

Mudanças Organizacionais decorrentes de uma ação educacional ofertada a distância para professores

Raíssa Bárbara Nunes Moraes Andrade¹

Universidade Federal de Lavras, São Sebastião do Paraíso, Brasil

Jéssica Ribeiro Freire

Thaís Zerbini

Marina Greggi Sticca

Irene Kazumi Miura

Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil

Resumo

Alterações nas organizações decorrentes, exclusivamente, da participação dos funcionários em ações educacionais configuram Mudança Organizacional. Esta pesquisa objetivou identificar mudanças organizacionais ocorridas devido a um curso de formação de professores ofertado a distância. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com dez egressos do curso e de um questionário qualitativo *online*, ao qual responderam noventa e sete egressos. A Análise de Conteúdo temática deu origem a quatro categorias referentes à ocorrência de Mudanças Organizacionais. As categorias “Uso de metodologias ativas de ensino” e “Estratégias de recuperação de aprendizagem” foram as mais frequentes nas respostas dos participantes. O estudo buscou contribuir para a avaliação e planejamento de ações educacionais ofertadas a distância, visando identificar mudanças organizacionais e os desafios para sua concretização.

Palavras-chave: Mudança organizacional; Educação a distância; Formação de Professores.

Abstract: Organizational changes resulting from an educational action offered at distance to teachers

Changes in organizations resulting exclusively from the participation of employees in educational actions constitute Organizational Change. This research aimed to identify organizational changes that occurred due to a distance teacher training course. Data were collected through semi-structured interviews carried out with ten graduates of the course and an online qualitative questionnaire, to which ninety-seven graduates responded. The data were analyzed through thematic Content Analysis and originated four categories related to the occurrence of Organizational Changes. The categories “Use of active teaching methodologies” and “Learning recovery strategies” were the most frequent in the participants’ responses. The study aimed to contribute to the evaluation and planning of educational actions offered at a distance, aiming to identify organizational changes and the challenges for their implementation.

Keywords: Organizational change; Distance education; Teacher training.

Resumen: Cambios organizativos resultantes de acción educativa ofrecida a distancia a los maestros

Los cambios en las organizaciones que resultan exclusivamente de la participación de los empleados en acciones educativas constituyen un cambio organizacional. Esta investigación tuvo como objetivo identificar los cambios organizacionales que ocurrieron debido a un curso de capacitación docente ofrecido a distancia. Los datos fueron recolectados a través de entrevistas semiestruturadas realizadas con diez egresados del curso y un cuestionario

¹ Endereço para correspondência: Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação (ICTIN) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Av. Antônio Carlos Pinheiro de Alcântara, n° 855 - Jardim Mediterrâneo, São Sebastião do Paraíso - MG, 37950-000.

cualitativo en línea, al que respondieron noventa y siete egresados. El análisis de contenido temático dio lugar a cuatro categorías. Las categorías “Uso de metodologías de enseñanza activa” y “Estrategias de recuperación del aprendizaje” fueron las más frecuentes en las respuestas de los participantes. El estudio buscó contribuir a la evaluación y planificación de acciones educativas ofrecidas a distancia, con el objetivo de identificar cambios organizacionales y los desafíos para su implementación.

Palabras clave: Cambio organizacional; Educación a distancia; Formación del profesorado.

Torna-se crucial o investimento público e privado na formação de professores para que os mesmos sejam capazes de se adequar às novas exigências impostas pela sociedade (Tavares, 2017). A pandemia do COVID-19 trouxe uma nova demanda, a prática do Ensino Remoto Emergencial (ERE), que não veio precedido de planejamento, treinamento e diagnósticos adequados a uma transição da modalidade de ensino presencial para a virtual (Hodges *et al.*, 2020). Neste contexto, ganha destaque a área de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E), campo de atuação da Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT) que objetiva tornar o processo de aprendizagem organizacional mais eficiente ao garantir que os funcionários, por meio da sua participação em ações educacionais, desenvolvam competências necessárias para melhorar seu desempenho (Borges-Andrade, 2006). Wanzeler e Trajano (2014) elencam como principais competências do educador: i) o desenvolvimento de projetos de aprendizagem efetivos; ii) a realização do diagnóstico dos aspectos sociocognitivos e da aprendizagem dos alunos; iii) a elaboração de projetos de ensino inter e transdisciplinar; e iv) a elaboração de um currículo que englobe aspectos globais considerando as particularidades locais.

Dentre as ações de formação continuada, a mais procurada pelo mercado de trabalho são os treinamentos – ações tecnológicas de curta e média duração – desenvolvidas ou contratadas pela organização com o intuito de capacitar os trabalhadores para desempenharem novas funções e/ou melhorar o desempenho destes nas atividades que já realizam (Pilati, 2006). Atualmente, o foco das organizações são os treinamentos que utilizam tecnologias de ponta. A utilização destas nas ações educacionais contribuiu para a ampliação da Educação a Distância (EAD), forma de ensino não presencial, que permite que os alunos conciliem os estudos com outras atividades profissionais ou pessoais (Walter, 2006). Considerando que, atualmente, há uma facilidade no acesso aos meios de comunicação, afirma-se que a utilização destas ferramentas no ensino à distância proporcionou um aumento na acessibilidade do conhecimento (Meneses *et al.*, 2010).

No cenário atual, portanto, a EAD tornou-se uma importante modalidade para atender a constante necessidade do mercado por renovação e aprimoramento das competências dos trabalhadores e dos instrumentos utilizados por estes (Meneses *et al.*, 2010). Ademais, a

pandemia da Covid-19, que gerou uma crise sanitária sem precedentes e o consequente distanciamento social, forçou as Instituições de Ensino (IES) a implementarem o ERE, trazendo à tona a necessidade de utilizar-se de tecnologias digitais (Dias, 2022).

