

**ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA  
ESPECIALIZAÇÃO EM INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**

**APROPRIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO ENSINO PELOS  
FORMADORES INSTITUCIONAIS DA ESCOLA NACIONAL DA INSPEÇÃO DO  
TRABALHO-ENIT**

Nome do Autor: JORGE RIOS DE SOUZA  
Área temática: Desenvolvimento Profissional e  
Apoio ao Corpo Docente  
Nível: Meso - Gestão, Organização e Tecnologia

Brasília  
2020

## **1 PROBLEMA DE PESQUISA**

O presente trabalho trata da prática docente exercida pelos Auditores-Fiscais do Trabalho-AFT, em sua atuação como formadores institucionais da Escola Nacional da Inspeção do Trabalho-ENIT, escola de governo integrante da estrutura da Subsecretaria de Inspeção do Trabalho, do Ministério da Economia, criada através da Portaria nº 366, de 13 de março de 2013 (BRASIL, 2013a).

As ações de capacitação desenvolvidas pela ENIT são ministradas, em regra, pelos próprios Auditores-Fiscais do Trabalho, ao atuarem como formadores institucionais, de acordo com o Regimento Interno da ENIT (BRASIL, 2017).

Os Auditores-Fiscais do Trabalho são servidores com formação superior, cujo concurso público para ingresso na carreira exige sólidos conhecimentos sobre conteúdos gerais e específicos, intrínsecos à natureza do próprio cargo, a exemplo de Língua Portuguesa, Raciocínio Lógico, Direitos Humanos, Administração Geral e Pública, Noções de Informática, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Auditoria, Economia do Trabalho, Direito do Trabalho, Seguridade Social, Legislação Previdenciária, Segurança e Saúde no Trabalho, Legislação do Trabalho e Contabilidade Geral, disciplinas que integraram o último edital de concurso público para provimento de vagas para o cargo de Auditor-Fiscal do Trabalho (BRASIL, 2013b).

Contudo, para além do domínio de conteúdos e do saber-fazer, é inegável que o exercício da docência solicita uma diversidade de conhecimentos e competências.

Diante de tal contexto surgem as seguintes indagações: 1) Nas estratégias empregadas pelos Auditores-Fiscais do Trabalho que praticam a docência, que importância atribuem ao conteúdo? 2) Há, por parte dos formadores institucionais, o domínio de um repertório formal de conhecimentos pedagógicos? 3) Os formadores institucionais são detentores dos conhecimentos e habilidades necessários à aplicação em sala de aula, das Tecnologias de Informação e Comunicação? 4) Que valor os formadores atribuem ao conhecimento do conteúdo, ao conhecimento pedagógico e ao conhecimento tecnológico?

Este trabalho ocupa-se, portanto, em investigar, na prática docente dos Auditores-Fiscais do Trabalho, três aspectos: o domínio do conteúdo, a adoção de métodos de ensino e aprendizagem, e a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

### 2.1. Auditoria-Fiscal do Trabalho

A Constituição da República de 1988 traz, dentre os fundamentos do Estado Brasileiro, o valor social do trabalho, conforme art. 1º, IV, bem como dispõe no art. 170, *caput*, ser a ordem econômica fundada na valorização do trabalho humano (BRASIL, 1988).

Em consonância, elenca como fundamental o direito ao trabalho, entre outros direitos aplicáveis aos trabalhadores e, no art. 21, XXIV, atribuiu à União competência para “organizar, manter e executar a Inspeção do Trabalho” (BRASIL, 1988).

Referida competência é exercida pelos Auditores-Fiscais do Trabalho–AFT, servidores integrantes das carreiras típicas de Estado, vinculados diretamente à Subsecretaria de Inspeção do Trabalho, órgão do Ministério da Economia, conforme Lei nº 10.593/2002 (BRASIL, 2002a) e Decreto nº 4.552/2002, Regulamento da Inspeção do Trabalho, (BRASIL, 2002b).

A Lei nº 10.593/2002 (BRASIL, 2002a), que trata sobre a organização da Carreira Auditoria-Fiscal do Trabalho, dispõe em seu art. 11:

Art. 11. Os ocupantes do cargo de Auditor-Fiscal do Trabalho têm por atribuições assegurar, em todo o território nacional:

I - o cumprimento de disposições legais e regulamentares, inclusive as relacionadas à segurança e à medicina do trabalho, no âmbito das relações de trabalho e de emprego;

II - a verificação dos registros em Carteira de Trabalho e Previdência Social - CTPS, visando a redução dos índices de informalidade;

III - a verificação do recolhimento do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço - FGTS, objetivando maximizar os índices de arrecadação;

IV - o cumprimento de acordos, convenções e contratos coletivos de trabalho celebrados entre empregados e empregadores;

V - o respeito aos acordos, tratados e convenções internacionais dos quais o Brasil seja signatário;

VI - a lavratura de auto de apreensão e guarda de documentos, materiais, livros e assemelhados, para verificação da existência de fraude e irregularidades, bem como o exame da contabilidade das empresas, não se lhes aplicando o disposto nos arts. 17 e 18 do Código Comercial.

Verifica-se, portanto, que em virtude da natureza das atribuições da carreira, o exercício das competências do Auditor-Fiscal do Trabalho demanda um vasto conhecimento acerca da legislação de proteção ao trabalho e das normas regulamentadoras sobre segurança e saúde no trabalho.

Com efeito, embora diversos profissionais estranhos aos quadros da Inspeção do Trabalho possam ser detentores de conhecimentos relacionados às áreas acima citadas, quem de fato domina a aplicação de tais conhecimentos, no contexto de uma auditoria fiscal do trabalho, são os próprios Auditores-Fiscais do Trabalho, constituindo-se esta particularidade no principal fator a justificar a atuação do auditores nas ações de capacitação desenvolvidas pela ENIT.

## **2.2. Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas- PNDP**

O Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019, dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas- PNDP da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, cujo objetivo é promover o desenvolvimento dos servidores públicos, visando a que suas competências sejam executadas com excelência (BRASIL, 2019a).

Dispõe o referido diploma que o Poder Executivo federal, com a finalidade de promover o desenvolvimento de servidores públicos, manterá escolas de governo, a quem compete, dentre outras atribuições, ofertar ações, a fim de atender as necessidade de desenvolvimento de competências dos servidores públicos, notadamente as competências específicas contidas nos respectivos Plano de Desenvolvimento de Pessoas-PDP (BRASIL, 2019a).

No âmbito da Auditoria-Fiscal do Trabalho, tais atribuições são exercidas pela Escola Nacional da Inspeção do Trabalho-ENIT, criada pela Portaria MTE nº 366/2013 (BRASIL, 2013a) e com Regimento Interno aprovado pela Portaria SIT nº 651/2017 (BRASIL, 2017).

## **2.3. Escola Nacional da Inspeção do Trabalho-ENIT**

A Escola Nacional da Inspeção do Trabalho – ENIT é constituída, em sua estrutura central, de Coordenador Nacional, Coordenador Operacional, Coordenador Acadêmico e Coordenador de Educação a Distância, dispondo ainda de vinte e sete Coordenações Regionais, uma em cada unidade da Federação, instâncias todas exercidas por Auditores-Fiscais do Trabalho, conforme dispõe a Portaria nº 366, de 13 de março de 2013 (BRASIL, 2013a).

De acordo com o Relatório de Gestão 2019 da ENIT, até o ano de 2018, todas as capacitações produzidas pela escola foram na modalidade de ensino presencial (BRASIL, 2019).

No ano de 2019 a ENIT deu início, ainda de forma tímida, à produção de capacitações na modalidade Ensino a Distância, através do seu Ambiente Virtual de Aprendizagem, tendo sido oferecidas cinco capacitações, conforme o Relatório de Gestão 2019: 1) Elaboração de Artigos Científicos; 2) Embargo e Interdição - Sistema Auditor; 3) eSocial - Ponto a Ponto; 4) FGTS Módulo I e 5) Sistema Khronos (BRASIL, 2019).

No ano de 2020, conforme se extrai do Relatório de Resultados ENIT 2020 (BRASIL, 2020), verifica-se uma abrupta inversão na relação do número de cursos oferecidos nas modalidades presencial e online, com todas as capacitações passando a ser oferecidas exclusivamente na modalidade a distância, em virtude das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus-COVID-19.

O quadro abaixo apresenta a quantidade de cursos oferecidos pela ENIT nos anos de 2018, 2019 e 2020, este último ano até o dia 30 de novembro.

Observa-se que, ofertando 34 cursos a distância, a ENIT atingiu um número de concluintes de cursos que supera em mais de 10 vezes a quantidade do ano anterior (BRASIL, 2020).

**QUADRO 1** - Cursos e Concluintes ENIT 2018 a 2020

<b>CURSOS E NÚMERO DE CONCLUINTES</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020<sup>1</sup></b>
Cursos Presenciais Realizados	26	28	-
Número de Concluintes dos cursos Presenciais	823	771	-
Cursos EaD Realizados	-	5	34
Número de Concluintes dos cursos Ead	-	283	11.563

**Fonte:** <https://enit.trabalho.gov.br/ead/course/view.php?id=565>.

Exerce posição de destaque na ENIT o formador institucional, papel desempenhado pelos Auditores-Fiscais do Trabalho, os quais, segundo o Regimento Interno, representam

---

<sup>1</sup> até 30 de novembro de 2020

parte essencial da estrutura da Escola Nacional da Inspeção do Trabalho, com atuação nos eventos de capacitação, presenciais e a Distância (BRASIL, 2017) .

Ao formador institucional compete, além do planejamento e elaboração dos eventos de capacitação, atuar como formador presencial e online, conteudista, revisor e tutor, colaborando ainda na elaboração do desenho pedagógico dos cursos online, roteirizando conteúdos para vídeos e sugerindo formas de apresentação do conteúdo, por disposição do Regimento Interno (BRASIL, 2017), conforme se verifica no trecho a seguir:

Art. 11 - Os Formadores Institucionais compõem parte essencial da estrutura da Escola Nacional da Inspeção do Trabalho, com atuação nos eventos de capacitação, presenciais e a distância.

