CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

ANDREA CRISTINA MAGGI

Reflexões sobre o uso de gêneros discursivos nas práticas de sala de aula:
um estudo de caso sobre o fazer pedagógico de docentes do Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG

Belo Horizonte
Junho, 2020.

Andrea Cristina Maggi

Reflexões sobre o uso de gêneros discursivos nas práticas de sala de aula:

um estudo de caso sobre o fazer pedagógico de docentes do Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Ivo de Jesus Ramos

Belo Horizonte

Junho, 2020.

Maggi, Andrea Cristina
M193r Reflexões sobre o uso de gêneros discursivos nas práticas de sala de aula: um estudo de caso sobre o fazer pedagógico de docentes do curso de bacharelado em Administração do CEFET-MG / Andrea Cristina Maggi. – 2020.
142 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica.
Orientador: Ivo de Jesus Ramos.
Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

1. Administração – Estudo e ensino (Superior) – Teses. 2. Universidades e faculdades – Teses. 3. Aprendizagem – Teses. 4. Prática de ensino – Teses. 5. Língua portuguesa – Textos – Ensino superior – Teses. I. Ramos, Ivo de Jesus. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDD 378.810815

Elaboração da ficha catalográfica pela bibliotecária Jane Marangon Duarte, CRB 6ª 1592 / Cefet/MG

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC nº. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Andrea Cristina Maggi

"Reflexões sobre o uso de gêneros discursivos nas práticas de sala de aula: um estudo de caso sobre o fazer pedagógico de docentes do Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG"

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 16 de junho de 2020, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Prof. Dr. Ivo de Jesus Ramos – Orientador
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Márcia Gorett Grossi
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Luiz Antônio Ribeiro
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Paulo Fernandes Sanches Júnior
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Ao meu eterno porto-seguro, Vó Pio (*in memorian)*, meu exemplo de resiliência.
Ao unigênito, Arthur, minha razão de viver.
Ao meu companheiro, Allison, meu maior incentivador.
Dedico!

AGRADECIMENTOS

Nessa caminhada de dois anos e meio, desde o ingresso na 1ª disciplina isolada, perpassando a aprovação para ingresso no Mestrado em Educação Tecnológica e a defesa da dissertação, algumas pessoas não só me ajudaram a subir mais esse degrau acadêmico como contribuíram, de alguma forma, com o meu crescimento enquanto ser humano, profissional e pesquisadora. Minhas desculpas antecipadas àqueles que porventura estiveram presentes nessa caminhada, mas que não foram citados aqui.

Agradeço primeiramente ao meu marido, Allison, por me apoiar incondicionalmente e me auxiliar na busca dos primeiros passos para ingresso no Mestrado desde a Isolada, pela paciência e pelos cuidados durante os estudos e o desenvolvimento da dissertação. Sem você, Preto, esse sonho não seria possível.

Ao meu filho, Arthur, por existir, ser parte do melhor de mim e fonte da chama que me impulsiona a continuar lutando por dias sempre melhores. Obrigada por me provar que valeu a pena investir na sua educação básica, com muito orgulho, meu futuro Enfermeiro, que, assim como eu, está se criando em uma Universidade Federal brasileira de excelência.

À minha madrinha, Tia Rita, pelo incentivo e pela acolhida ao longo da minha vida.

Aos meus pais, pelo investimento na minha educação básica, elemento fundamental para que pudesse chegar até aqui.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ivo de Jesus Ramos, por acreditar no meu potencial e confiar atividades importantes à minha pessoa. Pelo apoio e pelos constantes ensinamentos. Pela parceria e pelo carinho também pela minha família.

Ao CEFET-MG, por permitir a realização desta pesquisa na própria Instituição.

À banca examinadora, por aceitar o convite e poder contribuir para a melhora deste trabalho com as considerações apontadas.

Ao Prof. Dr. Ronaldo Luiz Nagem, que abriu as portas do Mestrado na Disciplina Isolada Educação Profissional e Tecnológica: reconstrução de modelos por analogias.

Ao Prof. Dr. Irlen Antônio Gonçalves, por acreditar no meu potencial e me indicar para integrar o Conselho de Ética e Pesquisa (CEP) do CEFET-MG.

Ao Prof. Dr. Luiz Antônio Ribeiro, pelos ensinamentos, durante as disciplinas cursadas no Posling do CEFET-MG, e pela parceria na produção de artigos acadêmicos.

Aos docentes participantes que cederam um pouco de seus valiosos tempos para que minha pesquisa pudesse ser realizada.

A todos os funcionários do CEFET-MG, Campus I, II e VI, com os quais tive contato durante esses dois anos e meio, da Isolada à Defesa, e que de alguma forma contribuíram para minha formação. Desde aqueles que cuidam da limpeza dos espaços por onde estive na Instituição, àqueles que, com carinho, preparam o almoço dos Restaurantes Universitários, aos porteiros que sempre alegres batem um papo enquanto a carteirinha é encontrada para abertura da cancela da portaria do *campus*, o meu sincero muito obrigada. Vocês que cuidam com tanto zelo dessa casa tão importante para nós, Universitários, merecem o meu reconhecimento e o meu eterno carinho.

Aos membros do Conselho de Ética e Pesquisa do CEFET-MG, pelas

valiosas trocas de experiências e pelos ensinamentos.

Aos grupos de pesquisa dos quais faço parte, o AMTEC, no CEFET-MG; e o NEPCED, na FAE/UFMG; e a todos os membros desses grupos com os quais tenho amadurecido como profissional e pesquisadora.

Aos colegas de Mestrado, da Educação Tecnológica e do Posling, por compartilharem comigo algumas conquistas e também as angústias dessa caminhada, seja durante as disciplinas cursadas seja nas organizações de eventos acadêmicos, em especial o VIII SITRE.

Ao amigo e Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, por me orientar quanto à escolha do Mestrado em Educação Tecnológica em detrimento de outros programas de Pós-Graduação.

Aos professores Magda Auxiliadora Bastos e Ricardo Viana Velloso, coordenadores do GIFES-UFMG, pela oportunidade de atuar como Tutora da Pós-Graduação em Gestão de Instituições Federais de Educação Superior. Essa experiência profissional agregou inestimável conhecimento ao exercício da minha profissão e aos meus estudos enquanto pesquisadora.

A todos os meus alunos e ex-alunos, e colegas de profissão pelas trocas de conhecimentos e pelos questionamentos que instigaram meu senso de pesquisadora. Vocês integram o rol de motivos pelos quais eu acredito que investir em Educação no Brasil ainda vale a pena.

Aos meus referenciais teóricos que a partir de suas pesquisas me possibilitaram fundamentar os dados coletados e meus pressupostos sobre o tema escolhido para dissertar.

A todos aqueles que, mesmo não tendo sido mencionados aqui contribuíram direta ou indiretamente para o desenvolvimento deste estudo.

[...] é possível ser coerente e coeso sem seguir linearmente e na superfície [...] na língua nem tudo é transparente [...] muitas coisas só se constroem na relação com o leitor no ato da escritura voltada para a interação.

Luiz Antônio Marcuschi

MAGGI, A. C. Reflexão sobre o uso de gêneros discursivos nas práticas de sala de aula: um estudo de caso sobre o fazer pedagógico de docentes do Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG. 2020. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Belo Horizonte, 2020.

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa foi realizado no âmbito da Linha de Pesquisa IV – Práticas Educativas em Ciência e Tecnologia do Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG, pelo caráter investigativo na área da educação voltada para o mundo do trabalho. Esta pesquisa tem como objetivo geral buscar compreender como os docentes do Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG, não graduados em Letras, e sem qualquer formação específica relacionada à área de linguagens, lidam com os gêneros discursivos voltados para o mundo do trabalho em seus fazeres pedagógicos. Os objetivos específicos definidos foram: identificar a percepção dos docentes sobre conceitos de texto e de gênero discursivo; verificar como os docentes selecionam os textos utilizados como aporte teórico ao ensino dos conteúdos das disciplinas que lecionam; analisar se os docentes privilegiam algum gênero discursivo em seus fazeres pedagógicos, tendo como foco a prática profissional do Administrador. A metodologia adotada consistiu em uma abordagem qualitativa caracterizando-se como um estudo de caso (exploratória-descritiva) em que utilizamos a análise de conteúdo para análise dos dados e construímos relações entre as categorias. A pesquisa aponta que, apesar de os participantes conceberem o texto sob uma perspectiva de estrutura verbal escrita e formal, reconhecem os gêneros discursivos como formas de comunicação verbais e não verbais, podendo ter estruturas e finalidades distintas. De acordo com os resultados obtidos, os participantes reconhecem a importância de se ensinar gêneros discursivos voltados para o exercício profissional do Administrador no mundo do trabalho. Por outro lado, a pesquisa aponta que os gêneros discursivos privilegiados no fazer pedagógico dos docentes participantes da pesquisa, se reduzem a textos próprios do campo semântico da academia como artigos científicos, resumo e resenha. Os dados indicam que parece haver uma lacuna a ser preenchida no que tange a estabelecer uma relação entre as disciplinas que os docentes participantes lecionam e os gêneros discursivos que eles privilegiam no fazer pedagógico, bem como os gêneros discursivos com os quais o Administrador deve lidar no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Curso de Bacharelado em Administração; Fazer Pedagógico; Gêneros Discursivos; Processos de ensino e aprendizagem; Texto.

ABSTRACT

This research work was carried out within the scope of Research Line IV: Educational Practices in Science and Technology as part of the Master's program of Technological Education of CEFET-MG due to its investigative character in the area of education aimed at the job market. This research has as its general objective the understanding of how professors of the Bachelor Business Administration Course at CEFET-MG, having not majored in Languages, and without any specific training related to the area of languages, deal with the discursive genres in their pedagogical activities. The specific objectives defined were: to identify the professors' perception of concepts of text and discursive genre; to verify how professors select texts used as a theoretical contribution to the teaching of the contents of the subjects they teach; to analyze whether the professors privilege any discursive genre in their pedagogical practices, focusing on the Administrator's professional practice. The adopted methodology consisted of a qualitative approach characterized as study case (exploratory-descriptive) in which content analysis was used to analyze data and built relationships between the categories. The research points out that even though participants conceive the text from a perspective of written and formal verbal structure, they recognize discursive genres as verbal and non-verbal forms of communication having different structures and purposes. According to the results obtained, in one hand the participants recognize the importance of teaching discourse genres aimed at the Administrator's professional practice in the world of work. On the other hand, this research shows that the privileged discourse genres, in the pedagogical work of the professors participating in the research, are reduced to texts which are specific to the academic semantic field, such as scientific articles, abstracts and reviews. Data indicates that there seems to be a gap to be filled in regard to establishing a relationship between the courses these selected professors teach and the discursive genres that they privilege in teaching, as well as the discursive genres that the Administrator should deal while working.

Keywords: Bachelor's Degree in Administration; Teaching; Discursive Genres; Teaching and Learning Processes; Text.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEP	Conselho de Ética e Pesquisa
CES	Câmara de Educação Superior
CFA	Conselho Federal de Administração
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCG	Diretrizes Curriculares da Graduação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCSA	Departamento de Ciências Sociais Aplicadas
ERIC	Proquest. Education Resources Information Center
ForGRAD	Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
FUMEC	Fundação Mineira de Educação e Cultura
GIFES	Gestão de Instituições Federais de Ensino Superior
IEC	Instituto de Educação Continuada
IES	Instituição de Ensino Superior
IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
ISO	*International Organization for Standardization*
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNG	Plano Nacional de Graduação
PP	Projeto Pedagógico
PPGET	Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SESu	Secretaria de Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Triângulo pedagógico de Jean Houssaye 37

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gêneros discursivos sob a perspectiva dos participantes 83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Período de docência (em anos)..... 71

Quadro 2 – Titulação dos participantes 73

Quadro 3 – Relação entre as disciplinas lecionadas, gêneros discursivos e área de abrangência de cada disciplina 110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Busca no Portal de Periódicos CAPES/MEC 68

Tabela 2 – Busca no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES/MEC 69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 19
Da formação acadêmica e profissional 20
Da relação acadêmica e profissional com o texto 22
Da escolha e da justificativa do objeto de pesquisa 26
Da problematização aos objetivos de pesquisa 27
Da estruturação da pesquisa em capítulos 28

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 31
1.1 Breve histórico do Curso de Bacharelado em Administração 31
1.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação – Breve comentário *32*
1.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Administração *33*
1.1.3 Estrutura Curricular do Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG *35*
1.2 Profissão docente 36
1.3 Algumas ideias sobre abordagens de ensino 40
1.4 Sobre leitura e escrita 41
Texto: Concepções de alguns autores 43
Gêneros discursivos: concepções de alguns autores 44
1.5 Estudos sobre gêneros discursivos no Ensino Superior 45
1ª Categoria: Sobre formação docente 46
2ª Categoria: Sobre a relação: teoria de ensino e a prática do egresso 47
3ª Categoria: Sobre gêneros discursivos na educação profissional 48
4ª Categoria: Sobre o ensino de leitura e de escrita 50
1.6 O texto no Ensino Superior 50
1.7 O texto no Bacharelado em Administração 53

2 CAMINHO METODOLÓGICO 59
2.1 Abordagem da pesquisa, tipo de pesquisa e procedimentos técnicos 59
2.2 Delimitação do universo pesquisado 60
2.3 Técnica de coleta de dados 61
Coleta dos dados 61
Armazenamento dos dados 62
Categorização dos dados 62
2.4 Etapas da pesquisa 63
2.4.1 Levantamento bibliográfico 63
2.4.2 O estudo de caso 64

2.5 Processos burocráticos da pesquisa **64**
2.6 Análises dos dados **65**

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS **67**
3.1 Resultado – Levantamento bibliográfico **67**
3.2 Resultado – o estudo de caso **70**
3.2.1 Perfil dos participantes **70**
3.2.2 Formação acadêmica **72**
3.2.3 Língua Portuguesa, leitura e escrita **77**
Concepção de texto **80**
Concepção de gênero discursivo **81**
Práticas de leitura e de escrita **85**
3.2.4. Textos no fazer pedagógico docente **88**
Seleção de textos **90**
Ensino significativo de gêneros discursivos **92**
3.2.5 Metodologias de ensino e currículo ***95***
Ensino interdisciplinar com a área de linguagens **98**
Gêneros discursivos no contexto do Curso de Bacharelado em Administração **102**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **114**
Limitações, contribuições da pesquisa e sugestão de estudos futuros **117**

REFERÊNCIAS **120**

ANEXOS **126**
ANEXO 1 – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO **126**
ANEXO 2 – ESTRUTURA CURRICULAR DO BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO DO CEFET-MG **129**
ANEXO 3 – EIXOS DE CONTEÚDOS DO CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO DO CEFET-MG **132**
APÊNDICES **138**
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) **138**
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO – PRÁTICA PEDAGÓGICA: DOCENTES DO BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO DO CEFET-MG **140**

INTRODUÇÃO

Seja na construção do conhecimento no processo de ensino e de aprendizagem seja nas práticas de convivência informais, os seres humanos interagimos e nos comunicamos por meios de textos; tal e qual afirma Bakhtin (2003), em situações concretas do discurso.

Desenvolver habilidades de leitura, interpretação e produção de textos é, portanto, uma prática essencial, para que as práticas sociocomunicativas às quais os falantes de uma língua estão expostos ocorram com eficácia, dentro e fora da sala da escola.

Entendendo que o processo de ensino e de aprendizado de quaisquer disciplinas envolve essas habilidades relacionadas aos usos de diversos gêneros discursivos; na escola, o ensino desses textos aplicável a situações de uso da língua deve acontecer de forma contextualizada em cada componente curricular.

Independentemente da formação profissional, preparar o estudante para ingressar no mundo do trabalho, envolve práticas comunicativas centradas no uso de gêneros discursivos. Seguindo essa lógica, a escolha da Educação Tecnológica como parte do objeto de pesquisa explica-se por pressupor que o docente deva associar a prática de sala de aula com o contexto sociocomunicativo que ele conhece e sabe que o mundo do trabalho vai exigir dos profissionais que estão sendo formados.

Nessa perspectiva, conforme afirma Antunes (2014), é primordial que as instituições de ensino favoreçam o desenvolvimento de saberes fundamentais à vida profissional e social dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

No mundo do trabalho, o profissional se comunica com os pares lendo e produzindo gêneros discursivos os mais diversos como e-mail, memorando, cartas argumentativas, relatório, gráficos, tabelas, infográficos, entre outros. Nesse ideal, surge a ideia de se desenvolver esta pesquisa, a fim de refletir sobre o ensino do texto em contextos acadêmicos cujo foco do ensino não estivesse relacionado exclusivamente a questões linguísticas, e cujos docentes não fossem graduados nem especialistas em Letras, para tentar compreender qual a relação desses profissionais com os textos em seus fazeres pedagógicos.

Considera-se que esta pesquisa amplia a discussão sobre o ensino, a leitura,

interpretação e produção de textos no contexto da Educação Tecnológica, visto que, nessa modalidade de ensino, o eixo principal é a formação do estudante para atuar no mundo do trabalho.

Esta dissertação foi organizada em três capítulos macros: Fundamentação teórica, Caminho metodológico e Análise dos Resultados, seguidos das Considerações finais, das Referências, dos Anexos e dos Apêndices.

Inicio, portanto, referenciando meus percursos acadêmico e profissional, e minha relação com o texto nos ambientes formais e informais de ensino e de aprendizagem. Explicitar essa trajetória contribui para justificar a escolha do meu objeto de pesquisa.

Da formação acadêmica e profissional

Além da formação Técnica em Processamento de Dados, sou licenciada em Letras com Habilitação em Português e Inglês; especialista em Revisão de Textos; em Planejamento, Implementação e Gestão de Educação a Distância; e em Práticas Pedagógicas. Em função da disponibilidade financeira e de tempo, o desejo de cursar o Mestrado só pôde ser realizado em 2017, após meu filho concluir o Ensino Médio.

O curso técnico, de 1996 a 1998, na área de Exatas, aconteceu, na minha vida, como forma de continuar os estudos por não ter sido aprovada em Ciência da Computação, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Além disso, aliada à paixão pela Matemática que surgiu durante minha educação básica, foi também uma tentativa de conseguir uma mudança de cargo na empresa onde trabalhava – o que não se concretizou, pois, na época, 1998, essa empresa não admitia mulheres atuando no setor de Redes de Computadores.

A Letras surgiu, em 2006, como uma oportunidade de estudar a Língua Inglesa e talvez de agregar a ideia ao exercício da profissão docente. Contudo, durante a graduação, o interesse pelos estudos em língua materna aflorou. O inglês, que era o foco da graduação, ficou em segundo plano. Ler e escrever transformou-se em uma paixão e uma forma de libertação, quando descobri o poder da escrita e comecei a aprender a arte de dissertar e argumentar.

Em uma das primeiras aulas do curso, a professora Delaine Cafieiro pediu que produzíssemos um texto sobre nossa relação com a leitura e a escrita. Recordo-

me ter pontuado que apesar de gostar de Língua Portuguesa, não sabia lidar muito bem com a escrita e esperava aprimorar. O que naquele dia considerei como falta de sorte, ter sido escolhida para compartilhar o texto que escrevera, hoje considero privilégio, por ser uma prática da minha profissão.

Foquei meus estudos formais em teorias e práticas do texto, da língua e da linguagem e até aventurei-me a publicar duas crônicas no Caderno D+ do jornal Estado de Minas, e um artigo sobre análise de texto literário na Revista Releitura da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, ainda quando cursava a graduação.

Em 2007, cursei a especialização em Revisão de Textos, no Instituto de Educação Continuada (IEC) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), a fim de agregar valor à minha graduação em Letras e compreender mais sobre a lida com o texto.

Em 2012, iniciei a especialização, em Planejamento, Implementação e Gestão de Educação a Distância, na Universidade Federal Fluminense (UFF), pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), vislumbrando futuras possibilidades de atuar como tutora de Educação a Distância, o que se concretizou em 2018.

Paralelamente, em 2013, também pela UAB, na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), cursei a especialização em Práticas Pedagógicas, a fim de complementar meus estudos e aprimorar minha prática pedagógica.

Antes mesmo de *startar* a vida acadêmica, ingressei no mundo do trabalho, aos 17 anos. De janeiro de 1992 a meados de 2010, atuei em empresa de Processamento de Dados, tendo alcançado o cargo de Gestora de Sistema de Gestão da Qualidade e de Gestão Ambiental. Nessa ocasião, já tendo concluído a graduação, em 2006, e a primeira especialização, em 2007, além de implantar os sistemas *International Organization for Standardization* (ISO) – ISO 9001 e ISO 14001, elaborava os documentos (procedimentos e relatórios) desses sistemas, auditava as respectivas etapas de produção envolvidas na certificação, e era responsável por acompanhar as auditorias externas. Nessa função, colocava em prática parte do que tinha aprendido sobre produção e revisão de textos, na graduação e na pós-graduação, mas sentia que a maior parte do conhecimento que construí no curso estava ficando subutilizado.

Em julho de 2010, comecei minha trajetória na educação, nas Redes Estadual e Particular de Ensino de Belo Horizonte, como professora de inglês do Ensino Fundamental Anos Finais. Em 2011, iniciei minha prática como professora

de Produção de Textos, de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e Ensino Médio. Em 2013, de Literatura Infanto-juvenil, nos Anos Iniciais.

Desde então, além de lecionar na educação básica, tutorei turmas na Pós-Graduação em Gestão de Instituições Federais de Educação Superior (GIFES), na UFMG. Além da tutoria, integrei também algumas bancas examinadoras de trabalhos de conclusão de curso no GIFES.