A EAD vem sendo empregada desde a Educação Básica até o Ensino Superior, incluindo ainda os programas de ensino não tradicionais, denominados cursos de caráter aberto (Alves, 2011). Um exemplo desses cursos é o ‘Curso Específico de Formação aos Integrantes das classes docentes do Quadro do Magistério - PEB I’, oferecido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (EFAPE/SEE-SP). Essa ação educacional foi o objeto de estudo da presente pesquisa. Os professores são atores fundamentais na sociedade, uma vez que atuam na linha de frente da educação e sempre são expostos à incertezas e exigências desse contexto, tal como ocorreu durante a pandemia (Dias, 2022; Yao *et al.*, 2020).

As rápidas e contínuas mudanças da sociedade trazem em seu bojo a exigência de um novo perfil docente. É fundamental que seja repensada a formação de professores, considerando a diversidade dos saberes essenciais à sua prática, buscando uma postura reflexiva, investigativa e crítica (Diesel *et al.*, 2017).

A formação dos professores não tem mostrado inovações durante o curso de pedagogia. Há poucas iniciativas inovadoras, em poucas instituições que as propuseram. Através da formação continuada é que estes professores tentam encontrar novos caminhos e mais fundamentos e meios para seu desempenho profissional. Contudo, nem sempre esta formação está disponível, e nem sempre ela é adequada (Gatti, 2016).

Todas as ações de TD&E efetivas, consideram o comportamento dos trabalhadores dentro da organização (Pilati, 2006). Uma das formas utilizadas para isso é o levantamento das necessidades de treinamento (LNT) que possibilita a elaboração de um planejamento instrucional adequado, no qual são elencados a melhor ação a ser realizada diante de cada necessidade e como esta deve ocorrer. Após esta etapa é fundamental avaliar a ação devolvida (Picchi, 2010). Todas essas etapas são realizadas por subsistemas específicos que compõem a área de TD&E. Estes necessitam manter um fluxo constante de informação entre si (Borges-Andrade *et al.*, 2012) e compreender

os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para realizar uma tarefa específica.

A efetividade de um treinamento, logo, depende parcialmente da avaliação que identificará os aspectos a serem aperfeiçoados pela ação educacional e verificará se os investimentos realizados nesta geraram benefícios para a organização, como aumento da produtividade e/ou melhoria no desempenho dos funcionários (Gondim *et al.*, 2006). Durante a avaliação de uma ação educacional é necessário considerar alguns aspectos, como a Mudança Organizacional, ou seja, alterações no ambiente interno e/ou externo das organizações, movimento integrativo de reposicionamento da instituição ou ainda alterações incrementais ou estruturais na empresa (Gondim *et al.*, 2006). Essas transformações só podem ser classificadas como Mudança Organizacional se tiverem ocorrido, exclusivamente, devido às ações de TD&E (Freitas & Mourão, 2012). A mudança organizacional é considerada parte integrante da vida organizacional e um elemento crítico que impulsiona o sucesso organizacional através de ações de educacionais (Veloso-Besio, 2019).

A escola é cercada de práticas que questionam e avaliam permanentemente o trabalho docente, o que torna necessária a formação contínua de professores focada nas alterações na escola e na valorização desses colaboradores. Apesar dessa necessidade, pouco tempo é dedicado à formação de professores, o que leva à estagnação da evolução de suas práticas profissionais (Mucharreira, 2016). Nesse contexto, estudar a Mudança Organizacional advinda de ações de TD&E voltadas para professores é relevante porque poucas ações para esses profissionais focam no ambiente escolar e nas alterações de dinâmica que podem acontecer decorrentes da sua capacitação.

Segundo Andrade (2019) existem poucos estudos nacionais sobre Mudança Organizacional, principalmente pesquisas realizadas pela Psicologia brasileira. Além disso, a autora ainda destaca que existem poucos instrumentos para coletar dados sobre mudanças no nível organizacional e, a maioria dos existentes, não podem ser aplicados em todas as ações educacionais, pois foram desenvolvidos para amostras específicas. Segundo Picchi (2010), uma medida perceptual de Mudança Organizacional pode captar alterações no funcionamento e dinâmica da organização. Considerando isso, o objetivo do presente estudo foi identificar as mudanças organizacionais que ocorreram após um curso de formação de professores ofertado a distância na visão de seus egressos.

Método

Amostra e Organização-alvo

A organização-alvo do estudo foi a EFAPE, iniciativa da SEE-SP para formar e qualificar docentes para atuação na Educação Básica (Educação Infantil ao Ensino

Médio). Essa instituição oferece cursos de formação continuada de caráter semipresencial.

O curso avaliado neste estudo foi o ‘Curso Específico de Formação aos Ingressantes nas classes docentes do Quadro do Magistério – PEB I’ ou também denominado ‘Curso de Ingressantes PEB I’. Essa ação educacional, de acordo com o site da Secretaria (<http://www.rededossaber.sp.gov.br>), objetiva oferecer formação continuada a todos os professores da Educação Básica aprovados e empossados por concursos. O curso avaliado busca promover uma reflexão sobre a prática profissional e um alinhamento das práticas pedagógicas dos professores às exigências da SEE-SP.

A primeira edição do curso de ingressantes começou em 2015 e, até 2018 haviam cinco edições finalizadas. A ação educacional tem trezentos e sessenta horas de carga horária total que se dividem em duas etapas. A primeira, composta por cinco módulos, discorre sobre a atuação generalista do professor na rede estadual. A segunda etapa, por sua vez, envolve dez módulos que objetivam a formação específica dos docentes.

Participaram da pesquisa cento e sete professores de ambos os sexos, vinculados à SEE-SP. A Tabela 1 indica as características sociodemográficas e funcionais dos participantes. Estes dados são apresentados separadamente, indicando as características dos respondentes de cada etapa deste estudo.

A Tabela 1 indica que, na etapa das entrevistas participaram dez professores, sendo a maioria do sexo feminino, com Ensino Superior Completo, com idade entre 31 e 40 anos e ministravam aulas há cerca de cinco anos. Os cento e um docentes que responderam ao questionário *online* qualitativo eram, em sua maioria, do sexo feminino, com Ensino Superior Completo, tinham entre 41 e 50 anos e terminou o curso de formação em 2017.