Art. 12 - Compete aos Formadores Institucionais:

I - Auxiliar o planejamento e a elaboração dos eventos de capacitação e preparar o material pedagógico, quando for o caso;

II - Conciliar seus conhecimentos com as diretrizes da Coordenação Nacional em relação ao conteúdo e a forma dos eventos de capacitação;

III - Participar das etapas destinadas à capacitação dos Formadores Institucionais;

IV - Orientar colegas em assuntos específicos relativos à ação fiscal, mediante emissão de ordem de serviço administrativa.

V - Preparar-se adequadamente para cada evento de capacitação em que seja participante.

Essa atuação direta dos Auditores-Fiscais do Trabalho no desenvolvimento da categoria, além de responder com eficiência à questão da especificidade dos conteúdos requeridos nos processos de formação, contribui também para viabilizar a oferta regular de capacitação, por dispensar a operação de aspectos complexos relacionados à contratação externa, como escassez de recursos e a morosidade típica dos processos licitatórios.

Além disso, possibilita a valorização, retenção e multiplicação do saber produzido pelos próprios Auditores-Fiscais do Trabalho em sua prática cotidiana de trabalho.

Dispõe o Regimento Interno que os formadores institucionais devem atender aos critérios de comprovado conhecimento acerca do tema a ser ministrado, experiência na prática de fiscalização do tema, habilidade na transmissão de conhecimentos e experiência em magistério, monitoria, oratória, palestras e outros (BRASIL, 2017).

Prevê ainda o regimento que a ENIT deverá prover a capacitação dos formadores institucionais, na qual serão enfatizadas matérias de formação pedagógica e especificidades do ensino aos pares (BRASIL, 2017).

O Regimento contempla também a realização de um evento de capacitação específico para cada curso em o que formador irá atuar, versando sobre os temas a serem abordados na capacitação (BRASIL, 2017).

Ocorre que tais profissionais nem sempre possuem formação didático-pedagógica, tendo em vista não ser exigência para o exercício do cargo, conforme se depreende do edital de concurso público para provimento de vagas para o cargo de Auditor-Fiscal do Trabalho (BRASIL, 2013b).

Neste contexto, há que se perquirir acerca da base de conhecimento para o ensino por parte dos formadores institucionais. Conquanto seja bastante coerente supor que estes formadores institucionais tenham o domínio do conteúdo com o qual atua, necessário se faz investigar também acerca do conhecimento pedagógico, do conhecimento sobre Tecnologias de Informação e Comunicação, a respeito das estratégias empregadas, bem como sobre outros aspectos relacionados à esta prática docente.

Embora a investigação acerca dos saberes, conhecimentos e competências necessários ao exercício da docência se constitua atualmente em tema de grande interesse, a literatura ainda necessita avultar no tocante ao ensino corporativo público.

Particularmente no caso da ENIT, trata-se da primeira iniciativa voltada a explorar a prática docente dos formadores institucionais, pelo que esta pesquisa se propõe a fornecer informações iniciais, que possam servir como o ponto de partida para uma investigação mais abrangente.

Desse modo, a pesquisa é uma tentativa de estabelecer as bases que poderão levar a estudos futuros, pelo que se constitui no oferecimento de subsídios para que a ENIT possa planejar a oferta regular de um programa de formação para os formadores institucionais.

### **3 OBJETIVOS**

#### **3.1. Objetivo Geral**

Este trabalho ocupa-se em investigar, na prática docente dos formadores institucionais da ENIT, o Conhecimento do Conteúdo, o Conhecimento Pedagógico, e o Conhecimento Tecnológico.

#### **3.2. Objetivos Específicos**

Identificar a importância que os formadores institucionais atribuem ao domínio do conteúdo, em sua prática docente.

Identificar se os formadores institucionais dominam um repertório formal de conhecimentos pedagógicos.

Identificar se os formadores institucionais aplicam em sala de aula Tecnologias de Informação e Comunicação.



## 4 REFERENCIAL TEÓRICO

### 4.1. *TPACK-Technological Pedagogical Content Knowledge*, ou Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo

A investigação acerca dos saberes, conhecimentos e competências necessários ao exercício da docência no ensino corporativo público, exercida notadamente por bacharéis e outros profissionais sem formação pedagógica, ainda não figura em posição de destaque tanto quanto a pesquisa envolvendo o ensino tradicional.

Contudo, tem se constituído tema de inúmeras pesquisas, a questão da formação dos professores que atuam na Educação Superior, a exemplo das pesquisas realizadas por Tardif (2012) e Anastasiou e Alves (2015), dentre outros.

Não obstante, parte dos professores que atua na Educação Superior é formada por bacharéis e outros profissionais sem formação pedagógica, semelhante ao que ocorre no ensino corporativo público, motivo pelo qual tais estudos podem satisfatoriamente serem aplicados à esfera das escolas de governo.

Dentre as diversas referências e abordagens teórico-metodológicas que fundamentam a investigação acerca dos saberes docentes, este trabalho adota aquela designada na literatura internacional por *TPACK-Technological Pedagogical Content Knowledge*, ou Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo, segundo o quadro teórico difundido por Mishra e Koehler (2006, 2005).

Segundo a abordagem de Mishra e Koehler (2006), a ação docente implica um conjunto de conhecimentos e atitudes que abrangem a tecnologia, a pedagogia e o conteúdo curricular, bem como o conhecimento resultante da integração destes três domínios, uma vez que cada um influencia diretamente o outro.

### 4.2. **TPACK - Histórico**

De acordo com Shulman (1987), as estratégias pedagógicas e métodos de ensino-aprendizagem utilizados pelos docentes envolvem diversos tipos de conhecimento. Em sua concepção, que se caracteriza por ser um modelo explicativo e descritivo dos componentes que se encontram na base da docência, caso o conhecimento do professor fosse

organizado em um manual, no mínimo deveria incluir as seguintes categorias: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimento de contextos educacionais e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Não obstante, destaca Shulman (1987), o Conhecimento do Conteúdo Pedagógico é a categoria de conhecimento mais importante, por representar um amálgama especial de conteúdo e pedagogia, que é o terreno exclusivo dos professores e seu meio especial de compreensão profissional. De acordo com este teórico, os professores precisam dominar a interação entre pedagogia e conteúdo para implementar estratégias que ajudem os alunos a compreenderem totalmente o conteúdo.

Consoante leciona Graham (2011), o conceito de Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (TPACK) surgiu no início dos anos 2000, começando com a articulação inicial da ideia por Melissa E. Pierson, seguida por vários outros pesquisadores com semelhantes concepções e propostas de integração da tecnologia ao conteúdo.

No entanto, foram Mishra e Koehler (2006) os responsáveis por delinear o modelo e descrever cada um dos conceitos centrais, bem como pela popularização do termo, inicialmente denominado TPCK e, posteriormente, TPACK.

Tendo como referência a Base de Conhecimento, e mais especificamente o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Shulman, estes autores incluem o conhecimento de tecnologia e desenvolvem a estrutura TPACK, que para além das três bases de conhecimento separadas, requer uma compreensão de como tecnologia, pedagogia e conteúdo se relacionam e criam uma forma de conhecimento (MISHRA; KOEHLER, 2006).

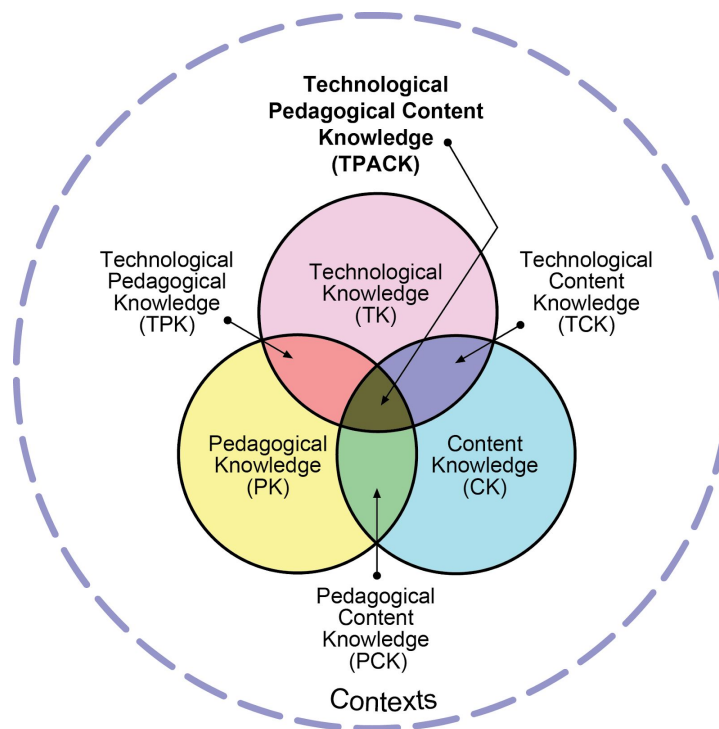
#### 4.3. TPACK - Estrutura

O modelo de Mishra e Koehler se baseia na análise dos três conhecimentos diferentes, Conhecimento do Conteúdo (*CK – Content Knowledge*), Conhecimento Pedagógico (*PK – Pedagogical Knowledge*) e Conhecimento Tecnológico (*TK – Technological Knowledge*) (MISHRA; KOEHLER, 2006).

Segundo tais autores, a intersecção destes três conhecimentos fundamentais geram ainda outros quatro tipos adicionais de conhecimento: Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (*PCK – Pedagogical Content Knowledge*), Conhecimento Tecnológico e Pedagógico (*TPK – Technological Pedagogical Knowledge*), Conhecimento Tecnológico de Conteúdo (*TCK – Technological Content Knowledge*) e, pela união de todos, Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo – TPACK (MISHRA; KOEHLER, 2006).