Da relação acadêmica e profissional com o texto

Ao longo de toda a minha história profissional e de formação escolar e acadêmica – da educação básica ao Mestrado – quando ouço que ou se pode ser bom em Humanas ou em Exatas, sinto certo incômodo, por essas duas áreas terem sido e ainda hoje serem lendariamente consideradas como antagônicas.

Nunca concordei com essa falácia. Enquanto estudante da educação básica, eu desenvolvia bem as habilidades nas duas áreas, às vezes até mais em Matemática e Física que em Língua Portuguesa (estudo da gramática) e Literatura (estudo de escolas literárias). Vale ressaltar que, na década de 1980, quando cursei a educação básica, não se privilegiava o estudo do texto e de gêneros discursivos em uma disciplina específica como se dá atualmente em muitas escolas brasileiras.

Minha inquietação ganhou sustentação quando, no decurso das minhas leituras acerca do ensino de Língua Portuguesa, deparei com a afirmação de Antunes (2014) sobre a ausência de comprovação científica de que a Língua Portuguesa seja muito difícil. Ainda segundo essa autora, dizer que a Língua Portuguesa é complicada é uma percepção equivocada, cuja origem está nas práticas sociais que relacionam o saber a língua com o dominar a gramática normativa. A partir daí, tive a certeza de que desenvolver pesquisa sobre o assunto poderia ser interessante.

Desde 2010, quando iniciei minha carreira docente, tenho observado que em geral esse estranhamento linguístico parece acontecer em especial com os discentes do Ensino Médio, quando escolhem enveredar-se por áreas relacionadas a Ciências e Tecnologias.

Sem distinção de nível de escolaridade, venho tentando demonstrar aos meus alunos, com exemplos práticos e simples, que há um equívoco, tanto em dizer

que a Língua Portuguesa é difícil e que não se aprende, quanto em acreditar que o Português e a Matemática não combinam. Argumento com base nas ideias de Antunes (2014) de que a língua tem uma lógica de funcionamento, e a Matemática requer interpretação da linguagem a todo instante. Sendo assim, são complementares e não concorrentes ou antagônicas.

Na minha prática pedagógica, tento estabelecer analogias com conteúdos matemáticos em aulas relacionadas a estudos do texto ou da gramática. Até mesmo ao organizar a turma em grupos, comento com os estudantes que não conseguimos dissociar a matemática das atividades em Língua Portuguesa, por lidarmos o tempo todo com números e operações básicas. Em textos como reportagens, por exemplo, pode haver presença de dados estatísticos e muitas outras nuances que aproximam a Língua Portuguesa de outras áreas do conhecimento.

Nesses anos de docência, minha experiência com o texto foi ampla e enriquecedora, tanto por ter lecionado disciplinas variadas (Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Língua Portuguesa, Literatura Infantil, Redação), ter mediado o estudo de disciplinas em curso de pós-graduação *Lato sensu* na modalidade de Educação a Distância, quanto pela atuação em segmentos e séries diferentes (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior) e em redes de ensino pública estadual e particular.

A cada aula lecionada buscava me munir de mais conhecimentos sobre como utilizar a linguagem, ensinar o texto (produzir, ler e interpretar) e os diferentes gêneros discursivos voltados para a prática social de acordo com o público alvo, respeitando o nível de maturidade de cada grupo de alunos por faixa etária e etapa escolar.

Procurava despertar nos estudantes o gosto pela leitura e o prazer de saber expressar-se por meio de textos verbais e/ou não verbais (imagens, desenhos, símbolos, gestos) de gêneros discursivos diversos, buscando sempre propiciar ambientes de aprendizagem capazes de tornar-lhes a aprendizagem significativa.

De fevereiro de 2018 a março de 2019, vivenciei outra realidade de modalidade de ensino ao atuar como tutora a distância no curso de GIFES da UFMG. Na tutoria, pude lidar com estudantes adultos de formações as mais diversas.

Nessa modalidade de educação, a dinâmica de ensino acontece o tempo todo por meio virtual, via tela de computador, numa interação mediada

majoritariamente por textos verbais escritos. Em função disso, enquanto tutora, foi preciso pensar na interação entre tutora e cursista sob uma perspectiva do texto multimodal.

Nesse sentido, a fim de tentar encurtar a distância e tornar a comunicação mais próxima entre tutora e cursistas, era necessário valer-se de recursos semióticos variados como *emojis*, *gifs*, imagens motivacionais, vídeos, entre outros. Além disso, percebi ser preciso dispender um olhar ainda mais cuidadoso pela lida com o texto, pois, diferentemente da modalidade de ensino presencial em que outros recursos como gestos e tons de fala permeiam a comunicação e o ensino, na Educação a Distância predomina o uso da linguagem escrita.

Também participei, nesse mesmo período, da comissão examinadora de bancas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da especialização mencionada. Esse trabalho contribuiu para aprimorar meus conhecimentos sobre Metodologia do Trabalho Científico. Aprendi também a redigir parecer de avaliação e análise de TCC.

Outra experiência acadêmica, também durante o Mestrado, foi a participação como membro do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Participei do CEP como representante dos discentes, na gestão de 2018 a 2020, cuja indicação deu-se pelos professores do programa.

Nessa função, além de lidar com a leitura de projetos de TCC, Mestrado e Doutorado de áreas as mais diversas, aprendi analisar esses projetos e redigir pareceres com base nos critérios pré-estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Essa vivência foi importante para aprimorar as etapas de desenvolvimento da minha dissertação desde o projeto final. Essa experiência contribuiu também para meu amadurecimento enquanto pesquisadora, no que tange à leitura e à escrita formal, seguindo preceitos éticos em atividades docentes e em pesquisa envolvendo seres humanos.

Diferentemente da época em que cursei a educação básica, na década de 1980, quando ainda não se falava em multimodalidade, a partir do século XXI e especialmente desde 2018, o ensino de Língua Portuguesa, orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), está caminhando numa perspectiva de desenvolvimento de habilidades e aquisição de competências inferenciais. A língua

é vista como um processo dinâmico e o texto não apenas como o verbal, escrito, formal, mas também em seus aspectos multimodais.

Entretanto, ainda é comum encontrar docentes que comungam da ideia de que usar o texto em sala de aula é coisa de professor de Língua Portuguesa, que eles não têm tempo para trabalhar o texto em sala de aula. Essa concepção, que inclusive é discutida nesta dissertação, é abordada por Ribeiro (2016) ao discutir leitura e produção de textos em sala de aula, relacionando essas práticas ao ensino de disciplinas como Geografia, História, Matemática ou Ciências. Talvez essa forma de lidar com o texto seja um dos fatores que causam esse distanciamento entre esses saberes escolares, gerando as crenças sobre a dificuldade acerca do aprendizado da língua e dissociado de outras áreas do conhecimento.

Em contrapartida, na educação, já deparei com profissionais da área de Exatas que também são excelentes escritores de contos e crônicas, por exemplo. Fato que contribuiu ainda mais com a ideia de se discutir sobre o domínio do texto no fazer pedagógico de docentes que não possuem formação relacionada ao Curso de Letras ou cursos voltados para estudos de linguagem.

Todavia, as experiências destacadas, associadas ao fato de observar e conviver com profissionais que demonstram alguma dificuldade de se comunicarem por meio da escrita relacionada a atividades do mundo do trabalho, foram essenciais para conceber esta pesquisa.

Motivada pela minha própria história profissional e acadêmica, pelas possíveis dificuldades de profissionais de diversificadas áreas, com os quais tenho convivido desde o meu primeiro emprego – em especial aqueles mais dedicados às Exatas, dos meus alunos, e de colegas professores de áreas não relacionadas à de linguagem –, em lidar com a Língua Portuguesa (gramática, leitura e escrita de textos), emergiu o tema desta pesquisa, que foi maturado até o ingresso no Mestrado em Educação Tecnológica no CEFET-MG, em 2018.

É sabido, porém, que em uma pesquisa de Mestrado, em um período de dois anos, não é possível abarcar o ensino da língua em sua totalidade. Um dos fatores dessa impropriedade deve-se à complexidade de se confrontar o que se ensina com o que se aprende, em razão da diversidade de cursos universitários existentes. Entende-se que, para uma pesquisa aprofundada, seria necessário acompanhar o uso do texto desde o início da formação do profissional até o ingresso e a atuação dele no mundo do trabalho.

Da escolha e da justificativa do objeto de pesquisa

A escolha de um *corpus* de pesquisa inserido no contexto da Educação Tecnológica revela-se pertinente pelo fato de o trabalho investigativo estar inserido na Linha IV: Práticas Educativas em Ciências e Tecnologia, do Programa de Mestrado em Educação Tecnológica. Por esse motivo, observar como o trabalho com gêneros discursivos é realizado no Curso de Bacharelado em Administração incitou a uma reflexão acerca da formação integral do profissional.

A opção por realizar esta pesquisa no Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG adveio de três fatores: a) propiciar maior facilidade de acesso às informações – por ser um curso de graduação ofertado pela própria instituição proponente da pesquisa – que lida tanto com disciplinas da área de Exatas quanto de Humanas, e, por isso, subentender que deveriam se valer de uma variedade de gêneros discursivos (com os quais os futuros administradores lidam em suas práticas profissionais no mundo do trabalho, e que são específicos da esfera comunicativa de cada uma dessas áreas); b) possuir um corpo docente de formação de diversas áreas do conhecimento (Direito, Economia, Finanças, *Marketing*, Matemática, Psicologia, entre outras); c) entender que essa graduação visa a uma formação integral do sujeito tanto no desenvolvimento de habilidades de gestão financeira quanto no de habilidades de gestão humana, conforme descrito no Art. 4º da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Administração.

Nesse sentido, justifica-se a escolha do curso de Bacharelado em Administração por assim compreender, tal como Blikstein (2002), que qualquer profissão exige do sujeito o uso adequado da linguagem para estabelecer uma comunicação sem falhas.

Como o Administrador deverá lidar, no mundo do trabalho, com uma variedade de gêneros discursivos que circulam nas diversas áreas que envolvem o Curso de Administração, incitou-nos refletir, a partir de uma análise exploratório-descritiva, como os gêneros discursivos eram utilizados pelo docente do Bacharelado em Administração no seu fazer pedagógico.

Da problematização aos objetivos de pesquisa

Diante do exposto, este trabalho ergueu-se a partir da seguinte problemática: O modo como os docentes do Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG lidam com o texto em seus fazeres pedagógicos privilegia o uso de gêneros discursivos voltados para o mundo do trabalho?

Tendo como base esse questionamento, o objetivo geral desta pesquisa foi buscar compreender como docentes do Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG, não graduados em Letras, e sem qualquer formação específica relacionada à área de linguagens, lidam com os gêneros discursivos voltados para o mundo do trabalho em seus fazeres pedagógicos.

Para alcançar esse objetivo, três questões norteadoras foram determinantes durante a trajetória investigativa: (i) quais concepções de texto e de gêneros discursivos são adotadas pelos docentes participantes da pesquisa; (ii) quais os critérios esses profissionais utilizam para selecionar os textos e os gêneros que priorizam em sala de aula; (iii) até que ponto os gêneros discursivos privilegiados pelos participantes da pesquisa estão relacionados respectivamente ao conteúdo da disciplina que lecionam e à esfera comunicativa própria do exercício profissional do Administrador

Essas questões norteadoras compuseram esta análise e apontaram para os seguintes objetivos específicos:

a) Identificar a percepção dos docentes sobre conceitos de texto e de gênero discursivo.

b) Verificar, a partir da concepção de textos e de gêneros discursivos dos docentes, quais os gêneros discursivos são utilizados como aporte teórico ao ensino do conteúdo das disciplinas que lecionam.

c) Investigar se os docentes privilegiam algum gênero discursivo em seus fazeres pedagógicos, tendo como foco a prática profissional do administrador.

Para refletir sobre essas indagações e responder ao problema de pesquisa, foram definidos três objetivos específicos:

a) compreender as Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Administração, Bacharelado;

b) revisitar concepções de textos e gêneros discursivos;

c) conhecer a relação dos docentes com a língua e os gêneros discursivos – da formação à prática de sala de aula, o saber docente.

Da estruturação da pesquisa em capítulos

Dada a problematização da pesquisa, esta dissertação foi estruturada em três capítulos.

No primeiro capítulo, Fundamentação teórica, dividido em sete etapas, perfaz-se o caminho traçado da construção do embasamento teórico ao objeto de estudo.

A primeira parte contém um breve histórico do curso de Bacharelado em Administração, e da legislação que o rege – das Diretrizes Curriculares Nacionais às Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Administração. Esse momento compreende desde o surgimento do exercício profissional do administrador, passando pelo surgimento do Bacharelado em Administração até a regulamentação legal da profissão.

A segunda parte contempla uma reflexão sobre a profissão docente, que aborda o processo de formação e de institucionalização da carreira docente.

A terceira parte apresenta algumas considerações sobre abordagens de ensino, no que diz respeito a teorias de aprendizagem e processos de ensino e aprendizagem.

A quarta parte expõe alguns conceitos sobre leitura e escrita enquanto ações intrínsecas às relações sociocomunicativas, dispondo de alguns conceitos de textos e de gêneros discursivos na perspectiva de alguns autores.

A quinta parte aborda estudos sobre gêneros discursivos no Ensino Superior, a fim de identificar periódicos, dissertações e teses que abordam contextos de pesquisas que se aproximam do *corpus* desta pesquisa.

A sexta parte alude sucintamente à prática textual no ensino superior, com base nos conceitos de texto e no ensino de gêneros discursivos relacionados ao desenvolvimento de habilidades e competências descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Administração.

A sétima e última parte traz uma contextualização sobre o uso do texto no contexto pedagógico do Curso de Bacharelado em Administração.

No segundo capítulo, Caminho metodológico, foi traçado o percurso de

desenvolvimento da dissertação – caracterização dos métodos de pesquisa, coleta e análise dos dados. A metodologia adotada consistiu em uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso (exploratória-descritiva). As reflexões analíticas, realizadas a partir do método de Análise de Conteúdo, foram organizadas por categorias pré-determinadas no questionário – ferramenta de coleta de dados. Para tal, esse capítulo foi dividido em seis partes.

A primeira parte apresenta a abordagem e o tipo de pesquisa e os procedimentos técnicos realizados. A segunda parte contém a delimitação do universo pesquisado seguida da terceira parte cujo objetivo foi descrever a técnica de coleta de dados. A quarta parte descreve a elaboração do levantamento bibliográfico. A quinta parte expõe os processos burocráticos da pesquisa. A sexta parte encerra o capítulo ao explanar o processo de análise dos dados.

No terceiro capítulo, Análise dos resultados, a apresentação dos resultados foi organizada em duas partes denominadas respectivamente de Resultado – levantamento bibliográfico, e Resultado – o estudo de caso.

Em Resultado – levantamento bibliográfico, foram descritos os processos de buscas realizadas por periódicos, dissertações e teses que pudessem dialogar com nosso objeto de estudo.

Em Resultado – o estudo de caso, organizado em cinco grandes categorias: Perfil dos Participantes, Formação acadêmica, Língua Portuguesa, leitura e escrita, Textos no fazer pedagógico docente, Metodologias de ensino e currículo. Nessas categorias, definidas a partir das categorias definidas no questionário de coleta de dados, foram apresentadas as reflexões pertinentes aos dados coletados e analisados.

O trabalho é finalizado a partir da tessitura das considerações finais seguidas das referências e dos anexos utilizados para embasar as discussões realizadas, bem como dos apêndices elaborados como parte do desenvolvimento da pesquisa.

As considerações finais exprimem a necessidade de se rever os processos de ensino e aprendizagem no Curso de Bacharelado em Administração quanto ao uso dos gêneros discursivos voltados para a prática profissional do administrador no mundo do trabalho.

No que se refere ao fazer pedagógico docente, é importante pensar na escolha e no uso dos gêneros discursivos em sala de aula, de modo que se estabeleça uma conexão entre a teoria, em disciplinas cujo foco não recai sobre

atividades de linguagem, e a função sociocomunicativa do texto voltado para a prática do profissional no mundo do trabalho.

Essa reflexão é importante, pois nossa pesquisa apontou para um fazer pedagógico docente que privilegia o uso de gêneros discursivos próprios da esfera acadêmica como relatórios, resenhas e artigos científicos, mas não evidenciou a prática de uso de gêneros discursivos próprios do exercício profissional do administrador.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, destacamos um breve histórico do Curso de Bacharelado em Administração. Buscamos refletir sobre profissão docente; algumas abordagens de ensino; leitura e a escrita; e texto no contexto pedagógico; bem como apresentamos resultados das buscas realizadas sobre pesquisas desenvolvidas abordando o fazer docente nos cursos de nível superior e o uso do texto em sala de aula de curso de nível superior.

1.1 Breve histórico do Curso de Bacharelado em Administração

A história, consoante Garcia (2015), revelou que a Administração como ciência surgiu no ano de 5.000 a.C., a partir de uma necessidade dos sumérios de solucionar problemas práticos, fazendo surgir a arte e o exercício de administrar.

Evolutivamente, destacamos algumas das evidências apontadas nos estudos de Garcia (2015) ao apresentar que o histórico da Administração perpassa a necessidade de organização econômica de Ptolomeu, no Egito; a exigência chinesa, 500 a.C., de organizar o governo para o império; as organizações feudais e eclesiásticas na Idade Média; o aparecimento de professores e administradores públicos, na Alemanha e na Áustria, de 1550 a 1700; e a preconização dos mercantilistas franceses por uma administração pública sistematizada.

Garcia (2015) destacou ainda, entre o final do século XVIII e meados do XX, o aparecimento da empresa e da moderna administração marcado pela Revolução Industrial, ocasionando significativas mudanças econômicas, sociais e políticas no Brasil.

A administração, de acordo com o que está descrito na aba Administração disponível na página principal do *site*[1] do próprio Conselho Federal de Administração (CFA) (s/d), “é uma ciência da área humana fundamentada em sistemas e processos que buscam o planejamento, organização, direção e controle das realizações, tanto na esfera pública quanto na privada”.

Ainda segundo o *site*[2] do CFA (s/d), no texto História da profissão, disponível

[1] Disponível em: https://cfa.org.br/administracao-administracao/. Acesso em: 30 out. 2019.

[2] Disponível em: https://cfa.org.br/administracao-administracao/administracao-historia-da-profissao/. Acesso em: 30 out. 2019.

na aba Administração da página principal do *site* do próprio conselho, a necessidade de se ter um profissional capaz de dar suporte a questões econômicas e administrativas, numa sociedade brasileira em processo de industrialização, surgiu ainda na década de 1940. Contudo, o ensino da administração, no Brasil, só se iniciou em 1952.

No panorama educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional da educação básica ao ensino superior.

É, portanto, no contexto de desenvolvimento social brasileiro, em busca de profissionais qualificados, para exercer funções de planejar, controlar e analisar atividades empresariais, que surgiu o Curso de Bacharelado em Administração enquanto profissão regulamentada com pouco mais de meio século de existência.

Todavia, o ensino da administração ganhou notoriedade principalmente a partir de 1964, quando a participação das grandes unidades produtivas se tornou elemento essencial na economia do Brasil. Nessa ocasião, a Lei nº 4.769, de 09 de setembro de 1965, que também criou os Conselhos Federal e Regional de Administração (CFA e CRA), passou a limitar o exercício da profissão, no mundo do trabalho, a portadores de títulos expedidos pelo sistema universitário (CFA, s/d)[3].

Conforme aponta o próprio CFA (s/d), a proposta de diretrizes curriculares para o ensino de Administração foi elaborada pelos membros da Comissão de Especialistas de Ensino de Administração da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), somente em 1998, após passar por dois currículos mínimos, em 1966 e 1993.

1.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação – Breve comentário

No que diz respeito a normas que balizam as ações do Ensino Superior, a Resolução CNE nº 4, de 13 de julho de 2005, cuja redação é dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, fixou as Diretrizes Curriculares Nacional da Graduação em Administração (ANEXO 1).

Ao encontro das leis que regem a educação básica – como destacado no

[3] Disponível em: https://cfa.org.br/administracao-administracao/administracao-historia-da-profissao.

texto da BNCC (2018) acerca da importância da formação integral do sujeito com vistas para a continuação dos estudos e a formação para o mundo do trabalho – o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD), a partir dos debates e das reflexões baseadas na LDB sobre currículo acadêmico, preocupado com a qualidade do ensino de graduação, elaborou, em 1999, o Plano Nacional de Graduação (PNG), a fim de orientar e parametrizar as atividades de graduação nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Nesse sentido, conforme Brasil (2000), em documento produzido pelo ForGRAD, fica a cargo de cada universidade brasileira elaborar seu próprio Projeto Pedagógico (PP), contanto que sejam contempladas as habilidades de apreensão, compreensão, análise e transformação, nos âmbitos do conhecimento tecnológico e da formação da competência política, social, ética e humanista, contemporânea. É relevante destacar também que, para o ForGRAD, o PP contribui para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares da Graduação (DCG).

Acerca dessa abordagem, o ForGRAD sugere que as DCG devem privilegiar as inovações científicas e tecnológicas, bem como as exigências do mundo do trabalho que são relevantes na formação e no exercício do profissional em formação.

Entende-se, então, que tanto o PP quanto as DCG devem estar alinhados, a fim de privilegiar a formação integral do indivíduo que irá atuar no mundo do trabalho, articulando a esses documentos atividades teóricos e práticas de maneira interdisciplinar.