Somente nos questionários qualitativos *online* foram coletados dados sobre a variável “Ano em que ministram aulas”, pois essa variável não foi questionada nas entrevistas. A maioria dos respondentes do questionário qualitativo *online* ministrava aulas no quinto ano do Ensino Fundamental. A soma das frequências desta variável ultrapassou 97, valor total de respostas desta etapa, pois, embora quatro docentes não tenham relatado a série em que ministravam aulas, alguns respondentes do questionário qualitativo *online* afirmaram que ministravam aulas em mais de uma série do Ensino Fundamental I.

Instrumentos de Medida

Inicialmente, elaborou-se um roteiro de entrevista semiestruturado com sete perguntas que buscavam identificar se ocorreram mudanças organizacionais após a ação educacional e, em caso afirmativo, quais foram estas. Algumas das perguntas foram: “*Você notou alguma mudança no comportamento dos professores? Se sim, qual?*”; “*Você*

Tabela 1
Perfil dos Docentes que Participaram de uma das Etapas do Estudo

Variável	Frequência (entrevistas)	Frequência (questionários)
Sexo		
Feminino	6	90
Masculino	4	7
Escolaridade		
Superior Completo	5	49
Pós-Graduação Incompleto	1	9
Pós-Graduação Completo	4	39
Experiência anterior em cursos ofertados pela internet		
Sim	8	85
Não	2	12
Ano que concluiu o curso		
Antes de 2015 ^a	-	4
2015	2	-
2016	2	8
2017	6	64
2018	-	21
Anos de docência		
1 a 5	4	35
6 a 10	3	26
11 a 20	2	26
21 a 30	-	10
Ano na SEE-SP		
1 a 5	6	57
6 a 10	1	23
11 a 20	3	12
21 a 30	-	5
Variável	Frequência (entrevistas)	Frequência (questionários)
Ano em que ministra aulas		
1º ano	-	13
2º ano	-	24
3º ano	-	15
4º ano	-	18
5º ano	-	27
Coordenador Pedagógico	-	2
Omissos	-	4
Idade		
24 a 30	1	7
31 a 40	8	34
41 a 50	1	41
Acima de 50	-	15

Fonte: Adaptado de Andrade (2019)

^a A primeira edição do Curso de Ingressantes PEB I ocorreu em 2015, logo, não é possível que alguns docentes tenham concluído o curso antes desse ano. É possível que as respostas que indicam conclusão anterior a 2015 sejam um erro de digitação.

percebeu que os professores utilizaram metodologias ativas de ensino, possibilitando um maior protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem?”, “*Quais atividades de pesquisa, investigação e experimentação você percebeu após o curso?”*. Além das perguntas sobre estas mudanças, neste instrumento também havia questões para coletar os dados sociodemográficos dos participantes do estudo. A confecção do instrumento ocorreu com base nos objetivos de desempenho elaborados por Andrade (2019), a partir dos objetivos instrucionais do curso avaliado. Na primeira etapa deste estudo, o roteiro de entrevista foi utilizado como norteador para a realização de entrevistas presenciais e por Skype. Na segunda etapa da pesquisa, as perguntas presentes no roteiro de entrevista foram disponibilizadas em forma de um questionário qualitativo *online* na plataforma *GoogleForms*.

Coleta de Dados

Nas entrevistas presenciais e *online* a EFAPÉ convidou alguns dos professores que realizaram o “Curso de Ingressantes PEB I” a participarem de uma entrevista cujo principal objetivo era obter mais detalhes sobre a ocorrência de mudanças organizacionais após o curso de formação. Essa etapa tinha como objetivo descrever de forma detalhada e aprofundada como ocorreram as mudanças organizacionais e contou com a participação de 10 docentes. Os participantes foram entrevistados seguindo o roteiro semiestruturado elaborado pelas pesquisadoras. No caso dos professores residentes em Ribeirão Preto (cidade onde a pesquisa foi realizada) ou na região, a entrevista ocorreu presencialmente. No entanto, a maioria dos participantes residia em outras localidades, sobretudo em São Paulo e, nesses casos, o instrumento foi aplicado via Skype.

O roteiro de entrevistas semiestruturado foi adaptado para que fossem coletadas informações sobre a ocorrência de mudanças organizacionais decorrentes do curso de ingressantes. Este instrumento foi transformado em um questionário *online* a ser respondido de forma discursiva, disponibilizado na ferramenta *online GoogleForms* durante uma semana. Dentre os egressos do curso de formação, noventa e sete responderam ao novo instrumento disponibilizado. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP) (CAAE nº 95854418.5.0000.5407).

Análise de Dados

Os dados oriundos das duas etapas foram analisados segundo a análise de conteúdo temática, técnica que possibilita análises qualitativas e quantitativas a depender da pesquisa em questão (Santos, 2012). Inicialmente foi

realizada uma análise qualitativa denominada categorização, na qual aspectos do discurso foram codificados, ou seja, reduzidos aos aspectos mais relevantes e agrupados (Santos, 2012). Considerando que todas as questões dos instrumentos utilizados neste estudo objetivavam verificar a Mudança Organizacional, os dados foram analisados de forma geral, originando categorias semânticas que agruparam dados referentes ao mesmo tema (Bardin, 2011). Além do conteúdo das respostas, os objetivos instrucionais do curso-alvo também foram considerados na elaboração das categorias que, para serem válidas, precisaram ser mutuamente excludentes, homogêneas, pertinentes, produtivas, objetivas e fidedignas (Bardin, 2011). A elaboração das categorias ocorreu com base nos objetivos instrucionais do Curso de Ingressantes PEB I e na revisão de literatura sobre a variável Mudança Organizacional. Foram elaboradas quatro categorias relacionadas a mudanças organizacionais expostas a seguir:

- 1) *Alteração nas práticas pedagógicas*: Um dos objetivos instrucionais do Curso de Ingressantes PEB I era modificar as práticas pedagógicas dos professores, caracterizadas como um dos processos organizacionais do ambiente escolar. Diante disso, alterações nestas que ocorrem, exclusivamente, devido à participação dos funcionários em uma ação educacional, sem estarem relacionadas aos objetivos da organização, podem indicar mudanças organizacionais (Freitas & Mourão, 2012). Nesta categoria foram incluídas respostas que indicavam a alteração das práticas pedagógicas, como mudanças na postura do educador, aprimoramento da forma de trabalhar e melhorias no planejamento das atividades
- 2) *Ações para o fortalecimento do vínculo escola-família*: A família e a escola são, atualmente, as principais instituições sociais responsáveis pela educação das crianças e adolescentes e, portanto, fortalecer o vínculo entre elas é importante para o processo de aprendizagem escolar e moral (Jardim, 2006). Reconhecendo o benefício desta aproximação, o curso de ingressantes transmitiu conhecimentos para auxiliar os professores a elaborar e implantar estratégias de aproximação entre a escola e a família e entre a escola e a comunidade local. Nesta categoria foram consideradas as respostas que explicitavam as estratégias elaboradas para atingir esse objetivo após o curso, inclusive as estratégias não efetivas foram incluídas.
- 3) *Utilização de metodologias ativas de ensino*: O curso de ingressantes objetivava capacitar os professores para utilizar metodologias ativas de ensino, as quais buscam transmitir o conteúdo por meio de atividades práticas e reflexivas (Gemignani, 2012). Nesta categoria foram consideradas as respostas em que os docentes afirmavam que utilizavam

metodologias ativas. Por fim, foram incluídas respostas de professores que afirmaram que continuavam utilizando metodologias convencionais.

- 4) *Estratégias de recuperação de aprendizagem*: Dificuldades de aprendizagem identificadas no início do ano letivo continuam sendo apresentadas pela maioria dos alunos ao final do ano. No contexto pandêmico, as dificuldades também estão relacionadas às tecnologias digitais. Os alunos muitas vezes não possuem os recursos tecnológicos necessários ou não dominam as tecnologias utilizadas no ERE (Castioni, et al., 2021; Ludovico, et al., 2020). Supõe-se que a maior parte das escolas não cria condições para a recuperação da aprendizagem, ou seja, os professores não oferecem *feedbacks* imediatos sobre o desempenho individual dos sujeitos e não buscam estratégias para auxiliá-los a aprender de forma efetiva (Lemos, 1990). Com o intuito de melhorar os indicadores educacionais brasileiros, o curso de formação sugeriu que os docentes realizassem o processo de recuperação de aprendizagem em duas etapas: avaliação e intervenção. Na primeira etapa os docentes deveriam avaliar a aprendizagem dos seus alunos e, para isso, deveriam comparar os conhecimentos, habilidades e atitudes esperados com os apresentados por cada sujeito. Mediante a identificação de dificuldades, os professores deveriam elaborar estratégias de intervenção em um segundo momento. Nesta categoria foram incluídas as respostas em que os docentes afirmaram que, após participarem do curso de ingressantes, tornaram a recuperação de aprendizagem mais efetiva através do planejamento de atividades individualizadas, isto é, adequadas às necessidades de cada aluno.

Os dois instrumentos utilizados nesta pesquisa apresentavam as mesmas perguntas e, portanto, foram analisados por meio das mesmas categorias de respostas. A análise das entrevistas e dos questionários qualitativos *online* foi realizada de forma geral, ou seja, as categorias elencadas foram identificadas ao longo de todo o

instrumento analisado. Após a elaboração das categorias, todas as transcrições das entrevistas foram lidas, assim como as respostas do questionário *online*. Posteriormente, com base nos parâmetros elencados para identificação de cada categoria, foram obtidas as frequências com que cada uma apareceu nas respostas dos entrevistados.

Resultados e Discussão

A Tabela 2 apresenta as categorias elaboradas a partir das respostas dos participantes desse estudo.

A categoria mais frequente encontrada nas respostas dos entrevistados foi “Utilização de metodologias ativas de ensino” que esteve presente em todas as respostas analisadas. Dos dez respondentes da primeira etapa, sete relataram a utilização exclusiva de metodologias ativas devido à realização do curso. Segundo os docentes, os materiais “*Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*” (EMAI) e o “*Projeto Ler e Escrever*”, oferecidos pelo Governo do Estado, exemplificavam metodologias a serem utilizadas com o intuito de aumentar o protagonismo dos alunos no aprendizado de Matemática e Português, respectivamente. Dentre as metodologias sugeridas por estes documentos, encontra-se a metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). Essa forma de ensino incentiva os estudantes a pensarem em situações do seu cotidiano que utilizam o conhecimento exposto. Por exemplo, no caso do ensino da matemática, o emprego desta metodologia envolveria a realização de atividades de aprendizagem, a partir de um alvo comum e compartilhado, condizendo com a definição de PBL trazida por Affeldt e Fernandez (2018).

Garcia et al. (2020) afirmam que a utilização de Metodologias Ativas de Ensino contribui para a formação crítica e reflexiva do aluno, além de auxiliar no desenvolvimento de interdisciplinaridade e de relações interpessoais. Borges e Alencar (2014) afirmam que tais metodologias estimulam, no estudante, a autonomia, curiosidade e tomada de decisões, a partir de atividades essenciais e dentro do contexto do discente. Abaixo, uma fala que ilustra a utilização de metodologias ativas e a

Tabela 2

Frequências Absolutas e Porcentagens das Categorias em Cada uma das Etapas do Estudo

Categorias	Entrevistas presenciais e por Skype		Questionários qualitativos <i>online</i>	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Alterações nas práticas pedagógicas	4	40%	82	84,5%
Ações para o Fortalecimento do vínculo escola-família	4	40%	45	46,4%
Utilização de metodologias ativas de ensino	10	100%	97	100%
Estratégias de recuperação de aprendizagem	8	80%	85	87,6%

visão do professor em relação às vantagens da utilização para o processo de ensino-aprendizagem:

“Para mim, é muito importante que haja troca entre aluno e professor, não fica só naquele modelo tradicional que o professor fala e o aluno escuta... Para mim, aluno deve ser protagonista no ensino, temos que estimular eles a terem autonomia, não ficarem dependendo de nós. Assim, a aprendizagem é muito mais efetiva. Dura mais tempo, é maior e traz melhores resultados.” - Professora do sexo feminino, 37 anos, 15 anos de docência.