O quadro teórico e o conjunto de conceitos inter-relacionados entre os conhecimentos de tecnologia, de pedagogia e de conteúdo desenvolvido por Mishra e Koehler (2006) é normalmente representado por meio de um diagrama de Venn, no qual três círculos parcialmente sobrepostos representam as formas de conhecimento dos professores, conforme apresentado na Figura 1, abaixo.

**FIGURA 1-** Estrutura do TPACK



**Fonte:** <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:TPACK-new.png>. Licença: disponibilizado sob a Creative Commons.

O TPACK tem seu foco voltado, por conseguinte, para as inter-relações existentes entre tecnologias, abordagens pedagógicas específicas e conteúdos curriculares.

Há que se considerar, para maior clareza, que o termo tecnologia (*technology*, no original) empregado no quadro teórico que compõe o TPACK está vinculado ao conceito de Tecnologias da Informação e Comunicação, mais precisamente ao uso de computadores, softwares e competências baseadas na web.

#### 4.3.1. **Conhecimento do Conteúdo (CK – *Content Knowledge*)**

De acordo com Mishra e Koehler (2006), Conhecimento de Conteúdo (CK) é o conhecimento sobre o assunto real que deve ser aprendido ou ensinado. É uma base sólida sobre um determinado assunto, é o domínio do assunto.

Entretanto, não se trata de um conhecimento meramente pautado no conteúdo da disciplina, diz respeito ao que o professor detém de conhecimento e compreensão do conteúdo que está ensinando, conforme argumenta Shulman (1987), ao asseverar que os professores devem conhecer e compreender as disciplinas que ensinam, incluindo o conhecimento dos fatos, conceitos, teorias e procedimentos centrais de um determinado campo, o conhecimento de estruturas explicativas que organizam e conectam ideias, e conhecimento das regras de evidência e prova.

#### 4.3.2. **Conhecimento Pedagógico (PK–*Pedagogical Knowledge*)**

O conhecimento pedagógico (PK), na visão Mishra e Koehler (2006), é um conhecimento profundo sobre os processos e práticas ou métodos de ensino e aprendizagem e como ele abrange, entre outras coisas, valores e objetivos educacionais gerais. Envolve questões de aprendizagem, gestão de sala de aula, desenvolvimento de plano de aula, implementação e avaliação.

Para Mishra e Koehler (2006), além da necessidade de conhecer sobre os conteúdos das disciplinas que serão ensinadas, os professores precisam considerar aspectos relacionados a diferentes campos, como Pedagogia e Didática, além de precisar lidar com os objetivos de aprendizagem e as estratégias a serem utilizadas para alcançar tais objetivos.

O Conhecimento Pedagógico (*PK–Pedagogical Knowledge*) engloba, consequentemente, estratégias, práticas, processos e métodos de ensino, requerendo do professor uma compreensão das teorias cognitivas, sociais e de desenvolvimento da aprendizagem e como elas se aplicam aos alunos em sala de aula, nas palavras de Mishra e Koehler (2006), uma vez que um professor com profundo conhecimento pedagógico entende

como os alunos constroem conhecimento, adquirem habilidades e desenvolvem hábitos mentais e disposições positivas para o aprendizado.

#### 4.3.3. **O Conhecimento Tecnológico (*TK–Technological Knowledge*)**

O Conhecimento Tecnológico (*TK–Technological Knowledge*), ainda segundo a visão de Mishra e Koehler (2006), diz respeito ao conhecimento sobre as características, capacidades e aplicações da tecnologia. Engloba tanto o conhecimento propriamente dito, como as habilidades necessárias para operar as tecnologias padrão, como livros, giz, quadro-negro, lápis e papel, assim como as tecnologias mais avançadas, como a Internet e o vídeo digital. Certo é que toda situação de ensino exige o Conhecimento Tecnológico, porque normalmente não se ensina sem usar algum tipo de ferramenta.

Koehler e Mishra (2005) incluem, na esfera desse conhecimento, o domínio de sistemas operacionais, hardware e software, os processadores de texto, planilhas, navegadores e e-mails, além do conhecimento de como instalar e remover os dispositivos periféricos, instalar e remover programas, criar e arquivar documentos.

Contudo, deve-se ressaltar a contínua evolução da tecnologia, o que faz com que a natureza desse conhecimento também esteja em constante mudança, exigindo dos professores uma postura de aprendizes ao longo de sua vida, sob pena de estagnação, conforme ressaltam Koehler e Mishra (2005). Conforme os autores, uma vez que a tecnologia está continuamente mudando, a natureza do TK precisa mudar com o tempo também. Por exemplo, tecnologias como sistemas operacionais, processadores de texto, e navegadores certamente mudarão, e talvez até desapareçam, nos próximos anos. No entanto, a capacidade de aprender e se adaptar a novas tecnologias, independentemente de quais sejam as tecnologias específicas, ainda será importante.

#### 4.3.4. **Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (*PCK –Pedagogical Content Knowledge*)**

Na visão de Mishra e Koehler (2006), o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo refere-se ao conhecimento de pedagogia aplicável ao ensino de um conteúdo específico. Trata-se do conhecimento resultante da interseção e interação da pedagogia com o conhecimento do conteúdo, em um entendimento de como ensinar um conteúdo curricular específico.

Esse conhecimento, portanto, vai além da análise do conteúdo e da pedagogia de forma isolada um do outro, pois relaciona as questões pedagógicas ao conteúdo, de maneira a buscar efetivamente a aprendizagem. Trata-se de saber, por exemplo, quais abordagens de ensino se adequam ao conteúdo.

De acordo com Shulman (1987), o principal fator para distinguir a base de conhecimento para o ensino consiste na interseção entre conteúdo e pedagogia, na capacidade do professor em transformar o conhecimento de conteúdo que possui, em formas que são pedagogicamente eficientes, mas também adaptáveis às variações e particularidades dos alunos. Passa, portanto, por um conhecimento prévio dos alunos e pela capacidade de ensinar levando em consideração esse conhecimento.

#### **4.3.5. Conhecimento Pedagógico Tecnológico (*TPK – Technological Pedagogical Knowledge*)**

Ensinam Mishra e Koehler (2006) que é o conhecimento do uso da tecnologia para implementar processos, práticas e métodos de ensino, o que possibilita adequar esta tecnologia às estratégias de ensino. Diz respeito à compreensão de qual seja a melhor forma de utilizar determinadas tecnologias para desenvolver os procedimentos de ensino e aprendizagem. Exige a compreensão das limitações e dos potenciais benefícios de tecnologias específicas e como elas podem ser utilizadas em determinados tipos de atividades de aprendizagem, bem como os contextos educacionais em que estas atividades funcionam melhor com o auxílio tecnológico.

Abrange o conhecimento da existência e capacidades de várias tecnologias que podem ser utilizadas em ambientes de ensino e aprendizagem, e saber como o ensino pode mudar como resultado do uso de tecnologias específicas. Conforme preconizam Mishra e Koehler (2006), o Conhecimento Pedagógico Tecnológico abrange a compreensão de que existe uma diversidade de ferramentas, a capacidade de escolher a ferramenta adequada, o conhecimento de estratégias para explorar as possibilidades da ferramenta e o conhecimento de estratégias pedagógicas para aplicar essas estratégias no uso de tecnologias.

#### **4.3.6. Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (*TCK – Technological Content Knowledge*)**

De acordo com Mishra e Koehler (2006), é o conhecimento sobre a maneira pela qual tecnologia e conteúdo se relacionam reciprocamente. É o conhecimento sobre como usar a tecnologia para representar o conteúdo. Trata, portanto, da compreensão de quais são as tecnologias mais adequadas ao ensino de cada assunto e quais conteúdos são propícios a serem ensinados com tecnologias digitais ou não. Refere-se à compreensão sobre a maneira em que a tecnologia e o conteúdo influenciam e restringem um ao outro.

Consoante Mishra e Koehler (2006), o professor deve refletir a respeito de como o assunto pode ser mais bem ensinado com o uso das tecnologias ao seu alcance e entender como os estudantes podem aprender de maneira mais significativa por meio de diferentes tecnologias adequadas àqueles conteúdos. Ou seja, os professores precisam saber não apenas o assunto que ensinam, mas também a maneira pela qual o assunto pode ser alterado pela aplicação da tecnologia.

#### 4.3.7. **Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (*TPACK – Technological Pedagogical Content Knowledge*)**

Em sua abordagem, Mishra e Koehler (2006) focam na articulação das relações entre conteúdo, pedagogia e tecnologia. Isso significa que além de olhar para cada um desses componentes isoladamente, voltam sua atenção para analisá-los em pares: conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK), conhecimento tecnológico do conteúdo (TCK), e conhecimento pedagógico tecnológico (TPK).

Por fim, culmina por considerar o resultado da interseção entre os três, que resulta no Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (*TPACK – Technological Pedagogical Content Knowledge*), o conhecimento do uso da tecnologia para implementar diferentes abordagens e métodos de ensino de conteúdos curriculares específicos.

Segundo os autores, TPACK é um conhecimento profissional, base para o ensino verdadeiramente eficaz e altamente qualificado, que engloba a integração de tecnologias e pedagogia, que os professores adeptos usam quando ensinam conteúdos curriculares (MISHRA; KOEHLER, 2006). O bom ensino com tecnologias requer a compreensão de técnicas pedagógicas que usam tecnologias de forma construtiva para ensinar conteúdos.

O resultado dessa articulação não é igual ao conhecimento dos conceitos de seus componentes individuais e suas interseções, pois vai além das múltiplas interações de seus três elementos-chave.

Assim, de acordo com esse modelo, o profissional de ensino precisa dominar os três campos de conhecimento e suas relações, pois a atualização de um deles implica que se repense os demais.

Desta forma, consoante o modelo preconizado por Mishra e Koehler (2006), TPACK é a base de um bom ensino com tecnologia e requer uma compreensão da representação de conceitos usando tecnologias, técnicas pedagógicas que usam tecnologias de forma construtiva para ensinar conteúdos, conhecimento do que torna os conceitos difíceis ou fáceis de aprender e como a tecnologia pode ajudar a corrigir alguns dos problemas que os alunos enfrentam.