1.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Administração

A Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu em 13 de julho de 2005, fundamentada no art. 9º, § 2º, alínea c, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, nas diretrizes e nos princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES nº 776/97, nº 583/2001, nº 67/2003; nº 134/2003, nº 210/2004 e nº 23/2005, homologados pelo Ministro de Estado da Educação, respectivamente, em 03/12/1997, 11/03/2003, 04/04/2001, 04/06/2003, 08/07/2004 e 03/06/2005, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Administração, regulamentada pela Resolução nº 4.

Esse documento, apresentado no Anexo 1, descreve como as IES devem organizar sua matriz curricular para os cursos de Graduação em Administração, observando aspectos pedagógicos relacionados a competências e habilidades inerentes ao perfil do formando. Essa organização abrange a elaboração do PP, a realização de projeto de iniciação científica, o cumprimento de estágio curricular supervisionado, e a capacitação e a aptidão a se desenvolver habilidades no estudante frente aos vários segmentos do campo de atuação do administrador, intra e extraescolar, nos âmbitos nacional e internacional.

Por apresentarem diretrizes que dialogam com o objetivo desta pesquisa, destacamos os artigos 3º (orienta qual deve ser o perfil do formando), 4º (descreve competências e habilidades a se proporcionar ao estudante), 5º (determina o que contemplar no conteúdo curricular de acordo com o PP), 9º (faculta a realização de Trabalho de Conclusão de Curso e apresenta as modalidades).

Esses artigos articulam-se a ideias relativas às ações que envolvem o fazer pedagógico docente e o uso do texto no processo de formação do Bacharel em Administração. Tanto no que tange à capacitação e ao desenvolvimento de habilidades e competências dos profissionais em formação quanto no que se refere à escolha dos conteúdos curriculares, inclusive com relação ao TCC, lida-se com a leitura, a interpretação e a produção de gêneros discursivos diversos.

Convém ressaltar que a Lei nº 13.174, de 21 de outubro de 2015, alterou a LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao inserir – no Art. 43, Capítulo IV: Do Ensino Superior – o inciso VIII, definindo como um dos propósitos da educação superior contribuir para universalizar e aprimorar a educação básica, aproximando os dois níveis escolares, “mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão”.

No contexto proposto nesta pesquisa, esse *upgrade* na Lei nº 9.304/96 colabora com a reflexão sobre a importância de o ensino do texto na graduação exercer um papel de complementariedade dos gêneros discursivos ora abordados durante a educação básica e, em especial, no Ensino Médio. Conforme sugere o texto da BNCC (2018) sobre o ensino de linguagens e suas tecnologias, a aprendizagem, além de significativa para o estudante, deve envolver práticas de linguagens em mídias e campos de atuação social diversificados “vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos

estudos" (grifo nosso).

Desse modo, realçamos que o foco da BNCC (2018) é estabelecer diretrizes em busca de uma padronização curricular na educação básica brasileira, mas o documento também prevê uma mudança na formação continuada dos educadores, com a finalidade de se garantir uma aprendizagem qualitativa, preparando o estudante para o mundo do trabalho. Pressupomos, sob essa ótica, que possa haver reflexos positivos no desempenho desses discentes no ensino de nível superior, considerando que são definidas competências que levem o sujeito a resolver demandas próprias do exercício da cidadania.

Dados esses pressupostos, espera-se que um profissional, que se enverede pela docência superior, esteja alinhado com as exigências do mundo do trabalho e saiba também transpor o conhecimento para a sala de aula equalizando a teoria às práticas cotidianas.

1.1.3 Estrutura Curricular do Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG

A Estrutura Curricular do Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG (ANEXO 2) se organiza, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso[4], em torno de 11 eixos de conteúdos – conjunto de conteúdos curriculares – relacionados a áreas de conhecimentos específicos: Humanidades; Jurídico; Matemática; Recursos Humanos; Mercadológico; Produção, Logística e Qualidade; Fundamentos da Administração; Econômico-Financeiro; Empreendedorismo e Estratégia; e Gestão da Informação.

Os estudos sobre a Língua Portuguesa integram o Eixo 1: Humanidades e acontecem apenas no primeiro dos oito períodos que compõem o curso. A disciplina denominada Português Instrumental, com carga horária de 30 horas/aula, é ofertada na modalidade obrigatória. No escopo, esse componente curricular é descrito como:

> Ciência da linguagem: signo linguístico, níveis conotativo e denotativo da linguagem, definições e estudo das diferenças entre linguagem escrita e falada; processo comunicativo;

[4] Documento disponível em: http://www.administracao.bh.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/180/2018/12/PROJETO_PEDAGxGICO_DO_CURSO_DE_BACHARELADO_EM_ADMINISTRAxO_Versxo_CEPE_18-12.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

> desenvolvimento de estratégias globais de leitura de textos e análise de discurso; desenvolvimento da produção de textos técnicos e científicos.[5]

Ao observar a Estrutura Curricular do Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG (ANEXO 2), percebe-se que ela dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Administração (ANEXO 1), Resolução n. 4, de 13 de julho de 2005.

Nesse sentido, como o inciso II do §1º do Art. 2º dessa normativa reza que o Curso de Graduação em Administração deve possibilitar ao estudante em formação profissional o desenvolvimento de habilidades e competências da expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, entendemos que o ensino de gêneros discursivos deva estar alinhado às situações comunicativas específicas próprias de cada componente curricular.

1.2 Profissão docente

A fim de compreender o processo de formação da carreira docente, os estudos de Nóvoa (1999) são importantes. Eles mostraram que a caracterização da profissão docente emerge da e pela igreja entre os séculos XVII e XVIII, quando "os jesuítas e os oratorianos foram progressivamente figurando um *corpo de saberes e de técnicas* e um *conjunto de normas e de valores* específicos da profissão docente" (NÓVOA, 1999, p. 15-16). Esse cenário começou a se modificar na segunda metade do século XVIII quando, na Europa, iniciou-se o processo de substituição do corpo docente religioso pelo laico.

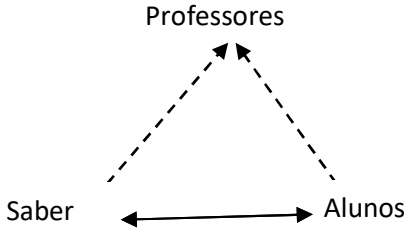
No século XIX, houve um movimento que Nóvoa (1999) denominou como institucionalização de uma formação específica e especializada. Já no século XX, o saber docente deu-se por duas dimensões, descritas por Nóvoa (1999, p. 20) como "um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessários ao exercício qualificado da atividade docente", e a adesão de valores éticos à figura do docente, sedimentando, nos anos vinte do referido século, o "retrato do professor profissional".

Sobre a contribuição do fazer pedagógico docente nos processos de ensino

[5] Documento disponível em: http://www.administracao.bh.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/180/2018/12/Eixos_do_PPP_And-graduacao.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

e aprendizagem, merece destaque, ainda que de forma simplista, a trajetória de formação da profissão docente, referenciada inicialmente na teoria do triângulo pedagógico (Figura 1) de Houssaye *apud* Nóvoa (1999).

Figura 1 – Triângulo pedagógico de Jean Houssaye



Fonte: Nóvoa (1999, p. 8).

Essa abordagem de Houssaye, apresentada por Nóvoa (1999) retratou a interação entre professores e saber, professores e alunos, e alunos e saber. Essa estrutura estabelece respectivamente entre eles uma ligação de transmissão de conhecimentos, valorização de processos formativos, e lógica de aprendizagem. Na medida em que, nesta pesquisa, nos propusemos a analisar se o uso do texto no fazer pedagógico docente do Curso de Bacharelado em Administração favorecia o aprendizado com fins aplicáveis ao mundo do trabalho, o triângulo pedagógico de Houssaye dialoga com nosso objeto de pesquisa.

A profissão docente, segundo Nóvoa (1999), foi sendo consignada pelos jesuítas num conjunto de saberes e técnicas, e pelo encontro de normas e valores. Adveio daí a relação professor e o saber que, em função do caráter geral e não específico do professor, pedagogicamente origina a expressão saber pedagógico.

Ao abordar a docência em caráter de dedicação exclusiva, a que Nóvoa (1999, p. 24-26) denominou de “actividade principal”, e discursar sobre as razões que justificam o exercício da prática docente ser realizado por profissionais que não se formaram em nenhuma licenciatura, ele questionou o recrutamento de catedráticos que não receberam formação específica para a docência. Por outro lado, ele apontou para o fato de que formar mestres não significa formar apenas profissionais, mas produzir-se uma profissão que precisa ser repensada considerando a formação inicial e a contínua.

Nesse sentido, Lawn (1991, p. 39, *apud* NÓVOA, 1999, p. 26) afirmou:

> Eu quero professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflictam) na educação das crianças[6] numa nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que os valoriza e lhes fornece os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores.

Essa visão dos docentes sobre a contribuição dos pares tem fundamento no processo de formação docente. Nóvoa (1999) mostrou que, na segunda metade do século XIX, era evidente a ambiguidade do estatuto dos professores. Na ocasião, apesar de não serem considerados intelectuais, a sociedade exigia que os docentes possuíssem um acervo de conhecimento de qualidade, fixando no século XX o retrato do professor profissional.

Segundo investigação realizada por Tardif (2014, p. 17), “o saber está a serviço do trabalho”. Para esse pesquisador, os professores procuram hierarquizar os próprios saberes de acordo com a utilidade que eles têm em relação ao que deve ser ensinado. Sobre os saberes inerentes à prática docente, ele propôs pensar na figura de um professor ideal.

Ainda segundo Tardif (2014, p. 39), esse profissional também deve possuir “conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia”, além de dominar o conteúdo da disciplina que leciona e desenvolver práticas a partir da vivência com os estudantes.

A respeito da formação docente, os resultados das pesquisas realizadas por Tardif (2014, p. 69) sugeriram que os saberes adquiridos durante a formação acadêmica, a que ele chamou de “trajetória pré-profissional”, influenciam na mobilização do saber-fazer e do saber-ser que futuramente serão utilizados na docência.

Entretanto, Tardif (2014) salientou que os conteúdos desses saberes não se sobrepõem uns aos outros, e servem como norteadores à formação inicial universitária, no caso do nosso estudo, os profissionais que ingressam na carreira docente. Sobre a prática docente, Tardif (2014, p. 37) definiu: “um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza os diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”.

Para Tardif (2014), o saber docente está relacionado à experiência de vida e

---

[6] No contexto da nossa pesquisa estendemos esse comprometimento docente a todos os estudantes independentemente do nível de escolaridade.

à história profissional de cada professor. Para esse autor, trata-se de um saber social por ser partilhado coletivamente; por ser produzido socialmente; por se manifestar através de relações complexas entre o docente e seus estudantes; por evoluir com o tempo e as mudanças sociais; e por ser construído processualmente no contexto profissional.

Ainda segundo Tardif (2014) o saber docente está sempre vinculado à ação complexa de ensinar num dado ambiente de aprendizagem inserido numa situação laboral envolvendo não só estudantes e suas famílias, como os próprios colegas de profissão.

Ao relacionar saber e trabalho, Tardif (2014, p. 17-19) afirmou que o saber do professor, além de carregar em si mesmo as marcas de seu trabalho, e ser "produzido e modelado no e pelo trabalho", é um saber plural e temporal.

Plural, segundo Tardif (2014, p. 18), por envolver "no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente".

Temporal porque o ato de ensinar depreende em si a ação de aprender a ensinar associado às inúmeras mudanças (de classe, de escola, de nível de ensino, de bairro) pelas quais o professor passa no decorrer de sua carreira profissional contribuem para a construção dos saberes docentes.

Sob esse olhar, compreender, a partir dos apontamentos de Tardif (2014) que antes mesmo de ensinar os professores vivenciam o ambiente de sala de aula enquanto estudantes, contribuiu para fundamentar a análise dos resultados coletados na pesquisa uma vez que experiências escolares anteriores, segundo Tardif (2014), persistem através do tempo e tendem a influenciar a prática de um profissional, em especial, nesta pesquisa, o fazer pedagógico docente.

Antunes (2014, p. 11) anunciou que "a competência linguístico-comunicativa das pessoas é um dos recursos fundamentais para o êxito de suas múltiplas atuações sociais, sobretudo no âmbito profissional e dentro de contextos urbanos". Sob a ótica da sociedade, Antunes (2014) reiterou que existe uma pressão social explícita de que os sujeitos escolarizados, assim como o professor, devem obrigatoriamente dominar o padrão culto formal da Língua Portuguesa.

Os estudos de Tardif (2014) dialogam com as ideias de Antunes (2014) ao afirmar que, antes de lecionar, os docentes foram também estudantes que, pela própria história escolar, adquiriram representações sobre o ofício do professor.

Contudo, do mesmo modo que Tardif (2014) alegou que essa herança persiste ao tempo e não se abala com a formação universitária, pressupomos que uma formação docente deficitária pode se perpetuar, gerando um abismo entre os processos de ensino do docente e o de aprendizagem dos discentes.

Para Lacerda (2011), o professor deveria se aproximar dos estudantes para envolvê-los no processo de aprendizagem por meio de atividades como a pesquisa. Sobre o saber ensinar dos professores nos cursos de bacharelado, Lacerda (2011, p. 100) considerou que “o saber para ser ensinado e avaliado passa por mudanças de acordo também com a intencionalidade do professor por meio de recortes, interpretações, decisões e seleção dos conteúdos e metodologia de aula”.

Sobre a prática e os saberes docentes, Tardif (2014) afirmou, com base em suas pesquisas, que os mesmos saberes que um profissional tende a produzir pelo que ele compreende a partir da própria prática também fundamentam suas competências e lhe permite buscar a excelência naquela tarefa que executa, adequando-se aos programas e métodos aos quais se submete nos locais onde exerce seus fazeres pedagógicos.

Ainda conforme Tardif (2014), professores entrevistados por ele, em uma pesquisa sobre o saber docente, afirmaram que tinham como fonte de inspiração o que eles achavam de interessante na prática de seus professores, acreditando inclusive que seus mestres da educação básica talvez jamais tivessem conhecimento dessa influência na escolha pela profissão docente. Ainda nessa análise, Tardif (2014) destacou também as experiências positivas e a afetividade como fatores que levaram os estudantes a avaliarem os professores como bons profissionais.

Em razão do objetivo do estudo aqui proposto, discorremos brevemente, a seguir, sobre teorias de aprendizagem.

1.3 Algumas ideias sobre abordagens de ensino

Para dialogar sobre processos de ensino e aprendizagem, apresentamos algumas ideias sobre abordagens de ensino e as relações de docentes e discentes nesses processos.

Segundo Mizukami (1986) não há uma teoria de aprendizagem a ser priorizada em relação às outras. Para ela, nos processos de ensino e aprendizagem

é importante haver um equilíbrio entre as abordagens, já que se deve levar em consideração as mudanças sociais, filosóficas e psicológicas às quais o ser humano está sujeito.

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, não deliberou sobre qual a metodologia de ensino deve ser aplicada. Isso dialoga com Mizukami (1986) sobre a importância de haver um equilíbrio entre as abordagens e não se priorizar uma teoria de aprendizagem em detrimento de outra, em prol do desenvolvimento das competências e das habilidades do estudante.

Já para Valente (2015), o ensino híbrido surgiu como uma tentativa de instaurar na educação inovações, a exemplo do que vem ocorrendo em serviços como bancos e restaurantes. Em bancos, o cliente deixa de ser servido para ter responsabilidade por gerenciar a própria conta. Em restaurantes, com o advento do *self service,* o cliente é responsável pelo que coloca no próprio prato. Nessa perspectiva apontada por Valente (2015, p. 14-15) “a responsabilidade da aprendizagem agora é do estudante, que assume uma postura mais participativa [...]. O professor tem a função de mediador, consultor do aprendiz.”. Nesse tipo de metodologia privilegia-se o protagonismo do aprendiz. É necessário que o estudante desenvolva um papel mais ativo na construção do próprio conhecimento.

Nesse sentido, Bransford et al. (2000) sustentaram a ideia que um dos aspectos contribuintes de uma aprendizagem efetiva é o envolvimento dos estudantes na prática relacionada aos processos de ensino e aprendizagem.

Sobre processos de ensino e aprendizagem que associem a prática à teoria como forma de despertar o interesse dos estudantes os motivando a sentirem-se engajados no processo, Bransford et al. (2000), embasados em relatos de estudantes, afirmaram que independentemente da idade, os aprendizes sentem-se motivados quando associam o que estão aprendendo à prática cotidiana, e quando realizam projetos e atividades com culminância social. Entretanto, Bransford et al. (2000) afirmaram também haver um contraste entre o ensino escolar e o que um indivíduo necessita para se relacionar com os outros nos ambientes cotidianos.

1.4 Sobre leitura e escrita

Ler e escrever textos são ações intrínsecas nas mais diversas relações sociocomunicativas de uso de uma língua. Conforme Paulino et al. (2001, p. 29), “o

uso inadequado de textos fragmentados, deslocados, manipulados, levaria à subordinação do leitor ao jugo escolar". Sob esse olhar, as práticas de leitura e escrita tornam-se significativas quando imprimem algum sentido aos interlocutores inseridos nas situações comunicativas, envolvendo textos de diferentes gêneros discursivos.

Nesse sentido, Lajolo (2002) apontou que o ato de ler é essencial não só para os literatos, os que lidam diretamente com a produção cultural mais sofisticada, como também para todos os falantes de uma língua que fazem uso da escrita como código oficial de comunicação em uma dada sociedade; a todos os sujeitos que precisam saber lidar com o texto – lendo, interpretando e produzindo – em diversas situações sociocomunicativas pessoais, escolares/acadêmicas ou profissionais.

Sarmento (2006), nessa mesma perspectiva, entende que o ato de ler implica não somente a leitura canônica de livros literários, jornais e revistas. Ações como assistir a filmes e a peças teatrais, ir a exposições de artes, conversar com pessoas também são formas de leitura, de observação sobre o mundo.

Além disso, quando se trata de ensinar a ler, interpretar e produzir textos, deve-se levar em consideração os diversos letramentos, conforme especificidades de cada área do conhecimento. Segundo Soares (2002, p. 58), é preciso haver "condições para o letramento", considerando-se que o nível de letramento é revelado pela dificuldade ou facilidade que um falante de determinada língua tem para lidar com a leitura e a escrita nas práticas sociais.

Soares (2002, p. 70) afirmou que as habilidades de leitura e de escrita devem ser "aplicadas diferencialmente à produção de uma variedade de materiais escritos da simples assinatura do nome ou elaboração de uma lista de compras até a redação de um ensaio ou de uma tese de doutorado".

Outro aspecto importante a ser considerado é que um profissional deve saber aplicar os conhecimentos sobre as estruturas e funcionalidades dos gêneros discursivos nas práticas sociais de leitura e de escrita de acordo com sua área de conhecimento inerente ao mundo do trabalho. Nesse sentido, dominar aspectos linguísticos pode ser o diferencial no exercício de profissões. Conforme respaldou Antunes (2014), a ausência de domínio linguístico pode ser um complicador a candidatos a empregos que não demonstrarem bom desempenho nessa habilidade. A esse entendimento, soma-se a ideia da mesma autora de que nem sempre esses candidatos conhecem questões específicas da construção e da compreensão da

atividade discursiva, o que interfere no envolvimento deles em situações de práticas sociais de leitura e de escrita. Nessa conceituação, Antunes (2014, p. 72) remeteu ao conceito de letramento tal como Soares (2002) e sintetizou sua fala ao reforçar que “faltam candidatos ao trabalho que consigam falar em situações mais formais, ler e escrever textos mais complexos”. Acrescemos a essa assertiva a ideia de textos mais complexos como sendo os gêneros discursivos próprios da realidade comunicativa de cada profissão.

Texto: Concepções de alguns autores

Para embasar a discussão sobre concepção de texto, é oportunamente necessário afirmar que texto não é um amontoado de palavras escritas ou oralizadas. Segundo, Koch e Travaglia (2011), o texto é uma unidade linguística, oral ou escrita, que pode ser lida ou ouvida pelos falantes de uma língua, em uma determinada situação de interação sociocomunicativa.

Marcuschi (2012, p. 29) concebeu o texto como o “resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações comunicativas”. A esse conceito, Marcuschi (2012, p. 33) acresceu a definição de o texto enquanto “um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas” concebido como ocorrência comunicativa concreta e atual.

Rojo e Barbosa (2015) que entendem o texto na contemporaneidade como sendo um misto entre escrito, fala, imagens estáticas, imagens em movimento e sons. Para explicar quando a palavra texto era usada primordialmente para “referir os textos escritos, impressos ou não”, Rojo e Barbosa (2015, p. 25) se valeram da expressão “era do impresso”. Segundo essas autoras, isso se difere do que acontece no cotidiano contemporâneo em que há uma mistura entre o que se escreve, se fala com imagens estáticas ou dinâmicas e os sons, trazendo a concepção de textos sob aspectos multimodais que se materializam nos gêneros discursivos.

Cabe aqui destacar, segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 26) que “os tipos de texto são classes, categorias de uma gramática de texto – portanto, uma construção teórica – que busca classificar os textos com base em suas características linguísticas.”.

Sob um olhar mais contemporâneo, Ribeiro (2016) propôs uma compreensão

de texto numa perspectiva multimodal concebido em diferentes ambientes que por sua vez podem demandar planejamentos e produções também distintas, envolvendo escrita, fala, imagens e sons.