No entanto, três destes egressos afirmaram que a utilização destas metodologias não ocorreu exclusivamente devido à sua participação na ação educacional. Esses docentes relataram que empregavam essas técnicas antes do treinamento, pois as conheciam desde sua formação. Além disso, afirmaram que a escola em que trabalhavam os incentivava a utilizar metodologias ativas.

Em relação às metodologias ativas, os professores também relataram dificuldades para a sua utilização, sendo que dois entrevistados afirmaram que, mesmo após concluírem o curso de formação, continuaram utilizando metodologias tradicionais, pois estas tinham eficácia comprovada e condiziam com o perfil dos alunos, os quais teriam uma “visão de mundo muito restrita”, como exemplificado na fala a seguir

“Existe uma defasagem de conhecimento meu em relação a metodologias novas, metodologias ativas, que coloquem o aluno como protagonista... Por isso, as minhas aulas ainda são bem tradicionais”- Professor do sexo masculino, 29 anos, 4 anos de docência.

Outra justificativa para a não utilização das metodologias ativas foi a falta de conhecimento dos professores sobre a teoria construcionista nas quais estas se baseiam. De acordo com os docentes, esta abordagem teórica não condiz com aquela em que a maioria deles foi formada. Por fim, um dos entrevistados afirmou que utilizava as duas formas de metodologias de ensino.

Na segunda etapa deste estudo, a categoria “Uso de metodologias ativas de ensino” também apareceu em todas as respostas analisadas (f=97). Alguns docentes (5,15%) que afirmaram utilizar metodologias ativas, contudo, relataram que o emprego desta forma de ensino não foi decorrente da sua participação no curso de formação, pois já as utilizavam antes do curso. A partir da fala dos participantes, pode-se concluir que essa categoria não configura Mudança Organizacional, pois as alterações identificadas não ocorreram exclusivamente por conta da participação

dos professores na ação educacional, contraponto a definição do constructo segundo Freitas e Mourão (2012).

Pode-se concluir que o curso favoreceu a utilização de metodologias ativas, o que poderia configurar uma Mudança Organizacional. É importante destacar que alguns professores apontaram a necessidade de consultar outros materiais além do curso para aplicação dessas metodologias, enquanto outros afirmaram que o curso não os preparou o suficiente. Dito isso, se a utilização de metodologias ativas é uma Mudança Organizacional esperada, o curso deve dar mais subsídios (conteúdo e atividades práticas) para que os professores sejam capazes de aplicar metodologias ativas, além de apresentar com clareza a importância de sua utilização e as alterações esperadas no processo de ensino-aprendizagem.

A segunda categoria mais frequente encontrada nas entrevistas e nas respostas dos questionários *online* foi a categoria “Estratégias de recuperação de aprendizagem”. De acordo com 80% dos respondentes do roteiro de entrevista e 87,6% dos egressos que responderam ao questionário *online*, após a sua participação no curso de formação, houve uma melhoria nos processos de recuperação de aprendizagem devido à utilização das estratégias apresentadas no curso. Essas estratégias estão ilustradas nas falas que seguem:

“... avaliamos o progresso do aluno, fazendo o possível para acompanhar e elencar suas dificuldades, preparando atividades e buscando recursos que para desafiar o crescimento dele.”- Professora do sexo feminino, 31 anos, 4 anos de docência.

“Aqui, todas as atividades que você perguntou, a avaliação, a recuperação, tudo é planejado para que os alunos evoluam...Mas sempre tem os alunos que não conseguem evoluir... Isso a gente verifica pelo próprio caderno deles, quando eles não conseguem fazer os exercícios. Sem contar as provas, ne... Daí tem várias formas de recuperar. A gente usa atividades em sala de aula, o caderno de reforço... Aqui na escola a gente tem aulas extras de reforço para alunos que estão em defasagem”- Professora do sexo feminino, 40 anos, 7 anos de docência.

Embora a categoria referente a este tema tenha sido uma das mais frequentes nas duas etapas deste estudo, as respostas sobre este assunto foram contraditórias no questionário. Alguns docentes afirmaram que não perceberam alterações nesses processos, mas, ao responder outras perguntas que não estavam questionando diretamente a recuperação da aprendizagem, os mesmos apresentaram

indícios de que aplicavam as estratégias ensinadas no curso, como o olhar individualizado para as dificuldades e as tentativas personalizadas de saná-las.

Analisando a Tabela 2, percebe-se uma diferença entre a porcentagem da categoria “Alterações nas práticas pedagógicas” nas duas etapas deste estudo. Enquanto nas entrevistas presenciais e via Skype esta categoria foi uma das menos frequentes, estando presente em somente 40% das respostas analisadas, 82 respondentes (84,5%) dos questionários qualitativos *online* relataram alterações nas suas práticas pedagógicas. Essa alteração era esperada pelo curso, uma vez que o mesmo fornecia técnicas para o aprimoramento das práticas pedagógicas. A seguir são apresentadas algumas afirmações que demonstram essas alterações:

“Me deu um conhecimento importante para utilizar esses materiais [EMAI e Projeto Ler e Escrever], e sabendo também o que eles esperam de nós, o que precisamos passar ano a ano, ficou mais fácil planejar as atividades para os alunos... Eu achei mais fácil também preparar atividades diversificadas para o dia a dia” - Professora do sexo feminino, 40 anos, 7 anos de docência.

“... o curso de ingressantes ajudou muito nisso, ele trouxe informações necessárias para o profissional da educação, ele ofereceu bagagem que acrescentou muito na minha postura enquanto educadora” - Professora do sexo feminino, 37 anos, 15 anos de docência.

Nesta categoria, alguns professores (60% nas entrevistas e 15, 5% nos questionários) afirmaram que mesmo após o curso de ingressantes não modificaram suas práticas pedagógicas, porque não conseguiram aplicar os conhecimentos adquiridos na ação educacional. De acordo com eles, a dificuldade em transferir os conhecimentos se relaciona a uma limitação do curso: basear-se em uma realidade não condizente com a vivenciada pela educação pública do estado de São Paulo. Os docentes também relataram que o curso era “muito teórico”, o que dificultou a aplicação dos conteúdos ensinados. Por fim, alguns egressos afirmaram que mantiveram suas práticas pedagógicas, porque já utilizavam os processos apresentados no curso.