## **5 METODOLOGIA**

### **5.1. Modalidade de Pesquisa**

A fim de melhor atender aos objetivos propostos, esta pesquisa assume a forma de um estudo de caso, no qual foram utilizados como recursos específicos, inicialmente, a análise documental, seguida da aplicação de um questionário.

A análise documental consistiu em examinar as avaliações de reação referentes aos cursos ministrados pela ENIT nos anos 2018 a 2020, relacionados à temática Fundo de Garantia Pelo Tempo de Serviço - FGTS. Dessa análise resultou a escolha dos formadores institucionais selecionados para esta pesquisa, segundo a metodologia explicitada mais adiante.

A aplicação do questionário possibilitou uma maior aproximação com o cotidiano e as experiências vividas pelos próprios formadores e, conseqüentemente, sobre a realidade acerca da qual as perguntas foram formuladas, estabelecendo assim uma interação com os atores alvo da pesquisa (MINAYO, 1993).

Trata-se, portanto, de um estudo descritivo e exploratório, de abordagem qualitativa, que busca fazer uma exposição e elucidação acerca das questões levantadas no problema da pesquisa.

### **5.2. Coleta e Tratamento de Dados**

Para realização desta pesquisa, um formulário online Google foi enviado para 12 formadores institucionais, a fim de permitir ao pesquisador explorar as questões elencadas no problema da pesquisa.

O formulário foi constituído de 3 partes distintas, a saber: a) a primeira parte é composta por questões relacionadas à formação dos participantes; b) a segunda parte compõe-se principalmente de questões abertas relacionadas à experiência dos respondentes, quanto aos cursos por eles ministrados na ENIT; c) a terceira parte é formada por assertivas em formato de escala de Likert de cinco pontos (1 - NENHUM conhecimento, 2 - BAIXO nível de conhecimento, 3 - REGULAR nível de conhecimento, 4 - BOM nível de conhecimento 5 - ÓTIMO nível de conhecimento), na qual os respondentes são convidados a emitirem o seu grau de conhecimento sobre temas relacionados ao Conhecimento Pedagógico

(PK – Pedagogical Knowledge) e ao Conhecimento Tecnológico (TK – Technological Knowledge).

Não foram inseridos temas relacionados a investigar o nível de Conhecimento do Conteúdo (*CK – Content Knowledge*), uma vez que todos os formadores selecionados são especialistas na fiscalização do FGTS, assunto objeto das capacitações cujos instrumentos de avaliação foram examinados. Não obstante, na segunda parte do formulário foram inseridas questões destinadas a conhecer a importância atribuída pelos formadores ao Conhecimento do Conteúdo.

O questionário foi elaborado pelo próprio autor da pesquisa, e não foi submetido a nenhuma técnica de análise a fim de evidenciar sua validade e confiabilidade.

A seleção dos formadores deu-se como resultado da seguinte sistemática: 1) inicialmente foram analisados os cursos presenciais e EaD ministrados pela ENIT durante os anos de 2018, 2019 e 2020 e, deste universo, selecionados aqueles relacionados ao Fundo de Garantia por tempo de Serviço, por ser a temática com maior regularidade em cursos ofertados e nos quais os formadores têm possibilidade de atuar em diversas edições; 2) feita a seleção dos cursos relacionados ao FGTS, realizou-se um levantamento nas avaliações de reação, extraindo-se a partir deste trabalho a relação dos formadores que atuaram em mais de um curso e que, em pelo menos dois deles, foram avaliados apenas como “excelente” ou “bom”, em resposta a questões avaliativas em formato de escala de Likert, cujas respostas possíveis eram excelente, bom, regular, ruim e péssimo; 3) os 12 formadores que se enquadraram nos critérios acima expostos foram contatados, informados sobre a pesquisa e convidados a, de forma anônima, responderem ao questionário, sendo que 10 deles responderam. O envio dos formulários aos participantes e o retorno por parte dos respondentes ocorreu no período compreendido entre 09 de outubro e 26 de outubro de 2020.

As respostas enviadas entraram inicialmente sob a forma de Planilha Google, formato mais adequado para análise das questões objetivas, mas foram também convertidos através da extensão autoCrat, que é um complemento do editor de planilhas do Google que permite a mesclagem de documentos, criação de doc ou pdf a partir das respostas dos formulários. As respostas transpostas possibilitaram um formato mais amigável para a análise das questões constituídas por textos maiores. Cada formulário recebido foi identificado apenas com um número de 1 a 10, em função da ordem cronológica do recebimento.

Foi empregada para categorização dos dados a técnica de análise de conteúdo, de acordo com a conceituação e as etapas preconizadas por Bardin (2011), tendo em vista tratar-se do autor mais citado no Brasil em pesquisas que adotam a análise de conteúdo como técnica de análise de dados.

## 6 RESULTADOS

### 6.1. Perguntas iniciais

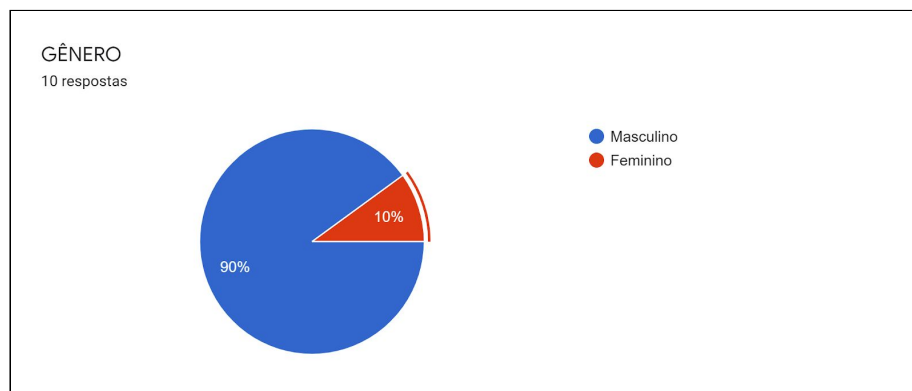
O questionário, que contou com 10 respondentes, tem suas perguntas iniciais direcionadas a levantar informações dos formadores institucionais participantes da pesquisa sobre gênero, faixa etária, formação e experiência em docência.

Na sequência, tem-se questões destinadas especificamente a trazer respostas relacionadas diretamente ao problema da pesquisa.

No formulário online, as perguntas não foram divididas em seções (como Identificação, Experiência como Formador Institucional, etc, a fim de conferir maior fluidez ao formulário.

6.1.1. Em relação ao gênero temos uma distribuição de 9 homens e 1 mulher.

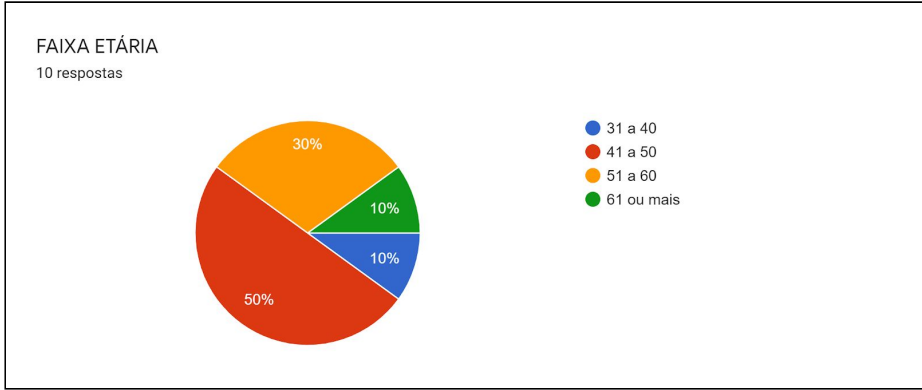
**GRÁFICO 1 - Participantes por Gênero**



**Fonte:** o autor.

6.1.2. No que diz respeito à faixa etária, metade dos respondentes está entre 41 e 50 anos, 3 estão na faixa entre 51 e 60 anos, 1 na faixa de 31 a 40, e 1 na faixa de 61 ou mais.

**GRÁFICO 2 - Faixa Etária dos Participantes**



**Fonte:** o autor.

6.1.3. A pesquisa buscou conhecer a formação escolar/acadêmica dos participantes. Pela própria natureza do cargo, todos os formadores têm ensino superior completo. Dos 10 respondentes, 8 são formados em Direito e 4 deles possuem duas graduações.

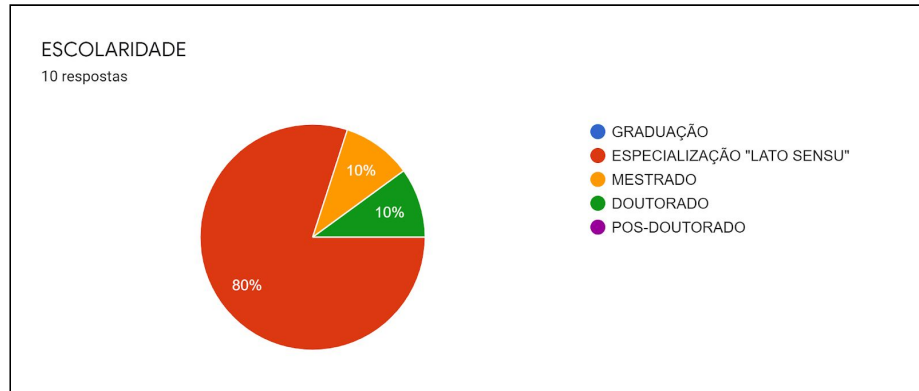
**QUADRO 2 - Graduação dos Participantes**

Nº DO FORMULÁRIO	GRADUAÇÃO
Formulário 1	Odontologia
Formulário 2	Direito
Formulário 3	Engenharia Elétrica
Formulário 4	Direito
Formulário 5	Direito
Formulário 6	Ciências Contábeis e Direito
Formulário 7	Ciências Militares-AMAN e Direito
Formulário 8	Direito
Formulário 9	Engenharia Civil e Direito
Formulário 10	Engenharia Eletrônica e Direito

**Fonte:** o autor.

6.1.4. Percebe-se uma busca por qualificação, revelada nas titulações. Dos 10 respondentes, 8 são especialistas, 1 tem mestrado e 1 tem grau de doutor.