Partindo das concepções sobre texto de Koch e Travaglia (2011), Marcuschi (2012), Rojo e Barbosa (2015), e Ribeiro (2016), concebemos o texto, nesta pesquisa, numa perspectiva contemporânea, como uma representação linguística multimodal (oral, escrita, gestual, verbal ou não verbal) que requer planejamentos distintos em função dos ambientes nos quais circula, tendo em vista as diversas situações sociointerativas presentes nos processos comunicativos.

Gêneros discursivos: concepções de alguns autores

Consideramos o conceito de gêneros discursivos sob a perspectiva de Bakhtin (2003, p. 262) enquanto “tipos relativamente estáveis de enunciados” orais ou escritos, diversificados e multiformes, que surgem, se modificam ou são extintos a partir das necessidades comunicativas dos falantes de uma língua.

Segundo Bakhtin (2003), as interações humanas ocorrem por meio da linguagem que se concretiza na forma de enunciados, por meio de estilos de linguagem, a que ele denomina estilos de gêneros em situações comunicativas específicas.

Enquanto interlocutores inseridos no contexto sociocomunicativo acadêmico, professores e estudantes interagem entre si por meio de gêneros discursivos também específicos. No que se refere ao que propomos como estudo nesta pesquisa, retomamos Bakhtin (2003, p. 266) ao afirmar que “em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo”.

Ao encontro dessa concepção bakhtiniana, Bazerman (2011, p. 21) afirmou que “em cada disciplina, temos ciclos identificáveis de textos e atividades definidos por: programa da disciplina, planos de aula, livros-textos, leitura recomendadas, e fichas de tarefas, estruturando expectativas e consequências”. Além de emergirem de formas de comunicação reconhecíveis pelos falantes envolvidos no processo de comunicação, para Bazerman (2011, p. 32) os gêneros “tipificam muitas coisas além da forma textual”, por serem “parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais”.

Nesse sentido, cabe elucidar, a título de diferenciar gênero discursivo de tipo textual, que as tipologias textuais, para Köche et al. (2010, p. 19) “são ferramentas essenciais a serviço dos gêneros textuais, e seu domínio é fundamental no trabalho com a leitura e a produção de textos”.

Enquanto Koch e Travaglia (2011) conceberam texto como unidade linguística, Marcuschi (2012) apontou para um conceito envolvendo os processos linguísticos em situações comunicativas de uso.

A essa concepção, acrescemos o conceito de Rojo e Barbosa (2015, p. 11) ao caracterizar “os gêneros como entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e interagir com as outras pessoas”, compreendendo-os também numa perspectiva multimodal. Rojo e Barbosa (2015, p. 28) também distinguiram textos de gêneros afirmando que “tudo o que dizemos, cantamos ou escrevemos/digitamos, tudo o que enunciamos, dá-se concretamente na forma de enunciados ou textos. E todo enunciado articula-se em uma forma relativamente estável de enunciar, que é o gênero”. Outro aspecto que merece destaque é a relação entre as propostas didáticas que se baseiam em gêneros discursivos. Para Rojo e Barbosa (2015, p. 34) essas atividades são positivas quando “dão mais atenção à situação da vida real em que esses textos são produzidos”.

Já Ribeiro (2016) discutiu o texto sob uma visão multimodal que se concretiza em diversos ambientes envolvendo processos de ensino e aprendizagem.

1.5 Estudos sobre gêneros discursivos no Ensino Superior

Das 11 pesquisas, dissertações de mestrado ou teses de doutorado, encontradas, apenas quatro delas envolveram diretamente o ensino nos cursos de Bacharelados em Administração, mas nenhuma dessas investigações abordou o estudo dos gêneros discursivos. Os achados apontaram para quatro categorias de pesquisas: 1ª) Sobre formação docente; 2ª) Sobre a relação: teoria de ensino e prática do egresso; 3ª) Sobre gêneros discursivos na educação profissional; 4ª) Sobre ensino de leitura e de escrita, apresentadas a seguir.

1ª Categoria: Sobre formação docente

Nessa categoria foram identificadas quatro pesquisas (duas dissertações de mestrado e duas teses de doutorado).

Lacerda (2011) desenvolveu sua pesquisa de doutorado sobre a experiência do exercício da profissão docente concomitante a atividades profissionais de dez bacharéis formados em Ciências Contábeis e Sistemas de Informação além do Curso de Bacharelado em Administração. Nessa pesquisa qualitativa, os dados foram obtidos por meio de entrevistas, debates e estudos sobre o assunto, tendo o foco da investigação recaído sobre a relação existente entre as concepções pedagógicas docentes e a interferência desses ideais no processo de ensino. Uma vez que as considerações finais direcionaram para o despertar da importância de se articular as profissões à disponibilização de tempo para a docência, esse trabalho tangenciou nosso objeto de estudo por discutir de que forma as concepções pedagógicas docentes podem influenciar na formação discente e consequentemente na atuação desse estudante em formação ao ingressar no mundo do trabalho.

Carneiro (2016), em sua tese de doutorado, teve como objetivo compreender como um curso de bacharelado em Administração desenvolvia seu processo de ensino-aprendizagem a partir da elaboração do seu Projeto Pedagógico. Caracterizada como um estudo de caso, a metodologia dessa pesquisa envolveu análise documental, entrevista, aplicação de questionário e observação participante. Os resultados mostraram que há relação entre os elementos curriculares do curso em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e apontaram que as informações obtidas são aplicáveis a outros currículos de Administração, de forma a contribuir para se melhorar esses currículos e o consequente processo de formação dos estudantes. Essa tese tangenciou nosso objeto de pesquisa ao fundamentar suas reflexões nas DCN.

Faustino (2017), em sua dissertação de mestrado, discutiu a relação entre a teoria e a prática docente em cursos de Bacharelados em Administração, pela análise temática sobre a atuação de professores de seis cursos de Administração do Sul de Minas de Gerais. Os resultados da pesquisa indicaram que os casos analisados apenas exemplificaram a realidade, ainda que os professores tivessem apontado que adotavam metodologias relacionadas à experiência profissional com

a realidade dos estudantes. Apesar de essa discussão não permear as escolhas dos gêneros discursivos pelos docentes do referido curso, essa pesquisa discutiu sobre a relação teórico-prática entre o que se propõe a ensinar e as competências exigidas, pelo mundo do trabalho, do Administrador egresso, e apontou para a necessidade de se promover a formação continuada dos docentes.

Maia (2018), em sua dissertação de mestrado, pesquisou a atuação e o papel do docente de cursos de Administração que não tiveram contato com componentes curriculares da área de educação ao cursar o ensino superior. Esse trabalho foi um estudo de caso cujos participantes da pesquisa foram os professores atuantes no curso de Administração da Universidade do Estado da Bahia, *campus* Salvador. Os resultados dessa investigação mostraram a importância de um curso de extensão como complementação à formação do Administrador que deseja atuar na docência, devendo haver um processo de formação continuada, já que os bacharelados formam profissionais para atuação no mundo do trabalho corporativo e não para a carreira docente.

2ª Categoria: Sobre a relação: teoria de ensino e a prática do egresso

Contrapondo os estudos sobre cursos de Bacharelado em Administração sem relação com o ensino de gêneros discursivos, foram encontradas duas dissertações de mestrado realizadas em cursos de Engenharia cujo objetivo de pesquisa foi focado no estudo do texto, seja nas habilidades de leitura e escrita, seja nos gêneros discursivos relacionados à prática do egresso no mundo do trabalho.

Franzen (2012) pesquisou sobre o uso da leitura e da escrita na engenharia sob a perspectiva dos egressos em atuação no mundo do trabalho. Tendo como objetivo compreender as funções sociais da leitura e da escrita nas engenharias, a pesquisadora entrevistou dez engenheiros formados pela Universidade Regional de Blumenau e atuantes na área. Ao refletir sobre a leitura e a escrita aplicadas ao contexto profissional do engenheiro egresso, os estudos de Franzen (2012) anunciaram que, apesar de terem contato com a leitura de gêneros discursivos como manuais, editais, artigos técnicos, no cotidiano, a dificuldade desses entrevistados reside no trato com a produção de texto ao expressar as ideias no papel, de se praticar a escrita. Nesse sentido, a autora propôs o desenvolvimento

de propostas para o trabalho de leitura e de escrita em cursos de engenharia.

Schlichting (2016) buscou compreender as implicações das metodologias ativas nas práticas de letramento na interface entre a academia e o mundo do trabalho. Para isso, a pesquisadora realizou entrevistas coletivas com estudantes de Mestrado da Universidade do Minho e com professores e tutores do projeto. Além disso, ela registrou as observações colhidas nas visitas de campo. Os resultados dessa investigação mostraram que, apesar de os docentes darem *feedbacks* aos estudantes sobre as atividades realizadas com textos orais ou escritos, as práticas de linguagem adotadas eram marcadas por relações de poder e ideologias. Sendo assim, a autora finalizou seu estudo indicando que participar das práticas de linguagem na academia envolvia o uso da linguagem na esfera profissional ainda durante a formação acadêmica.

Em ambas as investigações, foi possível perceber uma preocupação quanto à prática de gêneros discursivos comuns no campo da engenharia e suas relações com o mundo do trabalho.

3ª Categoria: Sobre gêneros discursivos na educação profissional

Quatro dos trabalhos (duas dissertações de mestrado e duas teses de doutorado) que envolveram estudos sobre ensino de gêneros discursivos na educação profissional referiam-se a pesquisas realizadas em curso de nível técnico.

Barbosa (2008), em sua dissertação de mestrado, investigou como os gêneros discursivos escritos são utilizados pelos docentes na prática pedagógica do curso técnico de Agroindústria da Escola Agrotécnica Federal de Belo Jardim, em Pernambuco. Em uma abordagem qualitativa, a pesquisadora aplicou questionários a docentes e discentes, observou as aulas presenciais para coletar os dados, e concluiu que o modo de trabalhar o texto em sala de aula deveria ser mais significativo aos estudantes a fim de privilegiar a prática do profissional da Agroindústria, uma vez que ele lida com diferentes gêneros discursivos no exercício da profissão.

Souza (2008), em sua tese de doutorado, numa abordagem semelhante à de Barbosa (2008), investigou a relação existente entre os gêneros discursivos ensinados no ensino técnico e os empregados na prática profissional. A pesquisa de natureza qualitativa, envolveu uma análise sobre o percurso histórico dos

estudos sobre gêneros textuais comparado com o uso dos gêneros textuais na sociedade e no contexto da educação profissional em cursos técnicos. A coleta de dados, via questionário, contou com a participação de professores de disciplinas técnicas e de língua materna e de estudantes. Nesse trabalho, cujo objeto de estudo foi o fazer do docente na disciplina intitulada Português Instrumental, os resultados revelaram o potencial pedagógico dos gêneros textuais enquanto formas de comunicação relacionadas à formação técnico-profissional voltada para o mundo do trabalho.

Magalhães (2011), em sua tese de doutorado, abordou o ensino de gêneros discursivos nos cursos de Química, Edificações e Eletrônica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). Para isso, o autor investigou se a noção de gênero adotada nas escolas era coerente com os gêneros específicos da esfera empresarial. Por meio de visitas a empresas que geralmente contratavam egressos do IFSul, entrevistas a colaboradores e coletas de material escrito de circulação nessas empresas, concluiu-se que a concepção de língua predominante nessa instituição de ensino era de base instrumental, e o gênero compreendido como família de textos com características estáveis. Nesse sentido, a investigação apontou para uma necessidade de a escola pensar o gênero discursivo sob a ótica de uso próprio de cada esfera comunicativa. Ao observar a atuação do docente de língua materna, esse estudo contribuiu para refletir em que medida, ao contemplar o estudo sobre a noção de gênero discursivo, a escola tem sido condizente com a atuação do profissional na esfera empresarial.

Lima (2018), em sua dissertação de mestrado, pesquisou a atuação dos professores de Língua Portuguesa no Ensino Tecnológico, avaliando a experiência e o conhecimento dos docentes que ministravam a disciplina Linguagem, Trabalho e Tecnologia. Foi verificado como esses docentes lidavam com o ensino de gêneros discursivos específicos de uma determinada esfera comunicativa profissional. Numa abordagem qualitativa e exploratória, o pesquisador aplicou um questionário para compreender qual era a visão dos participantes sobre o trabalho com os gêneros discursivos. Ele concluiu que os professores selecionam esses textos de maneira interdisciplinar, porém reconhecendo que essas práticas deveriam ser intensificadas e mais pontuais. Ao final da pesquisa foram apontados caminhos que pudessem contribuir para a identificação e o ensino de gêneros discursivos.

Semelhante à pesquisa de Magalhães (2011), a de Lima (2018) também

abordou o fazer pedagógico do professor de Língua Portuguesa, na tentativa de compreender a relação docente com os gêneros discursivos próprios de uma área profissional específica.

4ª Categoria: Sobre o ensino de leitura e de escrita

O outro estudo, uma dissertação de mestrado, realizado no Ensino Fundamental, retratou a relevância da leitura e da escrita para a atuação sociocomunicativa do estudante em formação.

Pereira (2015) teve por objetivo propor estratégias de leitura para textos voltados ao ensino de Ciências, tendo como pressuposto de que as práticas de leitura contribuíam para o letramento científico em todas as áreas de ensino. Essa pesquisa qualitativa, realizada em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de um colégio da rede particular de ensino de Ponta Grossa, no Paraná, mostrou, a partir da análise dos questionários aplicados, das entrevistas e das observações em sala de aula, a possibilidade de se formar leitores proficientes na leitura de textos científicos desde o Ensino Fundamental Anos Finais.

Essa pesquisa contribuiu para refletir acerca da responsabilidade coletiva sobre o ensino de leitura e escrita, ainda que esse estudo tenha se desenvolvido no âmbito da atuação de professores do Ensino Fundamental.

1.6 O texto no Ensino Superior

Para compreender se o modo como os docentes do Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG lidavam com o texto em seus fazeres pedagógicos privilegiava o uso de gêneros discursivos relacionados à prática profissional do estudante em formação no mundo do trabalho, partimos de reflexões sobre a prática textual no Ensino Superior.

No que tange à preparação do estudante do Ensino Superior, com vistas ao ingresso no mundo do trabalho, independentemente da formação profissional desse sujeito, é importante que as práticas pedagógicas estejam alinhadas às práticas comunicativas inerentes às práticas de uso de gêneros discursivos próprios de cada contexto sociocomunicativo. Para Bazerman (2011, p. 32), os gêneros “são parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais”. Bazerman

(2011, p. 71) destacou também que “aprendemos a nos expressar em circunstâncias particulares, dentro de campos sociais particulares, através de formas sociais reconhecíveis”. Blikstein (2002) reforçou a ideia de que qualquer profissão exige do sujeito o uso adequado da linguagem para estabelecer uma comunicação eficaz e sem falhas e afirma que “Quem não escreve bem... perde o trem”. Seguimos, então, a partir daqui, refletindo sobre o ensino do texto na graduação.

Além desses conceitos, analisar a concepção de texto adotada em sala de aula requer pensar o conceito de língua que Bakhtin (2003) destacou como condição indispensável do pensamento humano em razão de sua necessidade de expressar-se.

Esse construto envolve a ideia de que o uso da língua deve integrar o que Leite (2001) sugeriu como sendo prática de linguagem enquanto trabalho não alienado. Tal concepção propõe considerar estudantes na qualidade de sujeitos do próprio pensar e se expressar em detrimento da ideia de que o conhecimento é algo sedimentado que se reproduz sem refletir.

Sobre o papel da escola nesse processo, Leite (2001) apontou ainda que o ideal é preparar o estudante para fugir da alienação e agir sobre o mundo, transformando-o. Nessa mesma perspectiva, ao discursar sobre os procedimentos pedagógicos sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola, Possenti (2001, p. 36-37) afirmou que “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas”, e, portanto, “o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, “significativas, contextualizadas”.

Sob esse viés, para refletir sobre o uso do texto no fazer pedagógico docente no Ensino Superior; foi importante revisitar conceitos de textos e de gêneros discursivos; e conhecer a relação dos docentes com a língua e os textos, bem como considerar também o processo de surgimento e a consolidação do próprio Curso de Bacharelado em Administração, e o uso que a sociedade faz do texto enquanto recurso comunicativo Conforme mostraram Köche et al. (2010), uma maneira eficaz de formar leitores e autores no âmbito acadêmico é propor produções de textos focadas no uso de gêneros discursivos comuns ao cotidiano dos estudantes.

Lidar com o texto em sala de aula é uma prática que não se limita às habilidades de saber decodificar signos escritos e de produzir textos como respostas a atividades avaliativas. Como sugeriram os estudos de Paulino (2001) e

Lajolo (2002), os atos de ler e de escrever se fazem inerentes a quaisquer situações sociocomunicativas formais ou informais.

Assim, é importante que o trabalho com textos em sala de aula privilegie o contexto prático, sociocomunicativo de uso, e não seja simplesmente um pretexto para realização de outras atividades. Sob esse aspecto, independentemente da formação profissional, assim como discutiu Blikstein (2002), o sujeito deve ser preparado para se comunicar, no mundo corporativo, de maneira clara e objetiva e sem falhas.

Nessa perspectiva, a Resolução nº 4, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Administração, observando aspectos pedagógicos, aponta para competências e habilidades necessárias ao perfil do Bacharel em Administração. O inciso II do Art. 4º, "II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais", discorre sobre o desenvolvimento desses saberes relacionados a formas de comunicação inerentes ao exercício profissional. Essa diretriz dialoga com o princípio defendido por Antunes (2014) de que para obter êxito nas diversas atuações sociais, em especial no mundo do trabalho, é primordial, aos sujeitos, adquirir competência linguística-comunicativa.

Resultados de estudos realizados por Maggi e Ramos (2019) sinalizaram a existência de lacunas em relação ao desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas em cursos de engenharia, bem como indicaram a necessidade de se direcionar o olhar para o ensino do texto voltado para o mundo do trabalho.

Nesse sentido, Antunes (2014) criticou o posicionamento da escola ao lidar com textos de maneira descontextualizada, diferentemente do que se exigem as situações sociointerativas do cotidiano.

Depreendemos, dessas reflexões, ser preciso pensar no ensino do texto com aplicação prática e não apenas como mera formalidade escolar/acadêmica e/ou como pretexto para o ensino de algum conteúdo, o que também é confirmado por Bagno (2012 *apud* ANTUNES, 2014) ao defender que a educação linguística tem como objetivo formar cidadãos competentes para lidar com a língua de acordo com as demandas sociais e profissionais.

Sob esse prisma, baseamos em Antunes (2014) para discutir sobre a importância do ensino de maneira contextualizada às práticas cotidianas e não com

fins meramente avaliativos. Cabe ressaltar também que Mizukami (1986) e Bransford et al. (2000) destacaram que deve haver um equilíbrio entre as abordagens de ensino dadas as mudanças às quais o estudante está exposto durante os processos de ensino e aprendizagem.

Sendo o uso do texto no fazer pedagógico do docente do Curso de Bacharelado em Administração nosso objeto de estudo, acreditamos que a prática docente de qualquer componente curricular deve privilegiar o estudo contextualizado de gêneros discursivos. Entendemos ser necessário sintonizar o processo de ensino e aprendizagem com a esfera comunicativa própria de cada área do conhecimento e associá-lo à prática de uso do texto exigida pelo mundo do trabalho.

1.7 O texto no Bacharelado em Administração

O ensino do texto em sala de aula de forma contextualizada e sob uma ótica reflexiva, analogamente à história do Bacharelado em Administração no contexto brasileiro, levando-se em consideração o quesito evolução temporal, é relativamente novo e data menos de meio século.

Situar o texto no espaço e no tempo foi tão necessário ao nosso estudo quanto conhecer a legislação regulamentadora do processo de organização do Curso de Bacharelado em Administração no tocante à preparação do profissional em formação. Além disso, o contexto deste trabalho pode contribuir para se compreender a relevância do texto enquanto recurso didático, a fim de refletir sobre a forma como o docente, em especial aquele não graduado em Letras ou em áreas afins, lida com os gêneros discursivos no seu fazer pedagógico.

Nesse sentido, pensar o texto no contexto pedagógico além de revisitar concepções de textos e de gêneros discursivos, sugere discursar e refletir sobre as diretrizes que orientam o ensino do texto em sala de aula.

Somente em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) versam sobre a obrigatoriedade de se trabalhar o texto em sala de aula em Língua Portuguesa com o objetivo de formação do estudante no tocante à ampliação do domínio da língua e da linguagem, e de uma aprendizagem direcionada para o exercício da cidadania.

Em 2017, o Ministério da Educação (MEC) homologou a BNCC e a publica,

em março de 2018, substituindo integralmente os PCN, tendo como um dos principais objetivos promover a equidade no ensino da educação básica. Nesse sentido, de acordo com a BNCC (2018), os direitos e objetivos de aprendizagem devem ser expressos em competências e habilidades. Quanto ao ensino da Língua Portuguesa, atividades dinâmicas de leitura, análise linguística-semiótica e produção de textos que envolvam tanto habilidades orais quanto escritas são recomendadas como práticas de linguagem.

Ainda que o foco da BNCC (2018) seja apresentar diretrizes para o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes da educação básica, nesta pesquisa, ela contribuiu para fomentar a ideia de que independentemente do nível de escolaridade, é importante adquirir práticas de leitura que extrapolem a leitura realizada na escola com o objetivo de cumprir tarefa e para responder a questões.