A categoria “Ações para o fortalecimento do vínculo escola-família” foi a categoria menos frequente em ambas as etapas do estudo, estando presente em 40% (f=4) das entrevistas analisadas e em 46,4% (f=45) das respostas obtidas nos questionários qualitativos *online*. De acordo com os egressos do curso de formação, mesmo após esta ação educacional, a maioria das escolas não investiu em estratégias para se aproximar da família dos alunos e da comunidade local, pois sabiam que estas não seriam efetivas diante do desinteresse destes sujeitos.

Alguns dos respondentes do questionário qualitativo afirmaram ainda que, após o curso de formação, não foram adotadas novas estratégias para fortalecer o vínculo escola-família porque, na instituição em que atuavam, esta relação já estava bem consolidada. Exemplos de respostas incluídas nesta categoria:

“A participação tem se tornado maior, da comunidade, dos alunos... Ainda muito pequena, mas eu vejo a escola tentando essa parceria, mas eu vejo também a dificuldade em conseguir”- Professor do sexo masculino, 34 anos, 11 anos de docência.

“Buscar a gente até busca, isso foi orientado no curso. Mas os pais não estão muito preocupados não...” - Professora do sexo feminino, 37 anos, 4 anos de docência.

Considerações finais

Os resultados apresentados indicam que o Curso de Ingressantes PEB I provocou, na percepção dos professores que participaram deste, Mudanças Organizacionais que ocorreram, principalmente, nas metodologias de ensino utilizadas e nas estratégias de recuperação de aprendizagem, o que pode ser considerado positivo na atuação profissional dos professores e na consequente formação dos alunos. Para Valente et al. (2017), as metodologias ativas de ensino, quando utilizadas no ensino básico, possibilitam ao aluno inter-relacionar informações, construir e expressar o conhecimento adquirido. Além disso, podem despertar entre os alunos, engajamento, colaboração, autonomia, criatividade, criticidade, responsabilidade e respeito, competências importantes para a vida pessoal e profissional. Por outro lado, as estratégias de recuperação de aprendizagem requerem do docente a percepção da individualidade dos alunos, reconhecendo assim as suas dificuldades particulares, para que posteriormente, na organização de suas aulas, ele possa diversificar sua metodologia para atender as diversas modalidades de aprendizagem dos alunos. Desta forma, a recuperação dos conteúdos já estará ocorrendo no decorrer do processo de aprendizagem, tornando-se parte integrante do processo pedagógico de sala de aula (Bona & Silveira, 2018).

As Mudanças Organizacionais previstas pelo Curso de Ingressantes PEB I foram elaboradas a partir dos objetivos instrucionais da ação educacional (Andrade, 2019). Dessa forma, as categorias elaboradas no presente estudo “Alterações nas práticas pedagógicas”, “Ações para fortalecimento do vínculo escola-família”, “Utilização de metodologias ativas de ensino” e “Estratégias de recuperação de aprendizagem”, configuram mudanças

previstas pelos objetivos instrucionais que foram percebidas pelos egressos do curso.

Para Bondioli et al., (2018), as novas práticas pedagógicas realizadas por professores são capazes de integrar teoria/prática, ensino/serviço, além de buscar desenvolver a capacidade de reflexão sobre problemas reais e a formulação de ações originais e criativas capazes de transformar a realidade social, em parte, subsidiadas por tecnologias digitais. As análises realizadas demonstraram que o curso ofereceu subsídios para que os professores alterassem suas práticas. Além disso, foi oferecido material didático aos professores que orientavam essas novas práticas. O fato de ser um curso ofertado à distância também auxilia os professores a adquirirem competências relacionadas ao uso das Tecnologias Digitais.

No que concerne à família, ela e a escola são os primeiros contextos de vivências em sociedade, em que a criança se relaciona com adultos. Logo, a parceria entre elas é fundamental, sendo que quando a escola produz espaços mais participativos, auxilia claramente no desenvolvimento das crianças (Silva & Guzzo, 2019). No caso do presente estudo, o curso capacita o docente, contudo existem outras variáveis que podem influenciar o seu desempenho, como o próprio interesse e condições (tempo, disponibilidade, recursos) da família para que essa participação seja mais ativa.

Segundo Diesel et al. (2017) o uso de metodologias ativas de ensino traz a (re)significação da sala de aula, enquanto espaço de interações entre os alunos e o conhecimento. O debate, a curiosidade, o questionamento, a dúvida, a proposição e a assunção de posição resultam em protagonismo e desenvolvimento da autonomia discente. Diante disso, pode-se concluir que as mudanças percebidas podem acarretar melhorias na dinâmica escolar e nos processos de ensino-aprendizagem.

Por fim, os benefícios de uma recuperação de aprendizagem realizada com qualidade são espelhados na metodologia de ensino do professor, que irá adequar sua prática à individualidade de seus alunos, possibilitando uma melhor aprendizagem (Bona & Silveira, 2018). Dessa forma, o professor que adquiriu e foi capaz de aplicar esses conteúdos em sua prática profissional, consequentemente alterou suas práticas pedagógicas.

A presente pesquisa avança no estudo de Mudanças Organizacionais no contexto escolar ao descrever as mudanças ocorridas devido ao Curso de Ingressantes PEB I. Para Gatti (2016), mesmo com avanços desenvolvidos na última década, a questão da formação dos professores, bem como a aplicação prática dessa formação tem sido um grande desafio, principalmente no que concerne ao conteúdo e formato das ações educacionais ofertadas a eles. Durante a formação de professores é importante que haja exigências mais claras quanto às suas competências e habilidades na direção de serem detentores de saberes teórico-práticos que lhes permitam desenvolver,

criar, ampliar os aspectos formativos específicos relativos ao desenvolvimento da educação escolar em suas variadas facetas, incluindo a própria mudança da rotina escolar, aqui chamada de Mudança Organizacional.