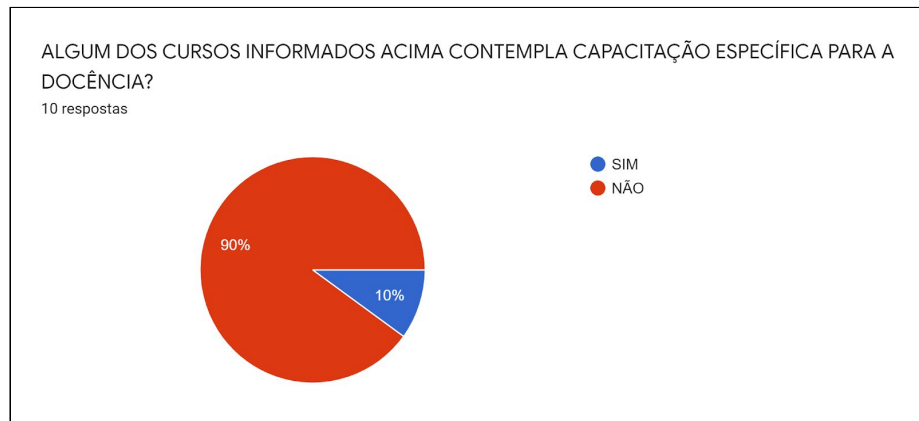
**GRÁFICO 3 - Participantes por Nível de Escolaridade**



**Fonte:** o autor.

6.1.5. Foi perguntado se algum dos cursos informados contempla capacitação específica para a docência, sendo que apenas um formador respondeu de forma positiva.

**GRÁFICO 4 - Participantes - Capacitação Específica para a Docência I**



**Fonte:** o autor.

6.1.6. Ao formador cuja resposta foi positiva, foi perguntado se a capacitação específica para a docência diz respeito ao curso como um todo, ou se foi restrita a determinadas disciplinas integrantes de curso, sendo esta a resposta dada. A pesquisa indica um corpo de formadores qualificado, porém, com formações sem relação direta com a temática ensino-aprendizagem.

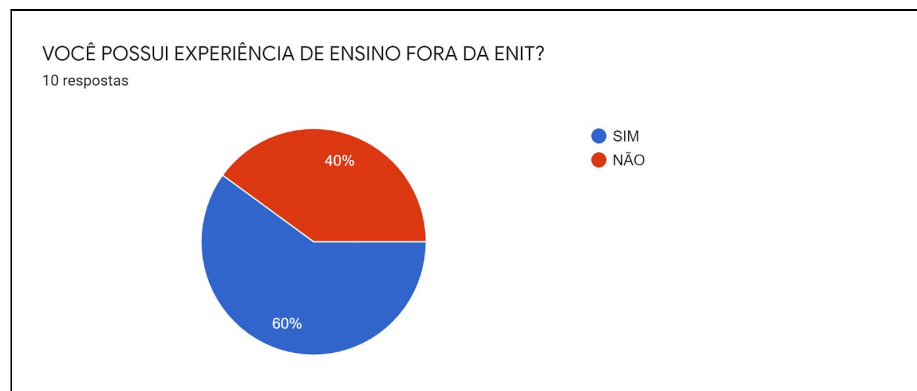
**GRÁFICO 5 - Participantes - Capacitação Específica para a Docência II**



**Fonte:** o autor.

6.1.7. Perguntados se possuíam experiência de ensino fora da ENIT, 4 responderam que não possuíam nenhuma experiência e 6 responderam possuir. Dos que responderam possuir, 2 reportaram experiência como professor universitário, um como professor de ensino médio e 3 em outros tipos de docência, todos em caráter não eventual.

**GRÁFICO 6 - Participantes: Experiência em Docência Fora da ENIT**



**Fonte:** o autor.

6.1.8. Perguntados sobre quais as principais motivações para atuar como formador institucional, 7 formadores apontaram o desejo de contribuir com o desenvolvimento da categoria e 4 indicaram a satisfação pessoal com o exercício da docência. O fato de poder aprender com a troca de experiência foi apontado por 3 respondentes como principal motivação, conforme se verifica abaixo na transcrição de trechos de determinadas das respostas:

*“Desenvolvimento e padronização de conhecimento nas atividades de auditoria do trabalho” Formulário 2.*

*“Poder contribuir para a melhoria do nosso quadro”* Formulário 3.

*“Possibilidade de reciclar conhecimentos e de contribuir na formação e atualização de colegas de trabalho”* Formulário 5.

*“Colaborar com o desenvolvimento institucional”* Formulário 7.

*“Transmitir aos colegas conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento da atividade funcional, com o objetivo de auxiliar e facilitar a realização das suas atividades diárias. Tentar repassar aos colegas facilidades, formas de trabalho e conhecimentos, pois entendo que não será importante o que sabemos se não tiver utilidade aquilo que fazemos”* Formulário 8.

*Repassar conhecimentos e experiências adquiridas e observar o desenvolvimento dos formandos na realização dos seus trabalhos.* Formulário 10.

*“Gosto muito de dar aulas e de preparar materiais relacionados à facilitação do aprendizado”* Formulário 1.

*“Gostar de ensinar e sentir a satisfação do aluno ao final do curso”* Formulário 6.

*“Debater temas, aprender, desenvolver conhecimento e disseminá-lo”* Formulário 4.

*“Troca de informações e conhecimentos e o desafio de ensinar.”* Formulário 9.

## 6.2. Conhecimento do Conteúdo

Nos instrumentos de avaliação de reação analisados, que serviram de base para a seleção dos participantes da pesquisa, um dos critérios de seleção foi o fato de os alunos terem avaliado o formador como "excelente" ou "bom", quanto à segurança demonstrada na transmissão dos conteúdos do curso.

Em vista disso, foi perguntado ao participante a que ele atribuía tal êxito. Dentre as 10 respostas, 7 apontaram o êxito ao fato de dominarem o conteúdo das capacitações ministradas, 7 se referiram à preparação prévia e 4 se reportaram ao programa de nivelamento a que os formadores são submetidos. Todos estes aspectos dizem respeito ao conhecimento do conteúdo.

*“Penso que a segurança de qualquer monitor está diretamente associada ao conhecimento adequado do conteúdo”* Questionário 1 - Grifo meu.

*“Preparação prévia e conhecimento do material didático”* Questionário 2 - Grifo meu.

*“O fato de a ENIT orientar previamente a atuação dos formadores; ...de estudarmos a matéria antecipadamente”* Questionário 5 - Grifo meu.

*“Dominar bem a matéria que vou ministrar e buscar conhecer o nível de conhecimento dos formandos para usar a linguagem que melhor se adequa àquele grupo”* Questionário 6 - Grifo meu.



*“Ministrar cursos em áreas que eu possuía conhecimento prático”* Questionário 7 - Grifo meu.

*“É necessário conhecer profundamente os assuntos abordados e integrar o processo de sua construção como um todo. ...os assuntos são estudados previamente à exaustão, a fim de verificar uma grande parte dos problemas ou dúvidas que poderão surgir, buscando previamente as soluções”* Questionário 8 - Grifo meu.

*“...ministrar cursos sobre assuntos que domino”* Questionário 10 - Grifo meu.

Ao responder à pergunta “o que faz de alguém um bom professor”, o conhecimento do conteúdo voltou a aparecer nas respostas de três participantes:

*“Capacidade de transmitir naturalmente o conteúdo programado sem que dúvidas sejam deixadas para trás”* Formulário 2 - Grifo meu.

*“Conhecer sobre o assunto que terei que abordar”* Formulário 8 - Grifo meu.

*“Conhecimento seguro do que se está ministrando”* Formulário 10 - Grifo meu.

E ainda, na resposta à pergunta “ao ministrar aula, sobre quais aspectos você se preocupa, além do conteúdo?”, nas respostas de dois dos participantes:

*“O conteúdo é importantíssimo”* Formulário 10 - Grifo meu.

*“Preocupo-me, principalmente, se a transmissão do conteúdo está sendo efetiva”* Formulário 10 - Grifo meu.

### 6.3. Conhecimento Pedagógico

Com a finalidade de verificar o domínio de um repertório formal de conhecimentos didático-pedagógicos por parte dos formadores institucionais, duas questões foram inseridas no formulário.

Na primeira delas, foi feita a seguinte pergunta: você utiliza, de forma consciente, estratégias didático-pedagógicas? Se sim, poderia dar alguns exemplos?

Através das respostas dadas a esta pergunta, transcritas abaixo, pode -se constatar que os formadores implementam em sala de aula procedimentos planejados previamente pela equipe de elaboração do curso, com a finalidade de atingir os objetivos de ensino.

Contudo, dentre as respostas dadas, metade delas traz o termo “inconsciente”, denotando que os próprios formadores têm dificuldade para articular o que sabem e como o sabem.

Seguem as respostas à pergunta “você utiliza, de forma consciente, estratégias didático-pedagógicas? Se sim, poderia dar alguns exemplos?”.

*“Apresentar o conteúdo de forma visual e também de forma oral, olho no olho, numa conversa franca”* Formulário 1.

*“Não adoto estratégias, sempre ajo naturalmente”* Formulário 2.

*“Me baseio no pensamento de como gostaria que um professor/formador meu agisse, ou seja, que esteja disponível aos alunos/formandos. De forma consciente não utilizo estratégias didático-pedagógicas”* Formulário 3 - Grifo meu.

*“Sempre existe um planejamento, seja na formatação do curso ou na sua explanação e a estratégia mais importante é participar de toda a construção, conhecendo ou buscando conhecer todo o processo”* Formulário 4.

*“Não utilizo estratégias de forma consciente. Acredito que meu modo de agir refletiu experiências como aluno”* Formulário 5 - Grifo meu.