Apesar de dialogar principalmente com as áreas de linguagens e pautar-se no multiletramento, a 4ª competência geral da BNCC (2018) – que dispõe sobre a utilização de múltiplas linguagens (verbal, corporal, visual, sonora e digital), com o objetivo de expressar e partilhar informações, experiências e ideias em contextos diferenciados de uso dessas linguagens – deve ser explorada, em diversas situações comunicativas, por todas as esferas escolares, a fim de produzir sentidos que promovam a compreensão mútua entre os interlocutores.

Sob essa perspectiva, ainda que a BNCC (2018) seja direcionada explicitamente à educação básica, pode-se estabelecer um diálogo dessa normativa com o Art. 4º da Resolução CNE nº 4, da Lei nº 9.131. Esse artigo ocupa-se das orientações sobre as competências e habilidades que devem ser privilegiadas no Curso de Graduação em Administração, inclusive sobre o desenvolvimento da expressão e da comunicação compatíveis com o exercício profissional.

Desse modo, compreendendo que em todos os níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior, o uso de gêneros discursivos aplicados ao contexto de sala de aula não é tarefa exclusiva do Professor de Língua Portuguesa, nos sustentamos em Paviani et al. (2008) quanto ao fato de o trabalho com os gêneros discursivos não ser uma tarefa exclusiva da área de Linguagem. Esses autores afirmaram que é papel da educação escolar, em qualquer instituição de ensino, independentemente do nível de escolarização, levar o estudante a se apropriar dos gêneros discursivos necessários às relações comunicativas

cotidianas próprias das esferas em que estão inseridos.

Rojo e Barbosa (2015, p. 27) destacaram que “ninguém precisa ser linguista ou professor de português para (re)conhecer e designar os gêneros e isso acontece porque os gêneros discursivos são radicalmente uma entidade da vida”. Assim também sugeriu Bazerman (2011, p. 71) quando disse que nos expressamos por meio de formas sociais reconhecíveis.

Tendo como referência o surgimento da nova abordagem da linguística textual nos idos de 1960 e considerando as reflexões de Antunes (2002), é possível perceber que o estudo sobre o uso do texto como ferramenta de comunicação sociointerativa é ainda um embrião.

Todavia, mesmo considerando que, no Brasil, essa ideia seja ainda mais recente, por datar há pouco mais de três décadas de mudanças – ressalta-se, tendo como base os estudos de Antunes (2014), a importância de as instituições de ensino estarem sempre alinhadas com as mudanças e exigências do mundo do trabalho. Isso se faz necessário para que se mantenham atualizadas com as novas demandas, a fim de favorecer o desenvolvimento de saberes fundamentais à vida profissional e social dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Tal como acontece na educação básica (cujo ensino de Língua Portuguesa busca privilegiar a interação comunicativa entre os sujeitos em processo de formação, tendo em vista as práticas de comunicação social), inferimos que, no Ensino Superior, o uso do texto em sala de aula também deveria privilegiar a interação social do sujeito em processo de formação, preparando-o para lidar com as práticas comunicativas necessárias para atuar no mundo do trabalho.

A esse uso do texto voltado para as práticas de interação social, Rojo e Barbosa (2015) contribuem com a discussão sobre o papel dos gêneros discursivos na comunicação. Segundo resultados de pesquisas realizadas por Ribeiro (2016), os estudos mais recentes sobre textos apontam para uma visão de gêneros discursivos multimodais.

Por se adaptarem a situações de uso e a diferentes contextos sociocomunicativos, os gêneros do discurso, para Bakhtin (2003), são entendidos como tipos relativamente estáveis de enunciados e caracterizam-se, em situações concretas de uso, por sua construção composicional dada sua intenção, sua vontade discursiva expressa pela necessidade comunicativa dos falantes de

determinada língua.

Mesmo que o objetivo desta investigação não fosse discutir sobre as formas de elaboração desses gêneros, vale ressaltar que toda comunicação entre interlocutores se inicia a partir da escolha do gênero discursivo e, conforme Bakhtin (2003), dá-se em uma situação concreta do discurso.

Para Bakhtin (2003, p. 284-285), “a pessoa que domina magnificamente o discurso em diferentes esferas da comunicação cultural, sabe ler o relatório, desenvolver uma discussão científica, fala magnificamente sobre questões sociais (...)”. No contexto do objeto de estudo aqui ora proposto, o uso do texto no fazer docente no Curso de Bacharelado em Administração, de acordo com a teoria bakhtiniana, pode-se dizer que quanto mais o sujeito se apropria dos gêneros do discurso próprios das situações de comunicação com as quais se envolve, mais livre e seguramente os emprega nos contextos de uso.

Isto posto, pode-se pressupor que se a escolha do gênero do discurso interfere na forma como o sujeito compreende o texto, a escolha, pelo docente, de um gênero em detrimento de outro, possivelmente interfere na construção do conhecimento do sujeito que está sendo formado para atuar no mundo do trabalho.

Como apontou Bakhtin (2003), a escolha do gênero sugere os tipos e vínculos composicionais, e a escolha dele vincula-se às tarefas, com foco no objeto e no interlocutor, que serão realizadas pelo autor. Ademais, como cada esfera comunicativa possui gêneros discursivos específicos, esperava-se que o fazer pedagógico docente no ensino superior estivesse alinhado com as exigências do mundo do trabalho.

Esse pressuposto se fundamenta em Bakhtin (2003, p. 301), uma vez que ele afirmou que “cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica do destinatário que o determina como gênero”.

Assim como Bakhtin (2003), Rojo e Barbosa (2015) ressaltaram a relação dinâmica dos gêneros discursivos com o que eles chamam de “esferas/campos de atividade humana”. Segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 68), “as esferas estão, pois, relacionadas aos tipos e atividades humanas nelas desempenhadas e estas, por sua vez, aos gêneros discursivos que nelas circulam em forma de textos/enunciados concretos”. Nesse contexto, entende-se que uma seleção de gêneros discursivos no fazer pedagógico docente que privilegie a prática profissional em consonância

com as exigências do mundo do trabalho deve levar em consideração essas esferas da atividade humana.

Na perspectiva dos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, segundo Bazerman (2011, p. 23), “o trabalho de um professor frequentemente serve para definir gêneros e atividades, e fazendo isso, criar oportunidades e expectativas de aprendizagem”. Sobre os gêneros discursivos aplicados ao mundo do trabalho Bazerman (2011, p. 35) propôs pensar que “levar em consideração o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros é focalizar o que as pessoas fazem com o texto e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo em vez de focalizar os textos como fins em si mesmo”.

Sabendo que os gêneros do discurso se materializam sob a forma de textos, enquanto objetos empíricos que circulam em situações concretas de produção, Marcuschi (2012) afirmou que nem sempre o texto teve a importância didático-pedagógica que se tem nos processos de ensino e aprendizagem. Essa mudança emergiu, na Alemanha, com a linguística textual, na década de 1960. Até então, os estudos linguísticos, realizados numa perspectiva estruturalista, eram limitados ao estudo da frase no que tange a aspectos gramaticais em detrimento dos semânticos e contextuais dadas as situações de comunicação.

Por essa razão, Pagliosa (2012) destacou que a norma linguística, fruto desse tradicionalismo, limitada ao padrão da língua escrita, não abarcava as características do texto nos contextos comunicativos. Nessa perspectiva, Rojo e Barbosa (2015) declararam que à semelhança da dinâmica da vida é a variedade de gêneros discursivos que utilizamos para nos comunicar.

Já que como sugeriu Bakhtin (2003), o falante se comunica por meio de textos, a partir dessa mudança no ramo da linguística, surgiu a preocupação com os fatores de produção, recepção e interpretação de textos.

Contudo, Antunes (2002) alegou que por volta de 1980, Lajolo (1986) criticava que o texto ainda era usado, em sala de aula, como pretexto, numa perspectiva estruturalista que privilegiava a localização de informações explícitas e de questões mais gramaticais. Sob esse mesmo viés, Antunes (2014) salientou que o trabalho pedagógico envolvendo a linguagem deve ir além da identificação de questões gramaticais ou ilustrativas, sem que haja um objetivo comunicativo explícito, específico inserido no contexto de uso sociocomunicativo.

Para discutir sobre a prática textual nos processos de ensino e aprendizagem

no fazer pedagógico docente no Curso de Bacharelado em Administração, os estudos de Bransford et al. (2000) também se destacaram. Segundo esses autores, para ocorrer um aprendizado significativo, deve haver uma relação entre o que se ensina e a vida cotidiana envolvendo diversas situações sociocomunicativas.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

Este capítulo tem por objetivo descrever os aspectos relacionados ao tipo de pesquisa realizada, aos critérios adotados, aos processos burocráticos, e a coleta, armazenamento e análise de resultados, com vistas para um estudo qualitativo do tipo exploratório-descritivo. Além disso, contém uma descrição/justificativa sobre a escolha dos participantes da pesquisa.

2.1 Abordagem da pesquisa, tipo de pesquisa e procedimentos técnicos

Esta pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa e caracterizou-se como estudo de caso. De acordo com Biklen e Bogdan (1999, p. 48-50), uma pesquisa de abordagem qualitativa “reflete uma espécie de diálogo” entre os pesquisadores e os sujeitos participantes. Para esses autores, o objetivo do investigador é perceber quais são as experiências e como elas são interpretadas pelos participantes da pesquisa. Por essa razão, neste tipo de pesquisa, a análise dos dados, por parte do pesquisador, deve-se dar de maneira cuidadosa, buscando respeitar a originalidade dos registros obtidos na coleta de dados.

O estudo de caso, segundo Yin (2010), é considerado como investigação empírica de um fenômeno contemporâneo em seu contexto factual notadamente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

Gil (2008) classificou este tipo de pesquisa como exploratório-descritiva. O caráter exploratório justifica-se especificamente por compreender o universo que se estabelece entre o fazer pedagógico docente e o uso de gêneros discursivos em sala de aula. O caráter descritivo, consoante Gil (2008, p. 28), objetiva “levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”. Nesse sentido, esta pesquisa propôs-se a apresentar a visão do docente sobre o uso do texto no contexto do fazer pedagógico em sala de aula.

Ainda conforme Gil (2008), esse tipo de pesquisa exige um levantamento bibliográfico, pois permite uma visão geral acerca de determinado fato, além de contribuir para que o resultado encontrado corresponda a um problema mais evidente, podendo ser analisado de modo mais metódico.

2.2 Delimitação do universo pesquisado

Nesta pesquisa, o estudo foi direcionado ao grupo de professores do Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG, graduação que integra o Departamento de Ciências Sociais e Aplicadas (DCSA). Buscou-se compreender como esses docentes lidavam com o uso de gêneros discursivos em seus fazeres pedagógicos.

Esse curso foi escolhido como objeto de estudo por: (i) ser uma graduação que lida tanto com disciplinas da área de Exatas quanto da de Humanas; e (ii) possuir um corpo docente de formação diversificada.

Apesar de ser uma pesquisa relacionada ao uso do texto em sala de aula, eximiu-se a participação do docente formado em Letras, pois a pesquisadora: (i) acredita que profissionais da Letras lidam com o texto em sala de aula de maneira diferente daqueles que não possuem formação específica nessa área do conhecimento; e (ii) entende que o Curso de Administração visa à formação do sujeito envolvendo o desenvolvimento de habilidades e competências de diversas áreas como a gestão financeira e gestão humana, conforme descrito no Art. 4º da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Administração.

Essa condição na escolha de participantes justifica-se em razão de a intenção da pesquisa ter sido buscar compreender como eram trabalhados os gêneros discursivos em disciplinas que não tivessem como foco o ensino do texto sob uma perspectiva estrutural baseada em fundamentos linguísticos.

Posto que os docentes do Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG integram o DCSA, foi identificado, no *site* desse departamento, que o corpo docente era composto por 39 docentes. Ao analisar o Lattes desses profissionais foi observado que: (i) oito deles lecionavam apenas para o Ensino Técnico lotado no mesmo departamento; (ii) outro estava em afastamento funcional; (iii) um estava em enquadramento funcional fora da docência; (iv) um integrava apenas a coordenação de um dos cursos do Departamento; (v) dois atuavam apenas na pós-graduação vinculada ao DCSA. Excetuando os 13 docentes acima elencados, dos outros 26 professores que atendiam aos critérios estabelecidos para perfil de participantes, seis responderam à pesquisa enviada por e-mail.

A fim de garantir o anonimato dos professores participantes, em consonância

com o que foi descrito no TCLE, durante a análise de dados, eles foram referenciados como P (professor) e N (número de 1 a 6 que identifica a quantidade de participantes), não havendo, portanto, quaisquer outras formas de se referir ou identificar esses sujeitos.

2.3 Técnica de coleta de dados

Como técnica de coleta de dados, foi escolhida a aplicação de questionário semiestruturado. De acordo com Gil (2008), mesmo diante da limitação de não se conhecer as circunstâncias nas quais um questionário é respondido, trata-se de uma ferramenta que, além de implicar menores gastos com pessoal, também assegura o anonimato das informações apresentadas pelos participantes.

Sob a mesma perspectiva teórica, Minayo (2009) apontou que essa teoria investigativa possibilita ao pesquisador responder indagações peculiares, não quantificáveis, inclusive por permitir a descoberta dos códigos sociais imbricados nas falas dos participantes. Para ela, isso se deve inclusive ao fato de o universo humano envolver, além do pensar, o agir e o fazer, de acordo com o que se vive nas relações sociais.

Com base nessas definições, na literatura apropriada, foram coletadas informações condizentes ao objeto de estudo que contribuíram para embasar as reflexões realizadas no processo investigativo.

Coleta dos dados

O processo de coleta de dados foi realizado eletronicamente nos meses de agosto, setembro e outubro de 2019. Para tal, foi utilizado o recurso do *Google Forms*, por ser uma ferramenta que possibilita armazenar os dados coletados, vinculando-os ao *e-mail* do responsável pelo envio.

Apesar da praticidade que o questionário enquanto método de coleta de dados propicia ao pesquisador, segundo Gil (2008) é importante destacar que esse recurso possui a limitação de não se conhecer as circunstâncias em que as respostas foram elaboradas.

Após a primeira abordagem aos participantes, foi confirmada a adesão de apenas três profissionais. Com o objetivo de obter um maior número de amostras,

foi solicitada a ajuda, por *e-mail*, do Secretário do DCSA, com quem já tínhamos conversado presencialmente quando buscamos informações para entrar em contato com a professora responsável pelo departamento.

Esse funcionário se prontificou a reenviar aos docentes o convite com o *link* do questionário. Depois dessa nova abordagem, obtivemos a adesão de mais três professores totalizando os seis participantes da pesquisa.

De modo semelhante à coleta de dados, o processo de armazenamento das amostras coletadas também foi realizado digitalmente conforme exposto a seguir.

Armazenamento dos dados

Tanto o formulário/questionário quanto o TCLE e os dados obtidos, automaticamente vinculados ao *e-mail* da pesquisadora responsável pelo cadastramento do recurso digital utilizado, foram salvos na plataforma no Google Drive. O acesso a essas informações, que ficarão armazenados nesse sítio até serem excluídos pela pesquisadora, somente é possível por meio do *login* e da senha de *e-mail* da pesquisadora.

Os dados coletados foram tabulados e categorizados, para que fosse possível realizar a análise.

Categorização dos dados

A tabulação, a categorização e a análise dos dados foram realizadas segundo a teoria de Análise de Conteúdo. Essa teoria foi definida por Bardin (2016, p. 44) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

A fim de organizar a coleta e facilitar a análise dos dados, o questionário foi organizado em cinco categorias: 1) Perfil dos participantes; 2) Formação acadêmica; 3) Língua Portuguesa, leitura e escrita; 4) Textos no fazer pedagógico docente; 5) Metodologias de ensino e currículo.

Os participantes foram referenciados, ao longo da pesquisa, pelos códigos P1, P2, P3, P4, P5 e P6 distribuídos de forma aleatória.

2.4 Etapas da pesquisa

A realização desta pesquisa aconteceu em duas etapas: a busca de referencial teórico por meio do levantamento bibliográfico seguido do estudo de caso.

2.4.1 Levantamento bibliográfico

A fim de identificar as pesquisas sobre o uso do texto em sala de aula do ensino superior no Brasil, recorremos ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC), à Proquest. Education Resources Information Center (ERIC), e à Scientific Eletronic Library Online (Scielo).

Optamos por dividir esse levantamento bibliográfico em duas etapas – a de busca por periódicos revisados por pares e por dissertações e teses. Essa abordagem se fez necessária para que fosse possível conhecer e até mesmo dialogar com pesquisadores também inquietados em relação à influência que o fazer pedagógico docente pode exercer sobre a atuação do profissional em formação no Curso de Bacharelado em Administração.

Em ambas as formas de busca, foram consideradas pesquisas realizadas posteriormente ao ano de 2006. Essa delimitação foi necessária, pois, apesar de na educação básica o ensino de textos por meio de gêneros discursivos ter ganhado legitimidade a partir de 1998, com os PCN, somente em 2005 passa-se a ter um documento – a Resolução nº 4 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Administração – que verse sobre a organização curricular de uma Instituição de Ensino Superior (IES). Sendo assim, pressupondo que uma pesquisa realizada anteriormente a esse período, por maior relevância que possua no cenário acadêmico, tende a um ausente diálogo com a base teórica da nossa investigação, a data inferior ao ano de 2006 tornou-se, portanto, um critério de exclusão para seleção de periódicos, dissertações e teses publicados.

Em conformidade com os objetivos propostos para o desenvolvimento desta pesquisa, foram combinados, nas expressões booleanas, os termos: administração, aprendizagem, educação, ensino, gênero(s), prática docente, profissional, tecnológica, texto/textuais.

2.4.2 O estudo de caso

Foi realizado, em 2019, um estudo de caso, para buscar compreender como os docentes do Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG, não graduados em Letras, e sem qualquer formação específica relacionada à área de Linguagens, lidavam com os gêneros discursivos em seus fazeres pedagógicos.

2.5 Processos burocráticos da pesquisa

Transcorridos os trâmites de aprovação do projeto pelos pareceristas, pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do CEFET-MG, e pela Diretoria do CEFET-MG, por se tratar de uma pesquisa envolvendo o contato com seres humanos, foi necessário submeter o projeto ao CEP do CEFET-MG, comitê vinculado à Comissão Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP). Somente após a conclusão desse procedimento, foi iniciado o trabalho de campo.

De posse do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (APÊNDICE 1), integrado ao Projeto CAAE: 12565619.1.0000.8507, aprovado pelo CEP/CEFET-MG, em 06 de junho de 2019, contatamos o secretário do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas (DCSA) que nos forneceu o endereço do *e-mail* de contato da Professora Chefe desse Departamento.

Por e-mail, foram apresentados à professora: (i) os objetivos da pesquisa; (ii) o TCLE (documento que tinha como propósitos esclarecer objetivos, critérios de inclusão e de exclusão dos participantes; evidenciar os possíveis riscos e benefícios aos quais os participantes poderiam estar expostos ao fornecer informações para a pesquisa; evitar quaisquer constrangimentos durante a abordagem); (iii) o questionário que seria respondido pelos participantes. O contato também teve como premissa solicitar anuência para convidar os possíveis participantes da pesquisa a responderem o questionário.

Tendo sido concedido, pela professora responsável pelo DCSA, o aval para envio dos questionários aos participantes da pesquisa, o convite a cada um desses professores do corpo docente do DCSA foi realizado individualmente, pelos *e-mails* coletados no site do DCSA. Esse método de abordagem foi escolhido tanto pela praticidade de se realizar a coleta de dados quanto pela forma de se procurar

garantir, aos participantes, o pleno exercício dos seus direitos embasados na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, como também previsto no TCLE.

Essa abordagem teve como premissa a coleta de dados, via questionário eletrônico, dos docentes lotados no DCSA que concordaram em colaborar com a pesquisa, não pertenciam à área de Língua Portuguesa, e lecionavam apenas para o curso de Bacharelado em Administração vinculado do departamento.

No corpo do *e-mail* enviado aos possíveis participantes, foi informado o *link* para acesso ao formulário eletrônico, instrumento de coleta de dados gerado por meio da plataforma do *Google Forms*.

Todavia, o acesso dos participantes às perguntas do QUESTIONÁRIO – PRÁTICA PEDAGÓGICA: DOCENTES DO BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO DO CEFET-MG (APÊNDICE 2) estava condicionado ao consentimento deles, por meio do aceite ao TCLE, vinculado eletronicamente a esse questionário.

Esse termo de aceite, medida exigida pela CONEP, visa garantir a ética na pesquisa, como determina a Resolução nº 510 ao definir que “a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos” e que, portanto, “o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante”.

Desse modo, ao consentirem a participação na pesquisa, via TCLE, os participantes concordaram com a utilização dos dados fornecidos para a pesquisa, declarando estarem cientes dos critérios ora discriminados no referido termo.

Assim, além de assegurar que seriam evitados quaisquer constrangimentos durante a abordagem aos participantes, inclusive mantendo o anonimato deles durante e após a pesquisa, foi possível obter o quantitativo de professores dispostos a colaborar com a pesquisa.

2.6 Análises dos dados

A análise de conteúdo, para Bardin (2016, p. 50), “visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares”. Segundo essa teoria, os dados obtidos

constituem o aporte informativo fundamentado no diálogo com a literatura pertinente.

No capítulo seguinte, a reflexão circunda alguns aspectos sobre o uso do texto no fazer pedagógico docente. Ao buscar analisar o uso do texto no fazer pedagógico docente do Curso de Bacharelado em Administração, como objeto reflexivo desta pesquisa, não se tinha a pretensão de discutir com profundidade aspectos linguísticos e estruturais que permeassem a produção de texto em sala de aula. O objetivo foi refletir sobre os gêneros discursivos privilegiados no fazer pedagógico desses docentes, tendo em vista a aplicabilidade sociocomunicativa desses textos no mundo do trabalho.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo foi organizado em duas partes, para apresentação dos resultados.