Além disso, contribui ao avaliar um curso ofertado a distância aos professores, modalidade esta que, segundo Kurtz e Silva (2018) deve deixar de ser apenas uma questão teórica discutida nos cursos, e partir para ações educacionais que envolvam a utilização das Tecnologias Digitais. Adicionalmente, oferece subsídio para planejamento de futuras ações educacionais ofertadas a professores, que contemplem a necessidade de Mudanças Organizacionais, uma vez que demonstra, corroborando Borges-Andrade (2006), que para que seja realizada uma boa avaliação da ação educacional, a mesma deve ser planejada e executada cautelosamente. E um dos primeiros passos é a construção de objetivos instrucionais claros, que contemplem as mudanças organizacionais previstas. Outro aspecto importante a ser destacado é que o formato e o conteúdo do curso devem atender aos seus objetivos instrucionais, destacando a importância do seu planejamento.

A contribuição desse estudo, no que tange à formação de professores sob a ótica da área de TD&E, é identificar as consequências dessa formação para a escola, chamadas aqui de Mudança Organizacional. Pino e Zuin (2012) destacam que novos desafios se aproximam quanto à formação dos professores, com a inclusão das tecnologias digitais no processo formativo de docentes, bem como por meio da mediação constante dessas tecnologias no modo como os professores se relacionam com os alunos, seja presencialmente ou a distância. Dessa forma, o estudo contribui para a avaliação e planejamento de ações educacionais ofertadas a distância que busquem Mudanças Organizacionais, contribuindo metodologicamente e conceitualmente acerca do construto Mudança Organizacional no contexto escolar, que é bastante diverso do contexto corporativo tradicional.

A análise de dados demonstrou limitações do questionário qualitativo, como a dificuldade de analisar os dados devido à presença de respostas contraditórias e que não detalharam as mudanças ocorridas. Em relação à contradição, supõe-se que os egressos do curso de formação não consideraram que este provocou mudanças organizacionais porque, embora eles utilizassem as estratégias ensinadas neste, não as realizavam com base na teoria construtivista apresentada no curso. Outra explicação possível para esta dificuldade é a deselegibilidade social, tendência humana de responder às perguntas da forma mais aceitável socialmente por temerem o modo como as informações seriam utilizadas (Ribas et al., 2004). Por fim, supõe-se que ambas as dificuldades decorrem da ausência de interação entre pesquisadores e participantes que impossibilitou esclarecimentos durante a coleta de dados e a obtenção de maiores detalhes (Damasceno

et al., 2014). Recomenda-se, portanto, que, se possível, sejam utilizados instrumentos interativos. No entanto, em casos de inviabilidade, recomenda-se que, frente à utilização de questionários qualitativos, o pesquisador colete dados antes do início da ação a ser avaliada para que estas informações sejam comparadas com os dados após a realização desta com o intuito de identificar as alterações ocorridas.

É importante salientar que a coleta e análise de dados foram realizadas antes da pandemia do COVID

– 19, e por mais que tenhamos feito o esforço de discutir os resultados à luz desse novo contexto, os dados não representam este momento histórico, que trouxe tantas alterações na sociedade, inclusive no ensino. Pesquisas futuras devem investigar outros fatores que influenciam a Mudança Organizacional, além da ação educacional. Além disso, segundo orientações de Abbad et al. (2015), devem ser realizadas análises multinível, bem como estudos transversais, avaliando a ocorrência de Mudança Organizacional em diferentes momentos.

Referências

- Abbad, G. S., Palacios, K. P., & Gondim, S. M. G. (2015). Abordagens Metodológicas em Psicologia Organizacional e do Trabalho. *Revista Brasileira de Psicologia*, 2(1), 71-88. Recuperado de: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revbraspsicol/issue/download/1755/403#:~:text=Para%20evitar%20esses%20problemas%2C%20o, classificar%20 os%20fen%C3%B4menos%20de%20emers%C3%A3o%2C>
- Affeldt, F. S., & Fernandez, F. F. (2018). Problem-Based Learning: um modelo para o ensino e a aprendizagem de Teorias Organizacionais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(1), 440-455. <https://doi.org/10.21723/riaee.nesp1.v13.2018.11437>
- Alves, L. (2011). Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, 10, 83-92. <https://doi.org/10.17143/rbaad.v10i0.235>
- Andrade, R. B. N. M. (2019). *Formação e qualificação de professores da rede estadual de ensino: efetividade de ações educacionais a distância*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. <https://doi.org/10.11606/T.59.2019.tde-15082019-162836>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bona, G. T., & Silveira, Z. M. (2018). Os caminhos da recuperação da aprendizagem: uma análise de duas escolas da rede municipal de Criciúma. *Saberes Pedagógicos*, 2(1), 67-88. <https://doi.org/10.18616/rsp.v2i1.3716>
- Bondioli, A. C. V., Vianna, S. C. G., & Salgado, M. H. V. (2018) Metodologias ativas de aprendizagem no ensino de ciências: práticas pedagógicas e autonomia discente. *Revista Caleidoscópio*, 10 (1), 23-26. Recuperado de: <https://ojs.eniac.com.br/index.php/Anais/article/view/569/639>
- Borges, T.S., & Alencar, G. (2014) Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. *Caiuru em Revista*, 3 (4), 119-143. Recuperado de: <https://www.ea2.unicamp.br/mdocs-posts/metodologias-ativas-na-promocao-da-formacao-critica-do-estudante-o-uso-das-metodologias-ativas-como-recurso-didatico-na-formacao-critica-do-estudante-do-ensino-superior/>
- Borges-Andrade, J. E. (2006). Avaliação integrada e somativa em TD&E. In J. E. Borges-Andrade, G. Abbad, & L. Mourão (Orgs.). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 343-358). Porto Alegre: Artmed.
- Borges-Andrade, J. E. (2006). Competência técnica e política do profissional de TD&E. In J. E. Borges-Andrade, G. Abbad, & L. Mourão (Orgs.). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 177-195). Porto Alegre: Artmed.
- Borges-Andrade, J. E., Abbad, G. S., & Mourão, L. (2012). Modelos de avaliação e aplicação em TD&E. In: G. S. Abbad, L. Mourão, P. P. M. Meneses, T. Zerbin, J. E. Borges-Andrade, & R. Vilas-Boas (Orgs.). *Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: Ferramentas para gestão de pessoas* (pp. 20-35). Porto Alegre: Artmed.
- Castioni, R. et al. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. (2021). Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 29 (111) 399 - 419. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903108>