*“Se uso, não o faço de forma consciente. Procuo identificar os colegas com mais dificuldade no aprendizado e tento buscar outros com mais facilidade e aí vejo se tem clima para colocá-los juntos. Nas vezes que consegui promover tal arranjo os resultados sempre foram exitosos”* Formulário 6 - Grifo meu.

*“A capacitação é metodologicamente planejada e procuro seguir as diretrizes da proposta. As capacitações, portanto, contemplam estratégias didático-pedagógicas (exposição, prática de exercícios, questões para reflexão e debate etc). A partir do método adotado para a capacitação, em sala de aula, procura-se aplicar no trato com os participantes uma postura dialética. Mesmo quando o tema é extremamente teórico (expositivo), busca -se acompanhar o raciocínio do colega (como ele está compreendendo a questão?), e não o contrário (ele tem de me acompanhar). A exploração de casos práticos contextualiza a matéria, trazendo a possibilidade de compartilhamento de experiências e maior interação do grupo. Essas práticas em sala de aula, contudo, se apresentam, na dinâmica da sala de aula, de forma mais intuitiva e pautadas na percepção do ânimo do grupo do que propriamente uma técnica, mas acredito que constitui uma estratégia didático-pedagógica.”* Formulário 7 - Grifo meu.

*De início, acho fundamental ouvir os participantes: fazer a conhecida "inclusão", onde os participantes se apresentam e falam de suas expectativas quanto ao treinamento. A partir daí vou estruturando uma proposta de abordagem na qual os treinandos participam da dinâmica das aulas. Gosto de favorecer um clima descontraído na sala... procuro deixar bem claras as etapas de abertura, funcionamento e conclusão do curso, que representam, de algum modo, o início e fim daquele grupo.”* Formulário 8.

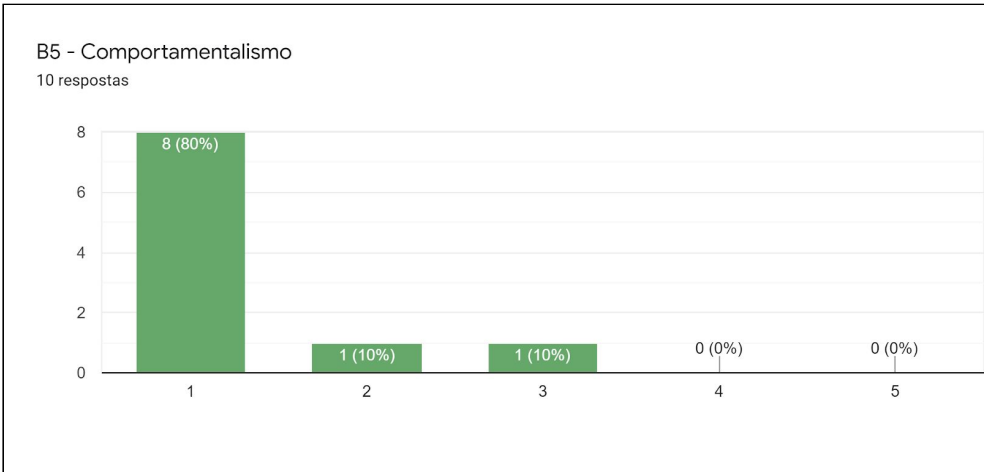
*“Não sei se é estratégia, mas tento sempre: antes do curso 1) desconstruir todo o material e simular as aulas como se eu fosse aluno e não soubesse nada do assunto e; no curso 2) identificar quem é o aluno que está com menor nível de conhecimento e considero que toda turma está nivelada com ele.”* Formulário 9 - Grifo meu.

*“Tento ser o mais natural possível e utilizo com consciência algumas das estratégias didático-pedagógicas apreendidas nos diversos anos como professor e alguns treinamentos específicos para preparação de docentes.”* Formulário 10 - Grifo meu.

A segunda questão, que tem o objetivo de complementar a investigação sobre o assunto Conhecimento Pedagógico, é constituída por uma relação de temas e conceitos de cunho didático-pedagógico sobre os quais os respondentes foram convidados a emitir o seu grau de conhecimento.

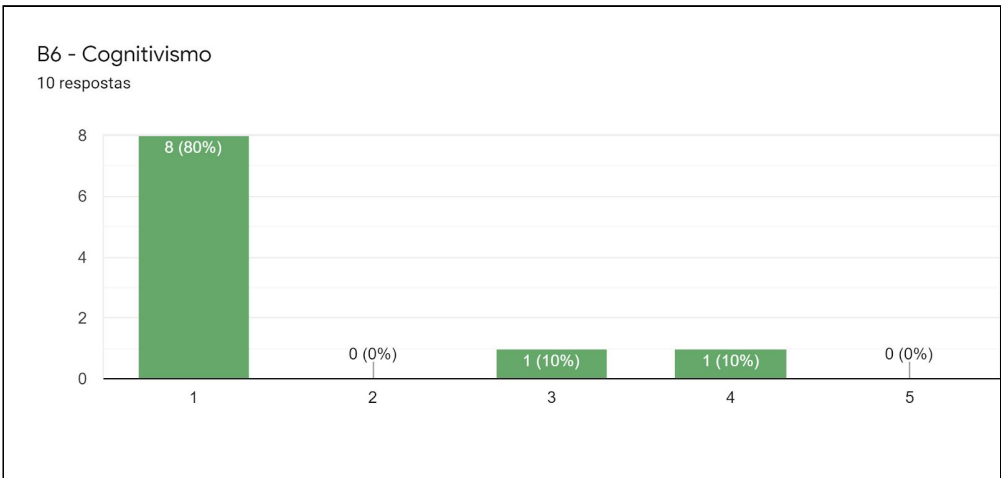
A questão está em formato de escala de Likert de cinco pontos (1 - NENHUM conhecimento, 2 - BAIXO nível de conhecimento, 3 - REGULAR nível de conhecimento, 4 - BOM nível de conhecimento 5 - ÓTIMO nível de conhecimento). O resultado das respostas é apresentado a seguir.

**GRÁFICO 7 - Conhecimento sobre Comportamentalismo**



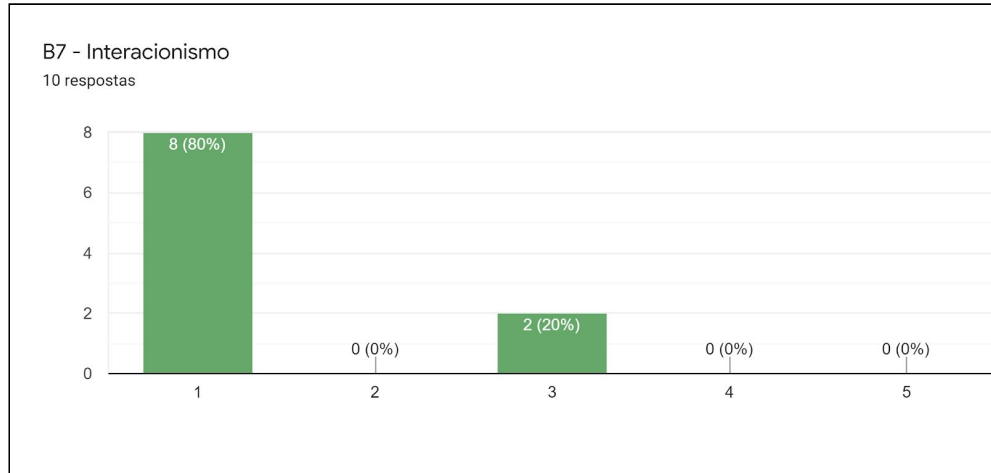
Fonte: o autor.

**GRÁFICO 8 - Conhecimento sobre Cognitivismo**



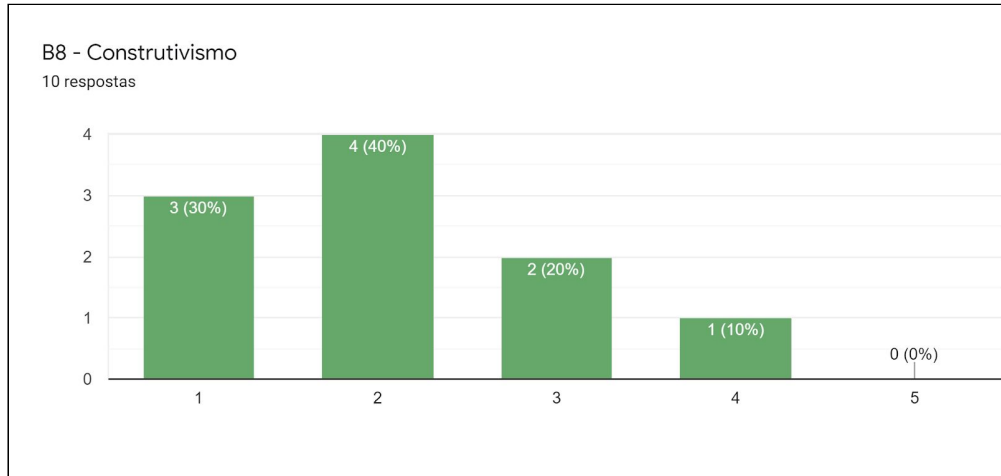
Fonte: o autor.