A primeira delas, **Resultados – levantamento bibliográfico,** descreve os achados na etapa de levantamento bibliográfico, quando das buscas por periódicos, teses e dissertações com temas que pudessem dialogar com nossa pesquisa.

A segunda parte, **Resultados – o estudo de caso,** dividida em cinco subtópicos, **Perfil dos participantes, Formação acadêmica, Língua Portuguesa, leitura e escrita, Textos no fazer pedagógico docente, Metodologias de ensino e currículo,** trata dos dados encontrados e das referidas reflexões realizadas sobre eles.

3.1 Resultado – Levantamento bibliográfico

Nas buscas por periódicos na base CAPES/MEC, foram identificados 11 artigos que apenas tangenciavam nosso objeto de estudo. Desses 11 artigos, dois deles apareceram em mais de uma busca, tanto para a expressão booleana *Educação Tecnológica* quanto na *Educação Profissional*, o que reduziu para nove os artigos encontrados. No entanto, considerando o método de leitura flutuante observados o título e o resumo, conforme proposto por Bardin (2016), apesar de os nove trabalhos aludirem de alguma maneira ao nosso objeto de estudo, apenas o estudo de Ching et al. (2014) – que inclusive foi um dos que apareceu em duas buscas – referia-se diretamente a estudo envolvendo um Curso de Administração. Não obstante, como o foco da pesquisa realizada por Ching et al. (2014) foi a estruturação e a implantação de um Projeto Pedagógico baseado em formação por habilidades e competências, o estudo se distanciou do nosso *corpus* de pesquisa por não tratar do fazer pedagógico associado ao uso do texto como recurso didático em sala de aula.

Entre os demais oito artigos, as abordagens se relacionavam desde a atuação do docente de Língua Portuguesa no contexto da educação profissional; a significação da formação do professor de Língua Portuguesa; a percepção de discentes sobre seus cursos de graduação; a elaboração de sequência didática; o uso de dispositivos móveis como recurso didático em sala de aula de nível superior;

a reflexão sobre a atuação do professor da educação profissional e tecnológica na perspectiva da prática reflexiva; até a descrição de um estudo de caso sobre a percepção de professores sobre o ensino tecnológico em uma cidade Mexicana.

Ainda que tenha sido possível perceber, sob nuances diferenciadas, por essas leituras flutuantes, uma preocupação em se pesquisar aspectos diversos sobre a docência e os processos de formação profissional, os estudos encontrados não abordavam estudos relacionados ao uso do texto no fazer pedagógico de docentes atuantes em áreas que não fossem a área de Linguagens.

No acesso ao Portal CAPES, foi adotado o critério de busca avançada por assunto, combinando entre si as expressões booleanas com as opções *qualquer* e *assunto*, disponíveis na plataforma. A Tabela 1 mostra a relação entre as expressões booleanas e a quantidade de periódicos encontrados a partir de cada combinação.

Tabela 1 – Busca no Portal de Periódicos CAPES/MEC

Expressões booleanas	Resultados	Arquivos selecionados
(qualquer) gêneros textuais (AND) educação tecnológica	46	2
(assunto) gêneros textuais (AND) educação tecnológica	0	0
(qualquer) gêneros textuais (AND) educação profissional	124	6
(assunto) gêneros textuais (AND) educação profissional	0	0
(qualquer) gêneros textuais (AND) ensino e aprendizagem	134	3
(assunto) gêneros textuais (AND) ensino e aprendizagem	0	0
Total	**304**	**11**

Fonte: Dados da pesquisa.

Entre os 11 artigos encontrados, um deles apareceu em mais de uma busca e nenhum deles abordou o uso do texto no fazer pedagógico docente no Curso de Bacharelado em Administração em sua completude, apesar de tangenciar o tema de alguma forma.

Ainda que, em nenhum desses trabalhos encontrados, o foco da investigação tenha recaído sobre o modo como os docentes do Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG lidavam com o texto em seus fazeres pedagógicos, entendemos que eles tangenciaram nosso estudo por abordarem aspectos semelhantes aos tratados na nossa investigação empírica.

Na Eric Proquest e na Scielo, como ambas as bases possibilitaram uma busca refinada pela combinação de várias expressões booleanas ao mesmo tempo,

as expressões e/ou termos supramencionados foram associados de maneira diferente da busca realizada via CAPES/MEC. Ainda assim, não encontramos, em nenhuma das duas bases, trabalho que dialogasse ou tangenciasse nosso objeto de pesquisa.

Já no segundo momento de busca, para atestar a relevância do tema desta dissertação, como as buscas em periódicos não foram qualitativamente satisfatórias, fez-se pertinente aprimorar nossa sondagem, buscando por dissertações e teses.

Na sondagem ao Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES/MEC, realizada no período de julho a outubro de 2019, foram identificadas pesquisas sobre o fazer pedagógico docente no ensino superior. Para essa etapa, os critérios de seleção foram a Base CAPES, sendo o tipo *teses e dissertações*, e a área do conhecimento *Ciências Sociais Aplicadas*, delimitando as expressões booleanas analogamente à busca anterior.

A Tabela 2 mostra a relação entre as expressões booleanas e a quantidade de dissertações e teses encontradas a partir de cada combinação.

Tabela 2 – Busca no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES/MEC

Expressões booleanas	Resultados	Arquivos selecionados
gêneros textuais (AND) educação tecnológica	200	3
gêneros textuais (AND) educação profissional	1677	5
prática (AND) docente (AND) texto (AND) administração	11	0
gêneros (AND) textuais (AND) educação (AND) tecnológica	24	0
educação (AND) profissional (AND) bacharelado (AND) administração	48	3
educação (AND) profissional (AND) bacharelado (AND) administração (AND) ensino de textos	37	0
educação (AND) profissional (AND) bacharelado (AND) administração (AND) gêneros textuais	0	0
educação (AND) tecnológica (AND) administração (AND) gêneros textuais	1	0
Total	1996	**11**

Fonte: Dados da pesquisa.

Na seleção de dissertações e teses, igualmente ao realizado na busca por periódicos, foi utilizado o método de leitura flutuante proposto por Bardin (2016). Desse modo, foram apuradas, a partir do título e do refinamento pelo resumo e pelas palavras-chave, pesquisas cujos assuntos afins poderiam contribuir para o

desenvolvimento desta investigação.

3.2 Resultado – o estudo de caso

Do geral para o particular, este capítulo discute a formalização da profissão docente em **Perfil dos participantes**; a construção do saber docente em **Formação acadêmica**; a relação dos docentes com a Língua Portuguesa em **Língua Portuguesa, leitura e escrita**; as concepções de texto e gênero discursivo e o uso do texto no fazer pedagógico docente em **Textos no fazer pedagógico docente**; e as relações entre o uso do texto no fazer pedagógico docente e o contexto de uso desses textos no mundo do trabalho em **Metodologias de ensino e currículo**.

Diante dessa perspectiva, a fim de situar o foco reflexivo da análise de dados, optamos por distinguir suscintamente a linguística e da análise de conteúdo. O que difere o objetivo da linguística, conforme proposto por Saussure (1978, *apud* MARCUSCHI, 2012), e a análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2016), é que o objeto de estudo da primeira é a língua e ela se ocupa em descrever regras de funcionamento dessa língua. Já o objeto da teoria bardiniana é a fala, a prática da língua usada pelos interlocutores.

Nesta análise, privilegia-se a língua como meio de identificar as informações fornecidas pelos participantes, sem quaisquer julgamentos relacionados às regras formais de funcionamento linguístico, apenas como amostras que contribuíram para que o caminho investigativo fosse trilhado, e o objetivo desta pesquisa, respondido.

3.2.1 Perfil dos participantes

Ao buscar os dados pessoais e profissionais dos participantes, o objetivo foi o de conhecer o perfil dos docentes e a relação deles com a docência no Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG.

No contexto deste estudo, conhecer o perfil dos docentes participantes foi importante para auxiliar na reflexão sobre as concepções de gênero discursivo adotadas pelos participantes, considerando a relação existente entre a formação inicial desses docentes e o exercício da docência.

Nesse sentido, elaborado a partir dos dados coletados nesta pesquisa, o Quadro 1 mostra o período de tempo que os participantes exerciam a docência em

relação: ao exercício da profissão docente; ao tempo que lecionavam a mesma disciplina; e ao tempo de exercício docente vinculado ao CEFET-MG.

Quadro 1 – Período de docência (em anos)

Participante	Tempo de exercício da profissão docente	Tempo que lecionava a mesma disciplina	Tempo como docente do CEFET-MG	Disciplina(s) que leciona no CEFET-MG
P1	Superior a 10 anos	Entre 5 e 10 anos	Superior a 10 anos	Introdução ao Direito, Ciência Política, Direito do Trabalho, Direito Empresarial, Direito do Consumidor, Direito Urbanístico
P2	Superior a 10 anos	Superior a 10 anos	Superior a 10 anos	Gestão da Qualidade e Organização, Sistemas e Métodos
P3	Superior a 10 anos	Superior a 10 anos	Superior a 10 anos	Empresa simulada
P4	Inferior a 5 anos	Inferior a 5 anos	Inferior a 5 anos	Logística, Estágio Supervisionado, TCC
P5	Entre 5 e 10 anos	Entre 5 e 10 anos	Entre 5 e 10 anos	Psicologia aplicada às organizações
P6	Superior a 10 anos	Superior a 10 anos	Inferior a 5 anos	Teoria Geral da Administração II, Administração de Recursos Humanos II

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com os dados apresentados no Quadro 1, foi possível inferir que os participantes P1, P2, P3 e P6 já exerciam a docência há mais de 10 anos.

P1, mesmo estando na profissão há mais de 10 anos, inclusive como docente do CEFET-MG, lecionava a mesma disciplina por um tempo de 5 a 10 anos. Segundo esses dados, foi possível deduzir que P1 já lecionou outros componentes curriculares no decorrer de sua carreira como docente dessa Instituição.

Por sua vez, P2 e P3 exerciam a docência, no CEFET-MG, pelo mesmo período de tempo que lecionavam a mesma disciplina. Denotou-se, portanto, que a carreira docente desses dois participantes estava sendo consolidada no próprio CEFET-MG. Por outro lado, apesar de P6 integrar o corpo docente do DCSA há menos de 5 anos, ele já lecionava a mesma disciplina há mais de 10 anos. Esses dados possibilitaram inferir que esse participante já lecionou as mesmas disciplinas em outras instituições de ensino além do CEFET-MG.

Apenas P4 exercia a docência há menos de 5 anos, o mesmo período de tempo que lecionava a mesma disciplina e integrava o corpo docente do DCSA. Esses dados sugestionaram que a experiência docente desse participante estava

sendo construída no CEFET-MG, equivalente ao descrito por P5. Contudo, este participante já exercia a docência docente por um período entre 5 e 10 anos.

Esses resultados mostraram uma coerência entre o tempo de docência, o tempo que os participantes lecionavam as mesmas disciplinas e o tempo de atuação desses profissionais no CEFET-MG. Além disso, tal e qual os dados analisados revelaram que apenas o P4 exercia a docência num período inferior a 5 anos, inclusive dentro da instituição pesquisada, o fator tempo não foi tão relevante. Esse quesito também não foi considerado, de forma isolada, como um ponto negativo ao se avaliar a qualidade do que estava sendo ensinado pelo docente em início de carreira. Nesse sentido, conforme mostraram os estudos de Lacerda (2011) e de Tardif (2014), a formação do professor também se constrói a partir das próprias experiências sociais e/ou profissionais.

Ao retratar a profissão docente como principal atividade profissional exercida pelo sujeito e criticar o momento histórico lusitano no qual o primeiro-ministro estimulava a dupla atividade de professores como forma de complementação salarial, Nóvoa (1999) questionou o processo de formação e de recrutamento inadequado de docentes que ingressavam na profissão e não se realizavam nela. Ainda segundo Nóvoa (1999, p. 24-25), além de “criar os dispositivos que permitam que situações fundamentais para o aprofundamento da carreira docente [...] não sejam investidas numa perspectiva de ‘fuga ao ensino’”, faz-se necessário contrariar a lógica de que alguns professores passam pela educação enquanto esperam por alguma outra atividade profissional melhor.

As amostras coletadas também apontaram para uma relação lógica entre a disciplina que os participantes lecionavam e a área de formação (graduação) de cada um deles, conforme discutido a seguir.

3.2.2 Formação acadêmica

Sobre a formação acadêmica dos participantes, a coleta de dados relacionou-se à formação desses docentes especificamente no tocante ao tipo de formação (licenciatura ou bacharelado, ou especialização voltada para a docência ou para a área de Linguagem) e à presença de conteúdos de Língua Portuguesa que pudessem ser relacionados à prática profissional durante a formação acadêmica.

Quanto à instituição de ensino onde cada participante cursou a graduação, os resultados mostraram que todos os docentes eram bacharéis, e nenhum deles foi estudante do CEFET-MG, conforme apresentado no Quadro 2 que descreve a titulação de cada participante.

Quadro 2 – Titulação dos participantes

Participante	Titulação	Instituição onde cursou a graduação	Possui formação ou especialização em:	
			docência?	linguagem?
P1	Bacharel em Direito	Fundação Mineira de Educação e Cultura - Universidade FUMEC	Não	Não
P2	Bacharel em Sistema de Informação	PUC-MG	Não	Não
P3	Bacharel em Engenharia Metalúrgica	UFOP	Não	Não
P4	Bacharel em Administração	Universidade Newton Paiva	Não	Não
P5	Bacharel em Psicologia	PUC-MG	Não	Não
P6	Bacharel em Psicologia	PUC-MG	Não	Não

Fonte: Dados da pesquisa.

Comparando a disciplina lecionada (Quadro 1) com a titulação de cada participante (Quadro 2), pode-se deduzir que a opção desses profissionais pela docência dialoga de forma coerente com a formação/titulação acadêmica deles ainda que não tenha sido uma licenciatura ou em um curso específico de formação docente.

Sobre formação *Lato* e/ou *Stricto Sensu* relacionada à docência e à área de Linguagem, todos os participantes responderam que não possuíam esse tipo de formação.

Os dados coletados foram coerentes com o critério de exclusão de participantes definido na Metodologia de Pesquisa e exposto aos participantes por meio do TCLE. Por apontarem que nenhum dos seis participantes possuíam especialização acadêmica seja *Lato* e/ou *Stricto Sensu* relacionada à docência nem à área de Linguagem, esses dados coletados contribuíram para a reflexão sobre o fazer pedagógico docente baseado na perspectiva apontada por Tardif (2014) quanto à aplicabilidade do saber docente poder estar vinculado a um saber construído a partir da história profissional desses sujeitos.

Esse autor, ainda sobre esses aspectos, complementou que a ausência de uma formação específica em relação à licenciatura não implicava prejuízos no fazer

pedagógico docente, uma vez que o saber docente também poderia ser construído na prática.

Nóvoa (1999) propôs que o exercício da profissão docente devesse se pautar em um estatuto universitário, e os estudos de Maia (2018) apontaram que os bacharelados formavam profissionais voltados para atuação no mundo do trabalho corporativo, não para a docência.

Contudo, acreditamos que a ausência de uma formação específica relacionada à forma de lidar com os gêneros discursivos próprios de determinada esfera comunicativa em sala de aula, possa implicar lacunas em relação ao aprendizado relacionado principalmente à produção de textos voltados para o exercício profissional.

Nesse sentido, as investigações de Franzen (2012) e Schlichting (2016) dialogaram com esta pesquisa ao buscarmos refletir se o uso do texto no fazer pedagógico do docente do Curso de Bacharelado em Administração se dava de maneira contextualizada, visando à prática exigida no mundo do trabalho.

Sobre os estudos de Língua Portuguesa enquanto componente curricular presente na graduação cursada por cada um dos docentes participantes que lecionavam no Curso de Bacharelado em Administração no CEFET-MG, cinco dos seis participantes informaram que essa disciplina não era optativa.

P1 informou que, no Bacharelado em Direito, eram ofertadas duas aulas semanais focadas em produção de textos voltados para a prática profissional. No Bacharelado em Administração, P4 indicou que era ofertada apenas uma aula semanal de Língua Portuguesa, cujo foco era leitura e interpretação de textos.

Como P2, P3 e P6 indicaram que as aulas de Língua Portuguesa não eram optativas, subentendemos que essa disciplina integrava a estrutura curricular das graduações cursadas por esses participantes. Portanto, seria esperado que eles informassem, além da quantidade, o assunto privilegiado nessas aulas. No entanto, dadas as alternativas – *(i) 1; (ii) 2; (iii) 3 ou mais; (iv) Não se aplica – para informar a quantidade de aulas semanais de Língua Portuguesa ofertadas na Graduação*; e as alternativas – *(i) Leitura e interpretação de textos; (ii) Produção de textos voltados para a prática profissional; (iii) Produção de textos acadêmicos; (iv) Teorias gramaticais; (v) Não se aplica – para informar o que se privilegiava nas aulas de Língua Portuguesa*; os participantes da pesquisa afirmaram que não se aplicava informar nem a quantidade de aulas, nem o conteúdo abordado, contrariando a

informação que deram sobre as aulas de Língua Portuguesa serem de natureza obrigatória.

Por outro lado, P5 respondeu que a disciplina de Língua Portuguesa era optativa, mas também não informou nem a quantidade de aulas semanais nem o conteúdo privilegiado nesse conteúdo curricular.

Esses dados apontaram para uma divergência em relação ao que P2, P3, P4 e P5 apresentaram sobre a obrigatoriedade da disciplina como componente curricular comparado com os dados sobre a quantidade (uma, duas, três ou mais) de aulas semanais de Língua Portuguesa, e os conteúdos (leitura e interpretação de textos, produção de textos voltados para a prática profissional, produção de textos acadêmicos, teorias gramaticais) privilegiados nessas aulas.

Além disso, em relação à obrigatoriedade de se cursar Língua Portuguesa durante a graduação, quando P5 sinalizou que essa disciplina era optativa; e P6, não optativa, esses dados destoaram entre si, considerando o fato de que ambos os participantes se bacharelaram em Psicologia na mesma instituição de ensino. Nesse caso, dada a limitação prevista por Gil (2008) em relação à coleta de dados via questionário, inferimos que apesar de terem cursado a mesma graduação, na mesma instituição de ensino, possa ter havido mudança na grade curricular, dependendo da época em que cada um deles cursou a Psicologia.

Os estudos realizados por Maggi e Ramos (2019) sobre o ensino de Língua Portuguesa na formação acadêmica em cursos de engenharia mostraram que de dez estudantes entrevistados, apenas três deles afirmaram que cursaram disciplina com aulas específicas de produção de textos na graduação. Apesar de as respostas apresentadas referirem-se à formação dos participantes em relação aos estudos realizados na graduação, elas também dialogaram com os achados apresentados nesta pesquisa.

Ao considerar os componentes adjacentes à disciplina de Língua Portuguesa – interpretação, leitura e escrita – como elementos essenciais ao desenvolvimento do estudante, bem como ao exercício do profissional no mundo do trabalho em quaisquer áreas do conhecimento, os dados coletados indicaram duas realidades distintas sobre o estudo de Língua Portuguesa.

No Bacharelado em Direito cursado por P1, o estudo de Língua Portuguesa subjazia uma carga horária de duas horas/aula semanais, com foco na produção de textos voltados para a prática profissional. No Bacharelado em Administração

cursado por P4, as aulas de Língua Portuguesa, cuja carga horária era de apenas uma hora/aula semanal, tinham como foco a leitura e interpretação de textos.

Esses dados mostraram que o ensino da Língua Portuguesa nem sempre tem ocupado um espaço privilegiado em cursos de graduação. Isso também pode ser verificado na Estrutura Curricular do Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG (ANEXO 2), que oferta o componente curricular denominado Português Instrumental apenas no 1º período do curso.

Destaca-se, porém, que para o professor ser capaz de desenvolver habilidades que privilegiem ao estudante lidar com gêneros discursivos em situações interativas de comunicação voltadas para o mundo do trabalho, é necessário que ele também tenha se capacitado para saber aplicar esses textos de forma contextualizada em sala de aula.

Para finalizar essa seção, foi proposto aos participantes que respondessem a seguinte afirmativa: *Comente sobre sua relação com a leitura, a interpretação e a produção de textos relacionadas à sua formação profissional e/ou docente.*

Os participantes demonstraram reconhecer a importância da leitura e da escrita para o processo de construção do saber docente, como transcrito a seguir:

> P1: Fundamental para o exercício profissional/docente.
> P2: Tenho facilidade para leitura, interpretação e produção de textos. Tento escrever de forma fluida para que possa ser facilmente assimilada pelo leitor.
> P3: Estudo de artigos científicos para preparação de aulas e para elaboração de artigos.
> P5: Fundamental à minha formação, não somente na graduação como também no mestrado e no doutorado.
> P6: A leitura é fundamental para a atualização profissional, e para a execução dos trabalhos de pesquisa.

Os dados acima indicaram que, para cinco dos seis participantes, excetuando P4 que não respondeu a essa questão, o desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e produção de textos era fundamental, tanto para o desempenho e o exercício profissional e/ou docente, quanto para o desenvolvimento de atividades de pesquisa. Assim como na vida pessoal, no mundo do trabalho essas competências são relevantes, por contribuírem para que o sujeito, inserido nos diversos contextos sociointerativos, se comunique de maneira efetiva.

