.4 HABILIDADES DOCENTES EM RELAÇÃO AO PLANEJAMENTO, INTERAÇÃO COM OS ALUNOS E AVALIAÇÃO

López et al. (2011) propõem que o docente possua certas habilidades no desempenho de suas funções. A pesquisa avaliou se os docentes do IFC possuem as habilidades em nível de planejamento, interação e avaliação condizentes com um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem que preconize o papel ativo do aluno. A Tabela 1 apresenta as habilidades dos sujeitos da pesquisa encontradas por meio das questões referentes a temática. A apresentação das habilidades docentes se dá por ordem de indicações (*ranking*), considerando as escalas 4 (concordo) e 5 (concordo totalmente). Para tal ranque, utilizou-se a análise de frequência do SPSS.

Tabela 1 - Habilidades dos docentes do IFC.

Ranking	Habilidade	Nº de Concordo	Nº de Concordo Totalmente	Total
1º	Informar os métodos de avaliação	61	150	211
2º	Transparecer seu interesse (professor) pela disciplina	63	143	206
3º	Estabelecer objetivos da disciplina	66	140	206
4º	Orientar os alunos para melhorar os resultados	76	130	206
5º	Criar ambiente favorável às relações pessoais	51	154	205
6º	Relembrar o que foi tratado na aula anterior	73	129	202
7º	Elaborar e entregar os planos de aula	56	144	200
8º	Reconhecer os alunos como pessoas	76	123	199
9º	Utilizar grande variedade de recursos na aula	77	120	197
10º	Estabelecer com clareza e divulgar os critérios de avaliação	82	115	197
11º	Avaliar conforme os objetivos propostos	108	88	196
12º	Considerar a avaliação para rever o planejamento, a metodologia e as atividades.	95	100	195
13º	Divulgar os critérios de correção	72	122	194
14º	Comunicar os objetivos dos tópicos e temas da aula	91	103	194
15º	Avaliar constantemente a aprendizagem	76	112	188
16º	Selecionar os conteúdos com critérios adequados	101	86	187
17º	Planejar a disciplina	91	91	182
18º	Definir as referências bibliográficas essenciais	70	109	179
19º	Realizar resumo no final da aula	95	55	150
20º	Realizar avaliação inicial para identificar os conhecimentos prévios dos alunos	55	50	105

Fonte: Elaborado pelos autores

As habilidades apresentadas na Tabela 1 ratificam a importância da postura do docente em direção ao aprendizado, por meio da interação, respeito e valorização do aluno (LÓPEZ et al., 2011). As habilidades apontadas confirmam a centralidade do aluno no processo, demonstrando que as ações do professor não são um fim em si mesmas, mas um meio para propiciar o aprendizado dos estudantes.

Portanto, o resultado mostra que os docentes do IFC possuem habilidades direcionadas aos estudantes, que valorizam o planejamento e a publicidade das atividades e das avaliações, bem como a motivação para a participação dos alunos.

5.5 RELAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS COM A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Como último objetivo específico, a pesquisa, por meio da análise de conteúdo, examinou se as estratégias utilizadas pelos docentes estão de acordo com a política da EPT. A análise de conteúdo ratificou o resultado obtido por meio das questões objetivas do instrumento de coleta de dados, sendo a superioridade da presença de estratégias de ensino-aprendizagem centradas na aprendizagem (aluno). Dessa maneira, a análise por meio da questão aberta referente a utilização das metodologias confirmou que a utilização de estratégias por parte dos docentes está em sintonia com a política da EPT, no sentido de garantir a participação e o envolvimento dos alunos no processo de ensino aprendizagem, contribuindo para um processo educativo mais participativo, significativo e prazeroso, ao encontro de uma educação integral e emancipadora do ser humano (KUENZER; GRABOWSKI, 2006; KUENZER, 2006; SANDER; PACHECO; FRIGOTTO, 2011, BARBOSA; MOURA, 2013).

No entanto, a análise de conteúdo também, encontrou uma quantidade expressiva de respostas com um misto das duas categorias, o que corrobora a indicação do objetivo específico que buscou identificar os modelos de estratégias de ensino-aprendizagem utilizados pelos docentes e que apresentou a existência de estratégias mistas. A existência de estratégias mistas não descaracteriza a percepção da estratégia centrada no aluno (aprendizagem) ou no professor (ensino), apenas demonstra que é possível utilizar estratégias dos dois modelos para atingir determinados objetivos, no caso desta pesquisa, o aprendizado dos alunos (LÓPEZ et al., 2011; SMITH et al., 2014).