**GRÁFICO 9 - Conhecimento sobre Interacionismo**



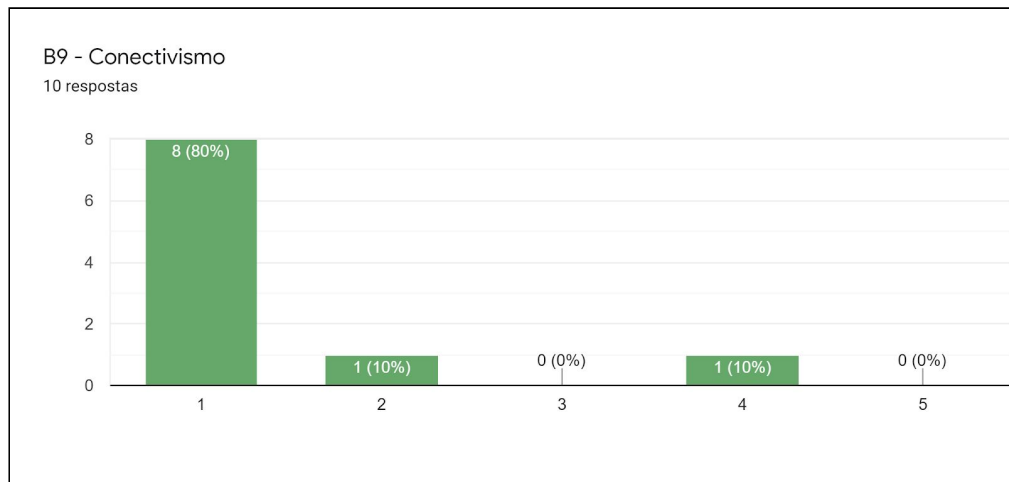
Fonte: o autor.

**GRÁFICO 10 - Conhecimento sobre Construtivismo**



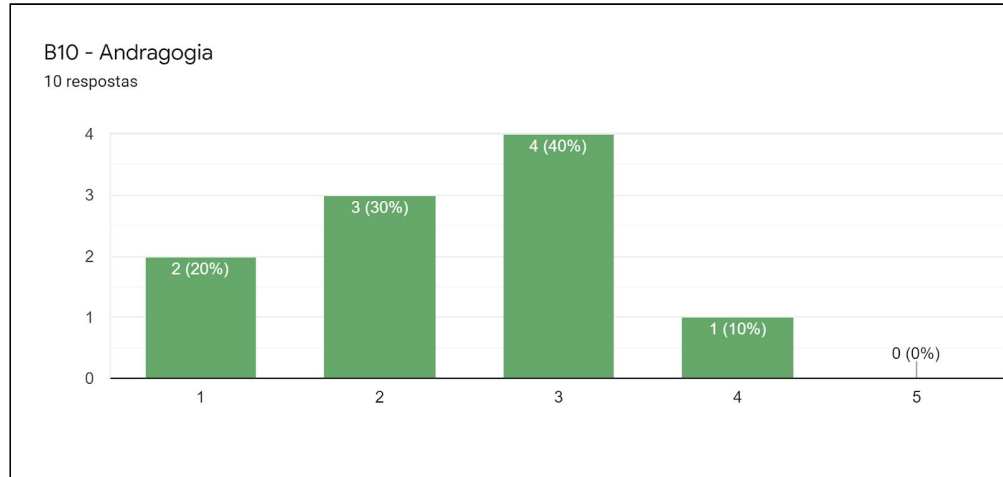
Fonte: o autor.

**GRÁFICO 11 - Conhecimento sobre Conectivismo**



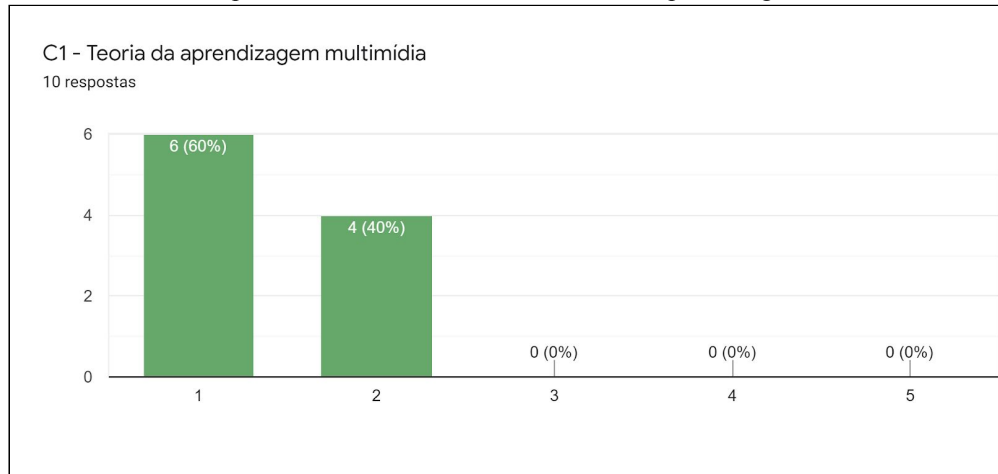
Fonte: o autor.

**GRÁFICO 12 - Conhecimento sobre Andragogia**



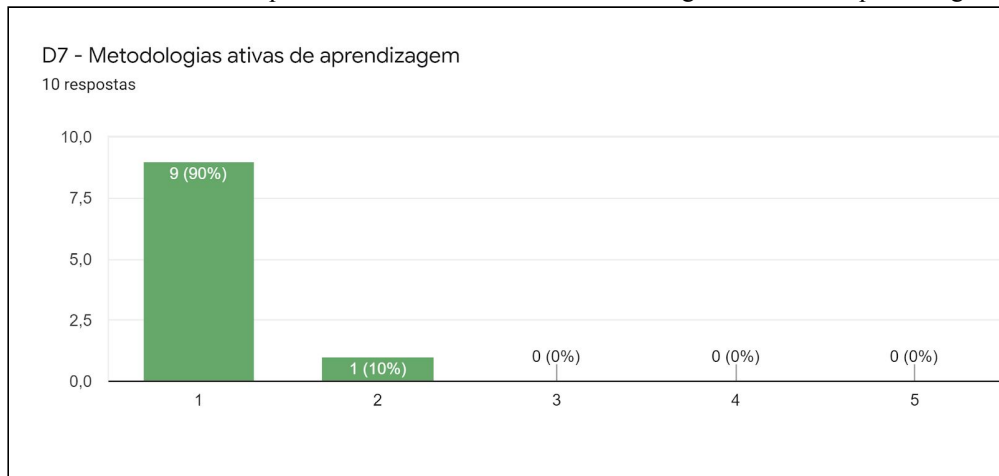
Fonte: o autor.

**GRÁFICO 13 - Participantes: Conhecimento sobre Teoria da Aprendizagem Multimídia**



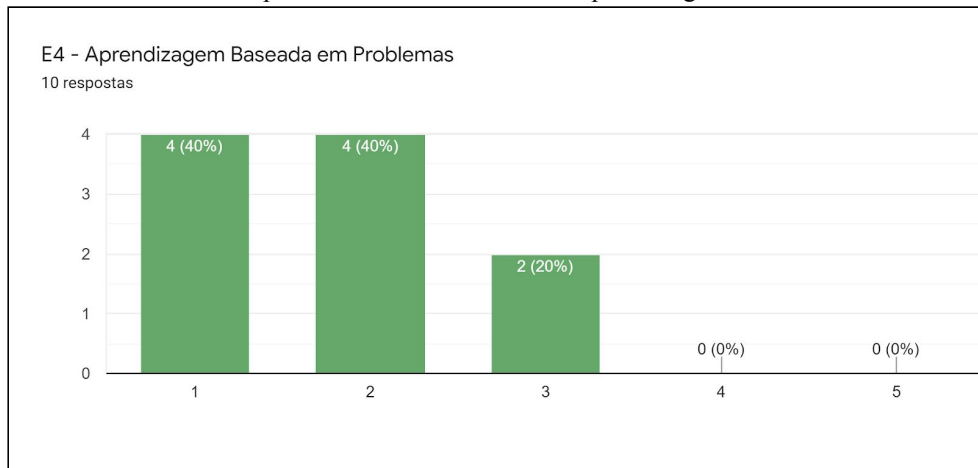
Fonte: o autor.

**GRÁFICO 14 - Participantes: Conhecimento sobre Metodologias Ativas de Aprendizagem**



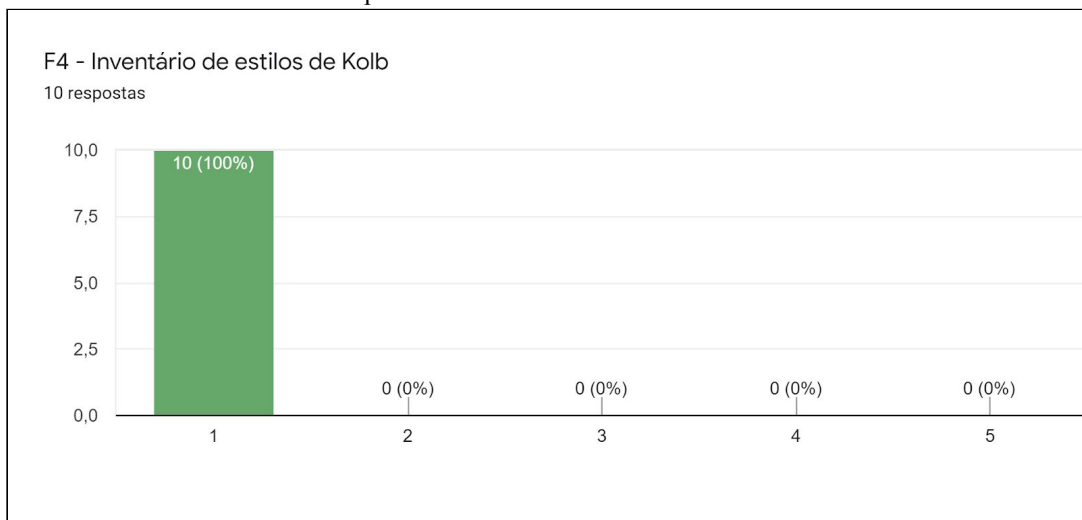
Fonte: o autor.

**GRÁFICO 15 - Participantes: Conhecimento sobre Aprendizagem Baseada em Problemas**



**Fonte:** o autor.

**GRÁFICO 16 - Participantes: Conhecimento sobre Inventário de Estilos de Kolb**



**Fonte:** o autor.

De acordo com Mishra e Koehler (2006), o conhecimento pedagógico requer uma compreensão das teorias cognitivas, sociais e de desenvolvimento da aprendizagem e como elas se aplicam aos alunos em sua sala de aula.