Nesse sentido, nas próprias práticas docentes e nas pesquisas que realizaram Köche et al. (2010) apontaram que foram identificadas “dificuldades na

comunicação escrita e na compreensão de textos", por grande parte dos estudantes.

Ao discursar sobre o ensino da leitura e da escrita nas escolas, com foco no uso nas diversas situações sociocomunicativas, Antunes (2014) destacou que o exercício da cidadania requer do sujeito o domínio de habilidades e competências mais amplas aplicáveis à vida em comunidade. Depreendemos então haver uma necessidade social de se ampliar, para além da educação básica, o ensino de leitura e escrita a outros ambientes de aprendizagem.

Ainda sobre as aulas de Língua Portuguesa na formação acadêmica dos participantes, em estudo similar, Maggi & Ramos (2019) sinalizaram que nem sempre os cursos de graduação, a exemplo das engenharias, privilegiavam o desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas – leitoras e escritas – de que os estudantes necessitavam para a atuação no mundo do trabalho.

Essas reflexões não neutralizam, pois, a importância de se pensar no processo de formação continuada docente. Destaca-se aqui, de acordo com os estudos de Tardif (2014) sobre a construção do saber docente, ser necessário promover um equilíbrio entre o conhecimento que se produz no ambiente universitário acerca do ensino e o saber que o professor desenvolve na sua prática de sala de aula.

Sobre a escolha da profissão, a história de vida do docente merece destaque enquanto componente formador da competência profissional, pois, segundo Tardif (2014), o desenvolvimento profissional relaciona-se às fontes e aos lugares aos quais o sujeito tem acesso principalmente no processo de socialização enquanto estudante.

Tendo em vista o uso do texto no fazer pedagógico docente, ainda neste capítulo, discutimos sobre o contato dos docentes com a Língua Portuguesa no processo formativo deles.

3.2.3 Língua Portuguesa, leitura e escrita

Conhecer a relação dos docentes do Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG com a Língua Portuguesa foi importante ao buscar compreender se os saberes construídos por eles em relação aos usos da língua influenciavam no modo como utilizavam o texto em seus fazeres pedagógicos.

Para entender se os participantes da pesquisa consideravam ter alguma dificuldade em lidar com a Língua Portuguesa que pudesse interferir no fazer pedagógico deles, foi proposta esta questão: *Você considera ter alguma dificuldade em lidar com a Língua Portuguesa?*

()Sim, não tive bons professores de Língua Portuguesa.

()Sim, tenho dificuldade em lidar com as regras gramaticais.

() Sim, tenho dificuldades em organizar ideias em um texto escrito.

()Não. Comente a que você atribui sua familiaridade com a Língua Portuguesa.

Apenas P6 afirmou ter dificuldades em lidar com as regras gramaticais. Como esse participante informou que a Língua Portuguesa na graduação não era optativa, mas que também não se aplicava informar a quantidade e o conteúdo privilegiados nas aulas, inferimos que: (i) pode ter havido um equívoco interpretativo sobre a obrigatoriedade de se cursar a disciplina na graduação; (ii) enquanto estudante da educação básica, P6 pode não ter se dedicado ao aprendizado desse componente curricular; ou (iii) ao longo da formação dele, durante a educação básica, o ensino dessa disciplina pode ter sido focado em outros aspectos linguísticos relacionados ao texto, já que, nas respostas acerca de conhecimentos sobre texto e gêneros discursivos, esse docente demonstrou familiaridade com o assunto – em especial ao reconhecer a diversidade existente de gêneros discursivos; e/ou (iv) o ensino da gramática normativa não foi significativo durante sua formação na educação básica, podendo ter privilegiado atividades de práticas gramaticais descontextualizadas, sem uma relação entre a teoria gramatical e aplicação das regras gramaticais nos contextos sociocomunicativos.

Talvez isso se justifique, já que para um estudante produzir sentido ao que está sendo ensinado e o aprendizado acontecer de maneira significativa, segundo Antunes (2014), o ensino da gramática devesse ter um objetivo comunicativo explícito e se dar de maneira contextualizada a situações comunicativas de uso da língua; o que pode não ter acontecido no processo de formação desse participante.

Os outros cinco participantes, P1, P2, P3, P4 e P5, afirmaram não ter quaisquer dificuldades nem mesmo em relação à organização de ideias em um texto escrito. Isso também vai ao encontro dos estudos de Antunes (2014). Para ela, saber lidar com a Língua Portuguesa é essencial ao exercício docente, já que a interação professor e estudante em sala de aula, que se dá preferencialmente por meio da língua materna, deve ser estabelecida sem quaisquer ruídos na

comunicação.

Desses mesmos cinco docentes participantes que declararam não ter dificuldades com a língua, quatro deles atribuíram essa facilidade em lidar com a Língua Portuguesa à influência de familiares ou ao fato de terem tido bons professores:

> P1: Boa formação escolar e leituras regulares.
> P2: Toda a minha família é formada por professoras e sempre fui estimulado a escrever e ler.
> P3: Alfabetização precoce, ótimos professores, gosto pela leitura, Monteiro Lobato.
> P5: Bons professores na minha formação, muita produção de texto e muita leitura.

Sobre essas atribuições dos participantes da pesquisa aos bons professores e influenciadores familiares fica um questionamento nosso: Seria esse aprendizado mérito dessas referências que eles tiveram ou eles também eram bons estudantes e isso contribuiu para que o processo de aprendizagem deles tivesse acontecido de maneira significativa?

O participante P4, ao afirmar: “tenho facilidade com a escrita e com o uso correto da gramática”, atribuiu sua familiaridade linguística à facilidade em lidar com a escrita e a gramática.

A exemplo dessas respostas dadas pelos participantes sobre a familiaridade com a Língua Portuguesa, inferimos que eles tenderam a associar a facilidade em lidar com a Língua Portuguesa a bons hábitos de leitura e de escrita e ao domínio da norma-padrão culta da língua, segundo regras da gramática normativa. Essa linha de pensamento pode ser percebida também nos estudos de Tardif (2014) sobre a tendência de ex-professores influenciarem a prática docente.

Contudo, ressalvamos que o fato de os participantes terem recebido uma boa formação em leitura e escrita (subentendendo um ensino focado na norma-padrão culta da língua, a partir da análise das respostas coletadas), o que os favoreceu no trato com a Língua Portuguesa em sala de aula, não foi necessariamente suficiente para garantir que o uso do texto no fazer pedagógico deles privilegiasse uma prática focada no estudo de gêneros discursivos voltados para a prática profissional.

Essa discussão avança, portanto, numa sucinta abordagem sobre as concepções de texto e de gêneros discursivos coletadas na pesquisa e dialogadas

com a Literatura.

Concepção de texto

Para conhecer a concepção de texto compreendida por cada participante, foi proposta a seguinte assertiva: *Conceitue "texto" no seu entender.* Os dados descritos a seguir são analisados no parágrafo imediatamente abaixo.

> P1: Conjunto de palavras destinadas à transmissão de uma mensagem/informação.
> P2: São palavras organizadas para expressar uma idéia (*sic)*, um fato, uma opinião que produz sentido para quem lê ou ouve.
> P3: Comunicação, pelo menos parcialmente, escrita. Como tal, instrumental (com um objetivo).
> P4: Conjunto de palavras que, quando agrupadas, transmitem uma mensagem ou uma ideia.
> P5: Conjunto de palavras que formam um sentido coerente, que transmita uma mensagem.
> P6: O texto é um conjunto de palavras organizadas para dar informação ou esclarecimento sobre algum assunto.

Entre as seis respostas coletadas, as de P1, P4, P5 e P6 associaram o conceito de texto a um conjunto de palavras organizadas com o objetivo de passar uma informação. Nesse sentido, as concepções de texto desses participantes indicaram para uma compreensão teórica do texto como conjunto de palavras com objetivo de transmitir uma mensagem. Trata-se de uma concepção textual que não transcende o limite da frase; um conceito de texto vinculado ao enunciado verbal escrito e ao ensino de Língua Portuguesa como domínio de regras gramaticais segundo a norma-padrão. Essa visão dos participantes reforçou a reflexão anterior relacionada à familiaridade deles com a Língua Portuguesa.

Sobre esse conceito, ainda que o propósito dessa análise não tenha se fundamentado no uso do texto com enfoque no ensino de regras gramaticais consoante a norma-padrão da Língua Portuguesa, ressalvamos, a partir de Antunes (2014), que o ensino da gramática descontextualizada não possui utilidade enquanto instrumento destinado ao domínio dos padrões de escrita.

Já os conceitos elaborados por P2 e P3 deixaram subentendida a compreensão de texto, conforme teorizado por Koch e Travaglia (2011), enquanto unidade linguística, oral ou escrita, lida ou ouvida, em uma situação sociointerativa.

Todavia, prevaleceu, nas opiniões dos participantes da pesquisa, a concepção de texto como estrutura verbal a serviço da comunicação, à semelhança do que Rojo e Barbosa (2015, p. 25) citaram sobre a “era do impresso”, pressupondo que os participantes deixaram subentendida a concepção de texto para além da estrutura verbal, como sugeriu P3 ao se referir ao texto como “comunicação, pelo menos parcialmente, escrita”. Ainda assim, a concepção de texto dos participantes não contemplaria os textos numa visão multimodal, mas como enunciados linguísticos verbais presentes na comunicação escrita.

Desse modo, se os participantes da pesquisa conceberam o texto numa perspectiva de enunciado verbal, em sua maioria, escrito, inferimos também que esse fator influenciava a escolha dessa mesma modalidade de texto para ser utilizado em sala de aula. Porém, não quer dizer que os gêneros discursivos escritos privilegiados pelos participantes da pesquisa para se trabalhar em sala refletissem a realidade da prática de uso desses textos exigida no mundo do trabalho.

Tal como Lajolo (2002), Soares (2002), Antunes (2014) e Tardif (2014), entendemos que dominar a Língua Portuguesa, sabendo aplicá-la em situações comunicativas adequadas, é essencial para se estabelecer uma comunicação eficaz entre os falantes de uma língua e principalmente para a atuação deles no mundo do trabalho.

Concepção de gênero discursivo

Apesar de termos adotado, na coleta de dados, a terminologia *gênero textual;* nas discussões, optamos pela nomenclatura gêneros discursivos, uma vez que fundamentamos as análises dos dados sob a perspectiva dos estudos realizados por Bakhtin (2003) e Rojo e Barbosa (2015).

Para compreendermos as concepções de gênero discursivo sob a perspectivas dos participantes da pesquisa, foi proposta a eles, a fim de que distinguissem texto de gênero discursivo, a seguinte questão: *Para você, há diferença entre texto e gênero textual? Comente sobre isso.*

Os comentários de P1: “os gêneros textuais se diferenciam quanto à forma de redação/abordagem da mensagem/informação que se deseja transmitir”; P3: “gênero é um agrupamento de texto com alguma similaridade percebida”; P4: “no meu entendimento o gênero textual especifica o tipo e o público para o qual o texto

está direcionado"; e de P6: "O texto pode ter estruturas e finalidades diferentes" deram a entender que os participantes da pesquisa compreendiam a existência de critérios necessários para que uma estrutura fosse considerada um texto com a função de estabelecer uma relação comunicativa.

P2, ao comentar que "gênero textual é a forma como o texto se apresenta podendo ser narrativo, descritivo, informativo, técnico, etc.", apontou para uma concepção relacionada a tipologias textuais.

Por sua vez, P5, ao conceituar que "o gênero textual é uma forma de diferenciar os textos, mas também pode se referir a outras formas de comunicação, não necessariamente por meio de palavras", sugeriu uma compreensão de gênero discursivo que tangenciou as ideias de Rojo e Barbosa (2015) e Ribeiro (2016) quanto aos textos multimodais. Entretanto, o entendimento de P5 sobre gêneros discursivos divergiu da concepção dele próprio sobre o texto. No que diz respeito aos recursos linguísticos constituintes de um texto considerado como um conjunto de palavras, ao definir gêneros discursivos, P5 considerou também os textos não-verbais.

Os dados mostraram a unanimidade entre os participantes da pesquisa acerca da compreensão de que todo gênero discursivo é um texto, apesar de conceptualmente diferirem entre si.

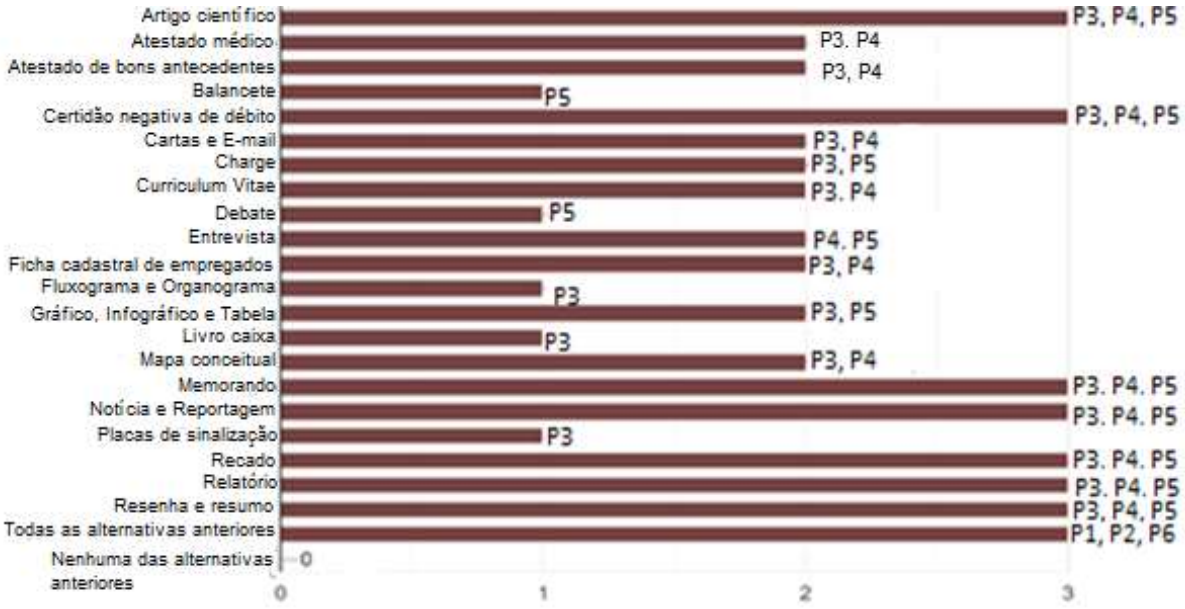
Além disso, à exceção de P4, pareceu-nos evidente que para os outros participantes da pesquisa, os gêneros discursivos se distinguiam entre si pelas características, pelas funções e pelos objetivos. Essa reflexão dialoga, ainda que parcialmente, com a concepção de gêneros discursivos de Rojo e Barbosa (2015) como entidades utilizadas na vida cotidiana para que as pessoas se interajam e se comuniquem entre si.

Esses dados mostraram que os docentes participantes desta pesquisa conceberam o gênero sob a perspectiva de enunciado comunicativo.

A fim de triangular os dados coletados na pesquisa, considerando também as concepções de texto e de gêneros discursivos apresentadas pelos participantes, foi solicitado a eles que assinalassem, em uma listagem contendo 23 alternativas, aquelas que consideravam como gêneros discursivos.

O Gráfico 1 mostra esses gêneros discursivos e indica as alternativas selecionadas pelos participantes como justificativa para ilustrar as concepções de gêneros discursivos apresentadas por eles.

Gráfico 1 – Gêneros discursivos sob a perspectiva dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados descritos no Gráfico 1 explicitam que somente P1, P2, e P6 consideraram todas as opções como sendo gêneros discursivos, apesar de todos os participantes terem demonstrado conhecimentos sobre a existência de diversos gêneros discursivos. Já P3, não tendo considerado o debate e a entrevista como gêneros discursivos, contradisse parcialmente à concepção de texto que ele apresentou como “comunicação pelo menos parcialmente escrita, [...]”, uma vez que o debate e a entrevista são gêneros discursivos que circulam principalmente na esfera comunicativa oral.

Balancete, fluxograma, organograma e livro caixa, gêneros discursivos da esfera de circulação da administração, não foram apontados por P4, graduado em Administração.

Por outro lado, a maioria dos gêneros discursivos (atestado médico, atestado de bons antecedentes, balancete, certidão negativa de débito, ficha cadastral de empregados, fluxograma, organograma, livro caixa, mapa conceitual e placas de sinalização) que não foram selecionados por P5, também graduado em Psicologia, também circulam na área administrativa.

Contudo, ao conceituar gênero discursivo como “o gênero textual é uma forma de diferenciar os textos, mas também pode se referir a outras formas de comunicação, não necessariamente por meio de palavras”, P5 pareceu reconhecer que, além do texto verbal, existiam formas multimodais de se comunicar que

também se materializavam na forma do que Bakhtin (2003) denominou de gêneros discursivos.

Entretanto, esse participante da pesquisa, por não selecionar textos multimodais e de natureza mista (verbal e não verbal) – fluxograma, organograma, mapa conceitual e placas de sinalização – como exemplos de gêneros discursivos, de certa forma, contrariou a própria conceptualização elaborada sobre gêneros.

Artigo científico, cartas, e-mail, memorando, notícia, reportagem, recado, relatório, resenha e resumo, textos mais comuns da comunicação escrita e acadêmica, foram indicados por todos os participantes da pesquisa como exemplos de gêneros discursivos.

A partir desses dados, podemos inferir que, de modo geral, a concepção de gênero discursivo dos participantes desta pesquisa se distanciou do conceito de texto enquanto conjunto de palavras e das estruturas que eles consideraram como gêneros discursivos.

No entanto, essa distinção pode ser evidenciada pela mesma linha tênue que aproxima esses conceitos. Além disso, embora tenham concebido os gêneros como formas características de comunicação com estruturas e formas diferentes, alguns desses participantes não consideraram balancete, infográfico e tabela como gêneros discursivos.

Esse possível distanciamento de concepções entre o conhecimento teórico dos participantes sobre textos – que podem ser considerados gêneros discursivos – e o uso do texto no fazer pedagógico nas disciplinas lecionadas, encontra respaldo em Bransford et al. (2000). Esses pesquisadores afirmaram que nem sempre o que se ensina na escola (raciocínio abstrato) estava relacionado ao que um indivíduo necessitava (raciocínio contextualizado) para interagir e se comunicar em ambientes sociocomunicativos do cotidiano.

Presumimos então que um possível não entendimento de algumas formas de textos como gêneros discursivos não necessariamente relaciona-se a saberes específicos da área de conhecimento de cada um dos participantes da pesquisa. Isso se justifica pelo fato de alguns participantes não considerarem gêneros discursivos da própria área de conhecimento e atuação como exemplos que ilustrassem a concepção de gêneros que apresentaram anteriormente.

Na sequência dessa análise, tentamos perceber se as práticas de leitura e de escrita adotadas pelos participantes desta pesquisa influenciavam na escolha

dos textos usados por esses docentes em seus fazeres pedagógicos.

Práticas de leitura e de escrita

Essa categoria da pesquisa teve como objetivo compreender de que maneira os tipos de leitura e as relações com a escrita realizados com maior frequência pelos participantes também estavam relacionados ao uso que eles faziam do texto em seus fazeres pedagógicos.

Para tanto, foi proposta a seguinte questão aos participantes da pesquisa: *Aponte a(s) alternativa(s) que melhor classifica(m) o tipo de leitura que você realiza com mais frequência.*

() Leitura restrita apenas aos materiais didáticos adotados para lecionar;

() Textos relacionados à sua área de formação e docência;

() Textos literários diversos (clássicos, obras de ficção científica, crônicas, poesias, HQs);

() Jornais e revistas.

Somente P4 sinalizou, como hábito frequente de leitura, textos relacionados à área de formação e docência, e jornais e revistas. Os demais participantes da pesquisa apontaram todas as alternativas como os tipos de leitura realizados mais frequentemente.

Os dados mostraram que a maioria dos docentes participantes diversificava os tipos de leituras realizadas, não se restringindo a materiais didáticos e textos acadêmicos. Nesse sentido, Lajolo (2002) e Sarmento (2006) destacaram a importância de a leitura possibilitar outras formas de se observar o mundo, o que é fundamental no fazer pedagógico docente quando se trata de uma formação do estudante voltada para o uso do texto no mundo do trabalho.

Sobre as práticas de escrita, foi proposta a seguinte questão: *Assinale a(s) alternativa(s) que melhor classifica(m) sua relação com a escrita.*

() conversas em redes sociais

() envio de e-mails

() elaboração de provas

() publicação de artigos científicos

() preparação de aulas expositivas

P1, P2, P3 e P5 apontaram que todas as alternativas apresentadas

retratavam a relação deles com a escrita. Todavia, apenas P4 indicou o envio de e-mails, a elaboração de provas e a preparação de aulas expositivas como as formas que melhor classificavam a relação dele com a escrita. Já P6 considerou que sua relação com a escrita ocorria mais por ocasião da elaboração de provas e da publicação de artigos científicos.

Os dados indicaram que: (i) a elaboração de provas foi considerada por todos os participantes da pesquisa; e (ii) a conversa nas redes sociais foi a forma de contato com a escrita menos indicada. Isso nos sugeriu que havia uma visão geral, por parte dos docentes, sobre a escrita enquanto produção de texto verbal escrito formal relacionado a atividades acadêmicas. Considerando, segundo Lajolo (2002), que o ato de ler não se dissocia do uso da escrita, no que diz respeito a ação de lidar com o texto em situações sociocomunicativas pessoais, escolares/acadêmicas ou profissionais, é importante ressaltar que a especificidade de cada contexto de comunicação influencia a escolha do gênero discursivo utilizado na interação entre os sujeitos.