Portanto, a análise de conteúdo ratificou a utilização de estratégias centradas no aluno/aprendizagem (ativa) e em sintonia com a política de EPT. Porém, reafirmou a existência de estratégias mistas, que consideram e necessitam de estratégias pertencentes aos dois modelos para atingirem os objetivos propostos no processo de ensino-aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostrou que a maioria dos docentes utilizam estratégias de ensino-aprendizagem centradas no aluno. A diferença entre os docentes que utilizam as estratégias centradas no aluno e os que utilizam as com foco no professor não foi expressiva, o que ratifica a proposta pedagógica e ideológica da Educação Profissional e Tecnológica. A pesquisa também mostrou que o perfil docente está ligado à história e origem da Instituição e que os docentes das áreas exatas do conhecimento aplicam estratégias centradas no professor/ensino

(tradicional), enquanto os professores das áreas das ciências humanas optam pelas estratégias centradas no aluno/aprendizagem (ativas).

Ao considerar as circunstâncias institucionais e sociais, a gestão das instituições de Ensino Superior tem o desafio de propiciar condições para que o aprendizado do aluno aconteça da melhor maneira possível. Esse desafio é acompanhado pela gestão acadêmica, mais especificamente, pela gestão das estratégias de ensino-aprendizagem. Para o sucesso dessas estratégias é primordial que os planos de cursos e as estratégias docentes estejam articuladas com os documentos norteadores da Instituição, especialmente com o Projeto Pedagógico Institucional – PPI

A literatura demonstra que a EPT deve ser embasada em estratégias ativas, que consideram o aluno como ator ativo do processo educativo. No entanto, o resultado da pesquisa demonstra que embora a maioria dos sujeitos da pesquisa utilizem estratégias ativas, centradas na aprendizagem, há um percentual baixo (5,12%) que difere o número de docentes que utilizam estratégias ativas e tradicionais.

Entre os motivos que podem interferir para que a utilização das estratégias de ensino-aprendizagem centradas na aprendizagem seja institucionalizada como prática dos docentes estão a formação acadêmica dos docentes, o desconhecimento das especificidades políticas e ideológicas da instituição e da Rede a qual pertencem e a ausência de mecanismos claros e eficientes de gestão para que a política da Educação profissional e Tecnológica seja atendida por meio de estratégias docentes.

Em relação a formação dos docentes, percebe-se que os professores são formados na academia clássica e, muitos destes, pertencentes às áreas técnicas. Ocorre que, por vezes, a formação em programas de *stricto sensu* e em áreas técnicas, a princípio, não aprofunda as estratégias de ensino-aprendizagem, muito menos estratégias de ensino-aprendizagem para a EPT, o que gera uma carência e dificuldade na atuação do professor na EPT, em especial nos Institutos Federais, que deveriam atuar com uma perspectiva inovadora de educação. Decorrente da formação docente advém o desconhecimento da perspectiva política educacional que fundamenta a EPT e, assim, a carência de entendimento das estratégias capazes de atender tal política.

Além da formação docente e ausência de atendimento sobre a EPT, em especial sobre a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a pesquisa demonstrou por meio da manifestação dos sujeitos que não existe uma orientação para a utilização das estratégias, ou seja, não há mecanismos de gestão que oriente e acompanhe a utilização de estratégias condizentes com a EPT. Percebe-se assim, a necessidade de conhecer a gestão das estratégias de ensino-aprendizagem e desenvolver discussões e formações sobre o tema. Encontra-se uma lacuna entre o que se propõe e o que se faz, e, ainda, um possível desconhecimento sobre o que fazer e qual caminho seguir. Para atender a carência de formação específica sobre as estratégias de ensino-aprendizagem e de conhecimento sobre a EPT, recomenda-se que as instituições de Educação Profissional e Tecnológica desenvolvam programas de capacitação sobre estratégias de ensino-aprendizagem coerentes com a proposta da EPT, bem como referente a perspectiva educacional e política da instituição ou da Rede em que está inserida.

A pesquisa pretende gerar um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem, no momento que pretende convidar os docentes a analisar suas estratégias, conhecerem as possibilidades de ação condizentes com a política EPT e dessa maneira, pressionaram as instituições de EPT a implantarem, caso não exista, programas de formação docente referente à respectiva rede e às estratégias que atendem os objetivos e finalidades da mesma. No caso dos Institutos Federais, espera-se que este trabalho sensibilize os gestores a elaborarem programas

e ações que promovam a capacitação docente conforme as perspectivas da Rede Federal e dos Institutos Federais, e que os docentes, cientes do seu papel político e social, vão em busca dessa formação, não contemplada na academia tradicional. Assim sendo, não restam dúvidas que as Instituições de EPT precisam suprir a carência formativa que os docentes possuem ao sair da universidade e que cabe a Instituição de EPT ofertar a capacitação conforme suas diretrizes institucionais.

Porém, além de suprir a carência formativa em relação as estratégias de ensino-aprendizagem é necessário que a instituição tenha claro as diretrizes a seguir em relação a essa questão em seus documentos balizadores, como por exemplo no PPI e, da mesma forma, é necessário estabelecer mecanismos de acompanhamento para a execução do proposto institucionalmente.