- Dias, M. J. S. (2022). Na contramão: reflexões sobre o ensino remoto emergencial e implicações na prática docente. *Revista Docência e Cibercultura*, 6(1), 1 – 14. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2022.61430>
- Diesel, A., Baldez, A. L. S., & Martins, S. N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thelma*, 14 (1), 268–288. <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>
- Freitas, I. A., & Mourão, L. (2012) Medidas de Impacto de TD&E: o nível da mudança organizacional. In: Abbad, G., Mourão, L., Meneses, P. P. M., Zerbini, T., Borges-Andrade, J. E., & Vilas-Boas, R. (Orgs.). *Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: ferramentas para gestão de pessoas* (pp. 163-176). Porto Alegre: Artmed.
- Garcia, M. B. O., Plantier, A. P., & Costa, I. V. (2020). Percepção do docente e discente sobre o uso de metodologias ativas de aprendizagem no ensino médico na universidade São Francisco. In: Toledo, M. M. (Org.) *Ações de Saúde e Geração de Conhecimento nas Ciências Médicas* (pp. 199-210). Ponta Grossa: Atena.
- Gatti, B. (2016). Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, 1(2), 161-171. Recuperado em janeiro 8, 2020, de <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>
- Gemignani, E. Y. M. Y. (2012). Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão. *Revista Fronteiras da Educação*, 1 (2), 1-27. <http://www.frenteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14>
- Gondim, S. M. G., Bastos, A. V. B., Borges-Andrade, J. E. & Melo, L. C. T. (2006). Práticas inovadoras em gestão de produção e de pessoas e TD&E. In J. E. Borges-Andrade, G. Abbad, & L. Mourão (Orgs.). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 65-84). Porto Alegre: Artmed.
- Hodges, C. B., et al. (2020) *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Educ review. Recuperado de: <https://er.educase.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Jardim, A. P. (2006). *Relação entre família e escola: proposta de ação no processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente.
- Kurtz, F., & Silva, D. (2018). Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como ferramentas cognitivas na formação de professores. *Revista Contexto & Educação*, 33(104), 5-33. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2018.104.%p>
- Lemos, V. (1990). *O Critério do Sucesso: Técnicas de Avaliação de Aprendizagem* (5ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Ludovico, F. M., et al. (2020). Covid-19: desafios dos docentes na linha de frente da educação. *Interfaces Científicas - Aracaju*, 10(1), 58-74. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p58-74>
- Meneses, P. P. M., Zerbini, T. & Abbad, G. (2010). *Manual de treinamento organizacional*. Porto Alegre: Artmed.
- Mucharreira, P. R. (2016). O papel da formação contínua docente no desenvolvimento organizacional da escola: um estudo de caso. *Di@logus*, 5(2), 48-62. Recuperado em janeiro 8, 2020, de <http://revistaelectronica.unicruz.edu.br/index.php/Revista/article/view/5216>
- Picchi, T. C. (2010). *Educação Corporativa: Ajuste com sistemas de Gestão de Pessoas e Resultados de Treinamento nos níveis Individual e Organizacional*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Pino, I., & Zuin, A. A. S. (2012). A cultura digital e a formação dos professores: uma questão em debate. *Educação & Sociedade*, 33(121), 967-972. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000400002>
- Pilati, R. (2006). História e importância de TD&E. In J. E. Borges-Andrade, G. Abbad, & L. Mourão (Orgs.). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 159-176). Porto Alegre: Artmed.
- Santos, F. M. (2012). Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bandin. *Revista Eletrônica de Educação*, 6 (1), 383-387. Recuperado de, <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/291/156>.
- Silva, S. S. G. T., & Guzzo, R. S. L. (2019). Escola, Família e Psicologia: Diferentes Sentidos da Violência no Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, e189983. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019019983>

- Tavares, A. N. (2017). *Formação continuada na escola: construindo discussões sobre as TICd nas práticas pedagógicas com professores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus*. Dissertação de Mestrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus.
- Veloso-Besio, C.B., et al., (2019). Effectiveness of training, based on positive psychology and social skills, applied to supervisors, to face resistance to organizational change. *Journal of Organizational Change Management*, 32(2), 251-265. <https://doi.org/10.1108/JOCM-04-2018-0099>
- Valente, J. A., Almeida, M. E. B., & Geraldini, A. F. S. (2017). Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, 17(52),455-478. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1891/189154955008>
- Walter, A. M. (2006). *Variáveis Predictoras de Evasão em Cursos a Distância*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília. Recuperado de: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/6532?mode=full>
- Wanzeler, E. B. P., Trajano, E. A. (2014) *Oficina de Formação em Serviço: uma experiência transdisciplinar em formação de professores*. Manaus: Valer.
- Yao, J., J. Rao, Jiang, T., & Xiong, C.(2020) *What Role Should teachers play in Online Teaching during the COVID-19 Pademic? Evidence from China: SIEF*.

Recebido: 27/07/2020

1ª reformulação: 13/07/2022

Aceito: 08/08/2022

Sobre as autoras:

Raíssa Bárbara Nunes Moraes Andrade é Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia. Professora Adjunta no Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação (ICTIN) da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4573-5372>

E-mail: raissa.nmoraes@gmail.com

Jéssica Ribeiro Freire é Psicóloga. Trainee Administrativo no Hospital Care.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3441-9363>

E-mail: jessica.ribeirofr@gmail.com

Thaís Zerbini é Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia. Professora Associada no Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6799-3658>

E-mail: thais.zerbini@gmail.com

Marina Gregghi Sticca é Psicóloga e Administradora, mestre e doutora em Engenharia de Produção. Professora Associada no Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0838-0189>

E-mail: marinagregghi@hotmail.com

Irene Kazumi Miura é Psicóloga, mestre em Psicologia e Doutora em Administração. Professora Associada no Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto (FEARP-USP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1997-4967>

E-mail: ikmiura@usp.br