No entanto, verifica-se que a maioria dos tópicos foi respondida com a opção “NENHUM conhecimento”, exceção feita para alguns temas mais massificados, como construtivismo, andragogia e aprendizagem baseada em problemas.

#### 6.4. Conhecimento Tecnológico

Todos os formadores selecionados para esta pesquisa ministraram cursos relacionados à fiscalização do FGTS, que é a área da inspeção do trabalho na qual a fiscalização ocorre com maior emprego de recursos tecnológicos.

Contudo, no que diz respeito ao conhecimento tecnológico e ao seu emprego nas capacitações, depreende-se das respostas que a experiência dos formadores não abrange as tecnologias emergentes, sendo restrito às denominadas tecnologias transparentes, a exemplo de computador, videoprojetor, planilhas e editores de texto.

Constata-se também que o entendimento dos formadores é no sentido de que a tecnologia é apenas um instrumento, sem se constituir em um novo conhecimento, tal como figura na estrutura do TPACK.

No entanto, há que se levar em consideração a ausência de uma maior definição dos tipos de tecnologias abarcadas pelo próprio TPACK.

Ao responderem à pergunta “quais os recursos que você gosta de utilizar na sala de aula?”, as respostas dos participantes corroboram a conclusão acima.

*“Apresentações em PowerPoint com conceitos e situações especiais que favorecem a simulação de uma situação real que o aluno poderá se deparar no futuro.”*  
Formulário 1.

*“Os recursos visuais são bons, mas apenas como instrumento de apoio. No meu entendimento o foco das atenções é o professor e é a sua capacidade expositiva a causa determinante do sucesso da aula.”* Formulário 2.

*“Recursos visuais (apresentação de slides ou até mesmo escrever no quadro ou flip chart)”* Formulário 3.

*“Entre os recursos que conheço, acredito que datashow, acessos a internet e outros que mantenham a atenção dos participantes.”* Formulário 4.

*“Gosto de usar sempre exemplos práticos; busco usar sempre os elementos visuais nas explicações.”* Formulário 6.

*“Recursos audiovisuais e utilização de material escrito (principalmente para exercícios, como apresentação de casos práticos).”* Formulário 7.

*“Os mais variados possíveis, desde o tradicional álbum seriado aos vídeos...quanto mais, melhor. alguns participantes são mais visuais, outros mais ouvintes enquanto outros preferem os papéis para anotação.”* Formulário 8.

*“Além do material “padrão do curso”, gosto muito de recorrer ao quadro. Penso que é a única forma dinâmica para individualizar a transmissão de determinado conteúdo.”* Formulário 9.

*“Computador, apontador laser, softwares que permitem apontar na tela projetada o que se deseja mostrar.”* Formulário 10.

## 6.6. Conclusão

O propósito do presente estudo, em virtude da sua natureza exploratória, foi o de trazer uma visão geral acerca do objeto pesquisado, proporcionando maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito.

Neste sentido os resultados são esclarecedores, tendo em vista que a análise da realidade pesquisada aponta aspectos sobre a atuação dos formadores institucionais que podem se constituir em importantes subsídios para a concepção de um programa de formação para os formadores institucionais.

Verificou-se que os formadores atribuem uma elevada importância ao Conhecimento do Conteúdo e cultivam a compreensão de que tais conhecimentos são oriundos do conhecimento legitimado pela formação universitária, mas também adquiridos pela experiência no desempenho de suas funções.

Constatou-se também que os formadores entendem ser imprescindível para o êxito das capacitações que ministram, que esse conhecimento do conteúdo seja também transmitido com segurança, e que é necessário um esforço no sentido de transformar a expertise em determinado conteúdo, de modo a torná-lo compreensível aos alunos.

Quanto ao Conhecimento Pedagógico, tornou-se evidente que os formadores carecem de uma maior compreensão no tocante às teorias cognitivas, sociais e de desenvolvimento da aprendizagem, e como elas se aplicam aos alunos em sala de aula.

Em relação ao Conhecimento Tecnológico e ao seu emprego na atividade docente, depreende-se que a experiência dos formadores é restrita às denominadas tecnologias transparentes, como computador, videoprojetor, planilhas e editores de texto, sem abarcar as chamadas tecnologias emergentes.

Constata-se ainda que o entendimento dos formadores é no sentido de que a tecnologia é apenas um instrumento, sem se constituir em um novo conhecimento.

Verifica-se ainda que não há por parte dos formadores uma compreensão quanto à necessidade de integração das tecnologias digitais aos processos de ensino-aprendizagem. E mais, que essa integração não depende apenas de saber usar determinadas ferramentas, mas de um conjunto de conhecimentos e habilidades que permitem fazer o melhor uso das tecnologias, levando em consideração os objetivos do que está sendo ensinado.



Restou evidente, ao fim, a necessidade de uma capacitação dos formadores institucionais que lhes permitam realizar a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação ao seu conhecimento de conteúdo, pedagógico e tecnológico.

## **7 POSSÍVEIS APLICAÇÕES DO ESTUDO PARA A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA**

Dado o caráter exploratório deste estudo, tem-se como produto mais imediato um entendimento mais claro a respeito da atividade docente do Auditor-Fiscal do Trabalho, em sua atuação como formador institucional da ENIT.

Dentre as possíveis aplicações, elenca-se a possibilidade de que este estudo possa servir como ponto de partida para uma pesquisa subsequente, a qual já poderá ser concebida com uma maior compreensão, entendimento e precisão acerca do problema aqui investigado, a saber, a base de conhecimentos do formador institucional da ENIT.

Outrossim, o modelo explicativo da ação docente apoiada por tecnologias – TPACK, tomado como referencial teórico neste estudo, apresenta indicadores importantes, os quais poderão servir como orientação reflexiva para o planejamento de um programa de formação.

Neste sentido, a análise da realidade pesquisada já aponta aspectos suficientemente esclarecedores sobre a atuação dos formadores institucionais, o que reputa-se como uma importante possibilidade de aplicação, vez que, mesmo diante do seu caráter exploratório, a pesquisa já poderá se constituir em importante subsídio para a concepção e o planejamento de uma oferta regular de programa de formação para os formadores institucionais da ENIT.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L.; ALVES, L. P. **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.593, de 6 de dezembro de 2002**. Dispõe sobre a reestruturação da Carreira Auditoria do Tesouro Nacional, que passa a denominar-se Carreira Auditoria da Receita Federal - ARF, e sobre a organização da Carreira Auditoria-Fiscal da Previdência Social e da Carreira Auditoria-Fiscal do Trabalho, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110593.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110593.htm). Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 4.552, de 27 de dezembro de 2002**. Aprova o Regulamento da Inspeção do Trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/d4552.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4552.htm). Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. **Edital de Concurso nº 1/2013**. [Provimento de vagas no cargo de Auditor-Fiscal do Trabalho do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE)]. Brasília: Diário Oficial da União - Seção 3, Nº 124, 1 de julho de 2013, Página 173-178. Disponível em: [http://www.cespe.unb.br/concursos/MTE\\_2013/arquivos/ED\\_1\\_MTE\\_\\_2013\\_ABERTURA.P](http://www.cespe.unb.br/concursos/MTE_2013/arquivos/ED_1_MTE__2013_ABERTURA.P) DF. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria nº 366, de 13 de março de 2013**. Cria a Escola Nacional da Inspeção do Trabalho - Enit. Brasília, DF: MTE, 2013. Disponível em: [https://diarios.s3.amazonaws.com/DOU/2013/03/Secao\\_1/pdf/20130314\\_76.pdf?AWSAccessKeyId=AKIARMMD5JEAD4VJ344N&Expires=1606153752&Signature=134TkdHeszvPI7G9Iwg%2BGKiTJIE%3D](https://diarios.s3.amazonaws.com/DOU/2013/03/Secao_1/pdf/20130314_76.pdf?AWSAccessKeyId=AKIARMMD5JEAD4VJ344N&Expires=1606153752&Signature=134TkdHeszvPI7G9Iwg%2BGKiTJIE%3D). Acesso em: 03 out. 2020.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Inspeção do Trabalho. **Portaria nº 651, de 24 de agosto de 2017**. Aprova o Regimento Interno da Escola Nacional da Inspeção do Trabalho - ENIT. Brasília, DF: Ministério do Trabalho, 2017. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19258542/do1-2017-08-25-portaria-n-651-de-24-de-agosto-de-2017-19258484](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19258542/do1-2017-08-25-portaria-n-651-de-24-de-agosto-de-2017-19258484). Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019**. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm). Acesso em: 22 out. 2020.

ESCOLA NACIONAL DA INSPEÇÃO DO TRABALHO-ENIT. **Relatório de Gestão:** 2019. Brasília, DF, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm). Acesso em: 12 dez. 2020.

ESCOLA NACIONAL DA INSPEÇÃO DO TRABALHO-ENIT. **Relatório de Resultados:** 2020. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://enit.trabalho.gov.br/ead/course/view.php?id=565>. Acesso em: 13 dez. 2020.

GRAHAM, C. R. Theoretical considerations for understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK). **Computers and Education**, [s. l.], v. 57, n. 3, p. 1953-1960, Nov. 2011. Disponível em: [https://www.academia.edu/784366/Theoretical\\_Considerations\\_For\\_Understanding\\_Technological\\_Pedagogical\\_Content\\_Knowledge\\_TPACK\\_](https://www.academia.edu/784366/Theoretical_Considerations_For_Understanding_Technological_Pedagogical_Content_Knowledge_TPACK_). Acesso em: 10 set. 2020.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P. Teachers learning technology by design. **Journal of Computing in Teacher Education**, v. 21, n. 3, p. 94-102, Spring 2005. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/240273300\\_Teachers\\_Learning\\_Technology\\_by\\_Design](https://www.researchgate.net/publication/240273300_Teachers_Learning_Technology_by_Design). Acesso em: 16 set. 2020.

MINAYO, M. C. S; GOMES, S. F. D. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, New York, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, June 2006. Disponível em: [http://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA\\_PUNYA.pdf](http://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf). Acesso em: 09 set. 2020.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, Feb. 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.