Para trabalhos futuros, recomenda-se o aprofundamento da análise do perfil do docente em relação a aplicação das estratégias de ensino-aprendizagem, bem como inclusão de um modelo misto de estratégias na análise, considerando a possibilidade de existência de um modelo misto de estratégias de ensino-aprendizagem. Além disso, recomenda-se a análise das estratégias em relação aos documentos norteadores da instituição, especialmente ao PPI, e também em relação aos planos de curso.

Referências

ALMEIDA, J. W. de; CAVALCANTE, M. J. M. O Ensino Agrícola e as Mulheres: implicações de uma vivência compartilhada. *14º Congresso de História da Educação no Ceará*. Crato/Ceará, 2015.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.) *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de Ensino-aprendizagem*. 24. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, 2008.

_____. *Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes*. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação. Brasília, 2010.

_____. *Avaliação de Cursos de Graduação: Instrumento*. Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação. Brasília, 2006.

ClAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. N. A gênese do Decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *Trabalho necessário*. Rio de Janeiro, n.3, 2005.

COLOSSI, N. A dicotomia crise mudança no comportamento de instituições de ensino superior. In: COLOSSI, N.; SOUZA PINTO, M. D. (Org.). *Estudos e perspectivas em gestão universitária*. Blumenau: Nova Letra, p. 21-34, 2004.

- DA SILVA SOUZA, C.; IGLESIAS, A. G.; PAZIN-FILHO, A. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais—aspectos gerais. *Medicina (Ribeirão Preto. Online)*, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.
- GUERRA, O. F.; BOMFIM, M. C. A. do. O ensino agrícola e a inserção de mulheres e homens no mundo do agronegócio. A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas. Teresina: *EDUFPI*, v. 1, p. 197-206, 2007.
- INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC, 2014). *Plano de Desenvolvimento Institucional, 2014 - 2018*. Blumenau, SC, 2014. Disponível em: < http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2015/02/PDI-2014_2018.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2016.
- _____. (IFC, 2015). *Pesquisa Institucional: Censo Interno*. Blumenau, SC, novembro/2015. Disponível em: < http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2015/12/Censo-Interno_NOVEMBRO_2015.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2016.
- LÓPEZ, B. G. et al. El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios sobre Educación*, v. 21, p. 9-40, 2011.
- KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 877-910, 2006.
- _____; GRABOWSKI, G. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. *Perspectiva*, v. 24, n. 1, p. 297-318, 2006.
- LIMA, T. B. *Estratégias de Ensino Balizadas pela Aprendizagem em Ação: um estudo no curso de Graduação em Administração na Universidade Estadual da Paraíba*. Dissertação. Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, João Pessoa, 2011.
- MANFREDI, S. M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus Editorial, 2003.
- MARION, J. C.; MARION, A. L. C. *Metodologias de ensino na área de negócios: para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA*. São Paulo: Atlas, 2006.
- MEYER Jr., V.; MEYER, B. Managerialism na Gestão Universitária: Dilema dos Gestores de Instituições Privadas. In: Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, v. 35, 2011, Rio de Janeiro. *Anais...*, Rio de Janeiro: ANPAD, 2011.
- MEYER JR, V; MURPHY, J. P. *Dinossauros, gazelas e tigres: novas abordagens da administração universitária*. Florianópolis: Insular, 2000.
- MEYER JR, V. Novo contexto e as habilidades do administrador universitário. In: MEYER JR., V.; MURPHY, JP. (Orgs.). *Dinossauros, gazelas e tigres: novas abordagens da administração universitária*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 139-158.
- MORAN, J. M. *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2007.
- PACHECO, Eliezer. *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2011.

PICCHIAI, D. O plano de desenvolvimento institucional e o projeto pedagógico institucional de universidades públicas: limites organizacionais. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, v. 5, n. 3, p. 23-45, 2012.

SANDER, B.; PACHECO, E.; FRIGOTTO, G. A ruptura com o dualismo estrutural. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 11-24, 2011.

SAYGILI, G.; PEKTAS, S. Analysis of Teachers' Efficacy. *The Anthropologist*, v. 20, n. 1-2, 2015

SMITH, M. K. et al. A Campus-Wide Study of STEM Courses: New Perspectives on Teaching Practices and Perceptions. *CBE-Life Sciences Education*, v. 13, n. 4, p. 624-635, 2014.

SOUZA, I. M. de. Contribuições para a Construção de uma Teoria de Gestão Universitária. In: SILVEIRA, A.; DOMINGUES, M. J. C. de S. (coord.). *Reflexões sobre administração universitária e ensino superior*. Blumenau: Edifurb, 2010. p. 17-45.