Os dados mostraram também que a maioria dos gêneros discursivos selecionados pelos participantes, para ilustrar a relação deles com o texto escrito, relacionava-se ao contexto sociocomunicativo acadêmico. Nesse sentido, essa constatação pode ser sustentada sob o olhar discursivo de Bakhtin (2003). Ele afirmou que a escolha de um determinado gênero discursivo por um falante da língua depende dos objetivos no ato comunicativo.

Para compor a linha de raciocínio sobre a relação dos docentes com a Língua Portuguesa, os participantes da pesquisa deveriam comentar sobre o seguinte: *Sua experiência linguística pode contribuir ou deixar de contribuir com seu fazer pedagógico. Você concorda com esse excerto? Comente sobre isso.*

Essa questão teve como objetivo obter respostas que descrevessem as vivências sobre leitura e escrita, e a relevância dessas habilidades para o exercício da prática pedagógica voltada para o uso de gêneros discursivos contextualizados ao ensino das diversas disciplinas no Curso de Bacharelado em Administração.

P1 disse que “o uso da língua deve permitir a transmissão da informação de forma clara e objetiva. De modo que os interlocutores possam se fazer entendidos”. P2 relatou que “o bom uso da língua portuguesa ajuda ao docente modular os seus ensinamentos para diferentes tipos de alunos, fazendo com que todos possam ter acesso e melhor compreensão do que está sendo ministrado”. P3 respondeu que

“eu preciso de boa redação e fala para a comunicação científica”. Já P4 apontou que “expressar-se corretamente (com clareza, objetividade, etc.) contribui para o entendimento dos alunos”. P5 apenas respondeu: “Sim”, mas não comentou; e P6 afirmou que “os processos de comunicação são fundamentados na língua portuguesa, e sua adequada estruturação facilita a transmissão a compreensão dos temas apresentados”.

Os dados revelaram uma preocupação de cinco dos seis participantes quanto ao uso claro e objetivo da linguagem para estabelecer uma comunicação. Sobre esse aspecto, os comentários dos participantes da pesquisa dialogaram com Blikstein (2002) que discutiu sobre a relevância de uma comunicação sem ruídos.

Depreendemos também que a resposta de P2 dialogou com os estudos de Soares (2002) na medida em que prevê a existência de níveis de letramentos distintos em sala de aula, exigindo certa sensibilidade do professor em saber lidar com formas, também distintas, de utilização da Língua Portuguesa para buscar o entendimento dos estudantes.

Todavia, apesar de todos os participantes da pesquisa terem sido unânimes ao concordarem com a afirmação proposta, os dados mostraram que as justificativas de P1, P3 e P6 tiveram uma abordagem mais geral. Ainda que implicitamente, subentendemos que os comentários desses participantes, tenderam a uma abordagem relacionada à necessidade de se estabelecer, entre docente e discente, uma comunicação efetiva. Nessa percepção, ao afirmar que precisa de ter boas redação e fala para estabelecer uma comunicação científica assertiva, o comentário de P3 dialogou de modo coeso com a classificação que ele apresentou acerca da própria relação com a escrita sobre elaborar provas e publicar artigos científicos. Os dados mostraram que, para esse participante, o domínio da língua poderia influenciar a comunicação entre ele próprio e os estudantes.

Apenas P5 não justificou por qual motivo concordava que a sua experiência com a Língua Portuguesa poderia ou não contribuir com seu fazer pedagógico. Os dados dos demais participantes da pesquisa contemplaram apenas parcialmente a intenção tida ao propor essa reflexão a eles; visto que, ao comentarem sobre a importância de se dominar a Língua Portuguesa, não relacionaram essa experiência ao uso do texto no fazer pedagógico docente no Curso de Bacharelado em Administração.

3.2.4. Textos no fazer pedagógico docente

Intentamos verificar aqui de que forma as concepções de textos e de gêneros discursivos apontadas pelos docentes participantes dialogavam com os gêneros discursivos privilegiados por eles em seus fazeres pedagógicos.

A partir da reflexão apresentada em **Concepção de texto**, neste capítulo, compreendemos que os docentes participantes conceberam o texto numa perspectiva do enunciado comunicativo escrito. Em função disso, esperávamos que, na tessitura dos comentários sobre como a utilização de gêneros discursivos poderia contribuir para uma prática pedagógica mais significativa, os participantes levassem em consideração a leitura, a interpretação e a produção de textos, ressalvando, como discutiram Rojo e Barbosa (2015), propostas didáticas baseadas em gêneros discursivos que simulassem situações próprias da atividade exercida pelo Administrador no mundo do trabalho.

O questionamento para se realizar essa análise foi: *Com base no que você marcou como sendo textos, comente de que forma a utilização desses gêneros textuais em sala de aula pode contribuir para um fazer pedagógico mais significativo.*

P1, ao apontar que “a utilização de artigos científicos, livros, pareceres judiciais, etc. auxiliam na consolidação e assimilação do conhecimento, favorecendo maior aprofundamento dos assuntos discutidos em sala de aula”, demonstrou coerência em relação à diferenciação entre texto e gênero discursivo que ele próprio apresentou como sendo os gêneros textuais que “se diferenciam quanto à forma de redação/abordagem da mensagem/informação que se deseja transmitir”. Podemos inferir que esse participante da pesquisa, ao selecionar os gêneros discursivos utilizados em seu fazer pedagógico, levava em consideração a intenção comunicativa própria da esfera comunicativa do Direito e, portanto, das disciplinas que lecionava nessa área do conhecimento.

P2, ao afirmar que “o texto auxilia na melhor memorização e compreensão das aulas expositivas”; P3, ao considerar que o “uso de múltiplos gêneros pode fazer a aula mais interessante”, e P6, ao sinalizar que “eles permitem uma maior diversificação de materiais utilizados no dia a dia da sala de aula”, apontaram para uma ideia de gêneros discursivos enquanto formas de textos verbais escritos que, para esses participantes, parecem funcionar como complemento de aulas

expositivas.

P4, ao comentar: “infelizmente creio que a leitura de textos não seja mais de interesse dos nossos alunos em sala de aula”, fugiu do escopo da questão. Primeiro por não ter respondido de que forma os gêneros discursivos poderiam contribuir para uma prática pedagógica mais significativa; e, segundo, por ter direcionado o comentário para um posicionamento acerca da postura do estudante e não sobre o próprio fazer pedagógico como fora proposto.

P5 apontou que os gêneros discursivos podem contribuir para uma prática pedagógica significativa “estimulando os alunos à leitura, interpretação e compreensão de texto”. Esse participante, no nosso entender, concebeu o texto em sala de aula com finalidade de instrumentalização do uso da própria Língua Portuguesa.

Por outro lado, esses dados sugeriram que os participantes P1, P2, P3, P5 e P6 reconheceram a diversidade de gêneros discursivos existentes e a importância pedagógica desses textos como recurso linguístico didático favorável ao fazer pedagógico.

Segundo Bakhtin (2003), a cada esfera comunicativa correspondem gêneros discursivos específicos, e, conforme Bransford et al (2000), a aprendizagem significativa se fundamenta em torno de projetos autênticos também encontrados em ambientes não escolares. Contudo, os dados encontrados não sugeriram um uso dos gêneros discursivos no fazer pedagógico desses docentes para além da função didática, tendo como foco a prática do futuro profissional no mundo do trabalho. Nesse aspecto, para Bazerman (2011), quando não há uma intenção pedagógica e sociocomunicativa, o uso do texto tem fim em si mesmo.

Nesse contexto, ao que sugere a BNCC (2018), para a educação básica, sobre envolver o estudante em práticas de linguagens diversificadas e voltadas para a cultura cidadã, inferimos ser necessário estabelecer, também para o ensino superior, um equilíbrio entre o uso do texto no fazer pedagógico e a prática de uso desse texto no mundo do trabalho.

Sob esse aspecto, o comentário de P4, ao afirmar que os estudantes demonstravam desinteresse pela leitura de textos em sala de aula, vai de encontro às reflexões de Maggi e Ramos (2019) sobre as produções de texto enquanto desafios da educação profissional. Nesse artigo, esses pesquisadores demonstraram que a falta de expectativa do estudante quanto ao aprendizado sobre

produção de textos relacionava-se, nos cursos de engenharia, a questões culturais. Alguns estudantes não reconheceram a necessidade de realização dessa prática.

Em contrapartida, nesse mesmo estudo, segundo Maggi e Ramos (2019, p. 34), além de “aprender técnicas de produção textual e ter momentos inspiradores de leitura de textos variados”, outros estudantes também esperavam aprender, no decorrer da graduação, a produzir artigos e relatórios técnicos, gêneros discursivos mais comuns à área de tecnologia.

Essas reflexões se interconectam às questões sobre o uso do texto no fazer pedagógico docente discutidas a seguir.

Seleção de textos

Conhecer de que forma os docentes selecionavam os textos utilizados em seus fazeres pedagógicos contribuiu para a nossa reflexão sobre o uso dos gêneros discursivos em um ambiente de ensino significativo voltado para a prática profissional. Destaca-se aqui, segundo Tardif (2014), que o conhecimento aplicado pelo indivíduo no mundo trabalho é também reflexo do que ele construiu durante sua formação acadêmica.

Para refletir sobre isso, foi solicitado aos participantes que respondessem a seguinte questão: *Indique a alternativa que melhor descreve a forma como você seleciona os textos utilizados em seu fazer pedagógico.*

() Aleatoriamente.

() Baseado no material didático, complementando o assunto do livro ou da apostila.

() Conforme o conteúdo que será abordado na aula, a fim de ilustrar a teoria.

() De acordo com a demanda do mundo do trabalho.

A alternativa *Aleatoriamente* não foi apontada por nenhum dos participantes. P1, P3 e P5, disseram que a escolha dos textos acontecia conforme o conteúdo abordado na aula, a fim de ilustrar a teoria. Já para P2, a escolha dos textos se dava de acordo com a demanda do mundo do trabalho. P4 e P6 disseram suas escolhas se baseavam no material didático, complementando o assunto do livro ou da apostila.

Excetuando a resposta de P2, pode-se pressupor uma seleção de textos, por P1, P3, P4, P5 e P2, relacionada a uma função didática; o texto sendo considerado como um pretexto para a realização de outras atividades. Ressaltamos que uma

escolha de textos sem que haja uma finalidade comunicativa própria de cada gênero discursivo, pode ser prejudicial ao estudante ao tentar ingressar no mundo do trabalho, pois o sujeito não aprende a contextualizar o texto na prática comunicativa. Sobre esse aspecto, Antunes (2014) destacou o domínio linguístico como um diferencial no exercício das profissões.

Essa seleção, decorrente do tema de uma aula expositiva, e não a partir da função comunicativa de determinado gênero discursivo, futuramente pode ser prejudicial ao estudante no exercício da prática laboral. No entanto, por não ser de domínio do conhecimento acadêmico dos docentes participantes da pesquisa, essa prática podia ser uma ação não intencional dos docentes, não se constituindo, portanto, de relevância pedagógica para o fazer pedagógico deles. Essa inferência, advinda do fato de os participantes da pesquisa não terem qualquer especialização relacionada com a área de linguagens, justificaria parcialmente esse uso do texto pelo texto em sala de aula, ou, como disse Bazerman (2011), o uso do texto com fim em si mesmo.

Na sequência, foi pedido aos participantes da pesquisa que respondessem o seguinte: *Assinale a alternativa que melhor justifica a utilização de gêneros textuais em seu fazer pedagógico.*

() Apenas em aulas teóricas.

() Apenas em aulas práticas.

() Apenas em atividades avaliativas.

() Em todas as aulas.

Somente o professor P4 indicou a alternativa: Apenas em aulas teóricas. Os outros cinco docentes participantes apontaram: Em todas as aulas, como a alternativa que melhor justificava a utilização de gêneros discursivos em seus fazeres pedagógicos.

Nesse contexto, compreendemos que uma seleção de gêneros discursivos no fazer pedagógico docente que privilegiasse a prática profissional em consonância com as exigências do mundo do trabalho, tal como sugeriram Bakhtin (2003) e Rojo e Barbosa (2015), devesse ter em vista atividades desempenhadas nas esferas comunicativas.

Sendo assim, o uso de textos no fazer pedagógico docente requer do docente uma atenção quanto à escolha do assunto; e um cuidado em selecionar gêneros discursivos condizentes com a prática sociocomunicativa própria de cada esfera ou

campo de atividade humana.

Levando em consideração que contratempos podem impactar o fazer pedagógico docente, foi solicitado aos participantes que indicassem se havia algum fator que impedisse o trabalho com gêneros discursivos no fazer pedagógico deles. *Indique se há algum fato que impede o trabalho com gêneros textuais na disciplina que leciona.*

() Não se aplica, pois planejo aulas selecionando gêneros textuais condizentes ao currículo do curso.

() Falta de tempo.

() Os trabalhos com gêneros textuais ficam a cargo das aulas de Língua Portuguesa.

() Outros.

Nesse quesito, P1, P2, P5 e P6 apontaram que *planejavam aulas selecionando gêneros textuais condizentes ao currículo do curso*. Esses dados demonstraram coerência com os dados relacionados ao trabalho com os gêneros discursivos em todas as aulas, de acordo com o material didático, para ilustrar a teoria ou de acordo com o mundo do trabalho.

Já P3, ao indicar que a *falta de tempo* impedia o trabalho com gêneros discursivos, contradisse as informações que ele apresentou sobre utilizar gêneros discursivos em todas as aulas.

Os dados mostraram que P4 manteve a coerência entre as informações, já que sobre a utilização de gêneros discursivos no fazer pedagógico, esse docente indicou que usava os gêneros discursivos apenas em aulas teóricas. Desse modo, o interesse dos alunos pode ser um fator impedidor dessa prática docente.

De acordo com os dados analisados, o uso dos gêneros discursivos no fazer pedagógico dos participantes da pesquisa ocorria, majoritariamente, em todas as aulas ministradas por eles.

Na próxima abordagem, a análise relaciona-se ao uso dos gêneros discursivos nos processos de ensino e aprendizagem no Curso de Bacharelado em Administração.

Ensino significativo de gêneros discursivos

Conhecer com qual objetivo eram selecionados os gêneros discursivos no fazer pedagógico dos docentes participantes da pesquisa contribuiu para

analisarmos de que forma esses gêneros poderiam ser aplicados, a fim de privilegiar um processo de ensino e aprendizagem, relacionando a teoria de sala de aula com a prática do mundo do trabalho.

Com esse propósito, foi solicitado aos docentes participantes da pesquisa que respondessem a seguinte afirmativa: *Comente de que forma você acredita que o ensino de gêneros discursivos poderia ser mais significativo no Curso de Bacharelado em Administração, tendo como foco a formação do estudante para atuar no mundo do trabalho.*

P1, ao comentar: “a redação de textos aplicados às dinâmicas e práticas profissionais que os estudantes encontrarão no mundo do trabalho, de forma a permitir uma formação prático-pedagógica eficaz”, considerou ser essa uma maneira significativa de se usar os gêneros discursivos no Curso de Bacharelado em Administração. Esse posicionamento de P1 foi condizente com os conteúdos das disciplinas (relacionadas ao Direito) que lecionava – utilização de gêneros discursivos próprios da esfera comunicativa do Direito. Além do mais, confirmou o posicionamento dele sobre a escolha de gêneros discursivos com objetivo de contribuir para uma prática pedagógica mais efetiva, quando ele próprio apontou que “a utilização de artigos científicos, livros, pareceres judiciais, etc. auxiliam na consolidação e assimilação de conhecimento, favorecendo maior aprofundamento dos assuntos discutidos em sala de aula”, conforme já discutido anteriormente.

Já o participante P2 – conforme reflexão apresentada em **Seleção de textos no fazer pedagógico docente,** sobre o fato de o texto contribuir para que uma melhor compreensão dos estudantes em aulas expositivas – ao direcionar o uso dos gêneros discursivos especificamente para o Curso de Bacharelado em Administração, descreveu que “o administrador deveria ser capaz de elaborar, estruturar e argumentar suas ideias e posicionamentos em relatórios e apresentações no mundo corporativo”. Em função disso, P2 complementou ser “fundamental ao Administrador dominar a língua portuguesa e diferentes gêneros textuais para os seus diferentes públicos”. Esse participante da pesquisa evidenciou a importância de o estudante dominar a língua portuguesa e saber reconhecer os usos dos diversos gêneros discursivos de acordo com a situação comunicativa.

Os comentários de P3, “expandir as possibilidades de comunicação do aluno”, parecendo se ater a questões linguísticas; e de P6, “ainda não tinha pensado no ensino de gêneros textuais no Curso de Administração”, que apesar de terem

afirmado que utilizavam gêneros discursivos em todas as aulas e planejavam aulas selecionando gêneros discursivos condizentes com o componente curricular, conforme discutido em **Seleção de textos no fazer pedagógico docente,** foram de encontro à ideia de que não havia nenhum fator que impedisse o trabalho com gêneros discursivos.

P4, ao comentar que se o ensino de gêneros discursivos ocorresse por meio de metodologias ativas poderia ser mais significativo no Curso de Bacharelado em Administração, foi coerente com os apontamentos discutidos em **Seleção de textos no fazer pedagógico docente** sobre a escolha de gêneros discursivos baseados no material didático e sobre a utilização de textos em atividades de aulas teóricas. Ainda assim, esse participante demonstrou que seus fazeres pedagógicos eram baseados em aulas com abordagem tradicionalista, já que, mesmo acreditando que o uso de metodologias ativas seria o caminho para que o aprendizado ocorresse de modo que fizesse mais sentido para o estudante, demonstrou que não as utilizava.

P5 defendeu o ponto de vista de que “no mundo do trabalho o aluno precisa ser capaz de ler, interpretar, produzir relatórios”. Para isso, P5 complementou dizendo ser fundamental que o estudante fosse “estimulado desde a graduação, com textos que se conectam com as disciplinas de modo sistêmico e não estudadas isoladamente”. Pode-se perceber que esse docente participante da pesquisa buscava desenvolver habilidades de leitura e interpretação de textos em seu fazer pedagógico, pois, segundo ele mesmo descreveu, os gêneros discursivos escolhidos para ilustrar a teoria em todas as aulas estavam relacionados com o currículo do Curso.

Os dados demonstraram uma consciência dos participantes P1, P2 e P5 sobre a importância de se estabelecer uma sintonia entre as aulas expositivas, o uso do texto em sala de aula e a prática de leitura e produção de textos no mundo do trabalho. Pode-se notar também que, à exceção de P3 e P6, os demais participantes da pesquisa foram mais coerentes com as respostas dadas às questões comentadas anteriormente.

Ao propor essa reflexão, almejamos que os participantes da pesquisa comentassem de que forma o ensino da disciplina que lecionavam pudesse privilegiar determinados gêneros discursivos relacionados à esfera comunicativa profissional do mundo do trabalho do Administrador.

Contudo, os apontamentos dos participantes direcionaram-se para o uso do

texto em seus próprios fazeres pedagógicos, ainda que tivéssemos pressuposto que o foco comentário fosse recair na atuação do estudante no mundo do trabalho. Pela análise desses dados, sugere-se haver uma relação de distanciamento entre o ideal e o real: entre o que se ensina na universidade e o que se necessita para exercer a profissão no mundo do trabalho.

Segundo Tardif (2014, p. 21), o conceito de ensinar relaciona-se à mobilização "de uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho". Apesar disso, verificamos, a princípio, que essa pode não ter sido uma característica exclusiva do nosso *corpus* investigativo, já que os estudos de Tardif (2014) também sinalizaram que em outros países vinham ocorrendo mudanças quanto à formação profissional tanto no campo do ensino como em outros setores profissionais.

No tocante à aplicabilidade dos conhecimentos sobre as estruturas e funcionalidades dos gêneros discursivos voltados para o mundo do trabalho, Antunes (2014) afirmou ser um diferencial no exercício das profissões. Nessa perspectiva, Tardif (2014) apontou que professores procuram hierarquizar os próprios saberes de acordo com a utilidade que eles têm em relação ao que deve ser ensinado pela própria experiência profissional. Sob esse mesmo prisma, Maggi e Ramos (2019), entendendo que o sujeito ressignifica saberes ao longo da própria formação humana, destacaram a relevância de se desenvolver gradativamente as competências em leitura e escrita, da educação básica à educação superior, de maneira significativa, associada à prática sociocomunicativa.

Ainda sobre a questão acerca do ensino de gêneros discursivos no Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG, notamos uma discordância relacionada ao que os participantes da pesquisa afirmaram sobre o impedimento de se trabalhar com gêneros discursivos na disciplina que lecionavam. Como quatro dos seis participantes afirmaram que planejavam suas aulas selecionando gêneros discursivos condizentes com a proposta do curso, seria pertinente que apresentassem métodos de ensinar os gêneros e não, a ausência do ensino dos próprios gêneros exigidos pelo mundo do trabalho.

3.2.5 Metodologias de ensino e currículo

As questões do questionário propostas em **Metodologias de Ensino e**

Currículo tiveram como intenção verificar a metodologia utilizada pelos participantes para lidar com o texto em seus fazeres pedagógicos, considerando a interdisciplinaridade e o uso do texto no mundo do trabalho.

De posse dos dados coletados e as discussões ora apresentadas sobre as relações dos docentes com leitura e produção de textos, com o domínio da língua portuguesa e com as concepções de textos e gêneros discursivos, buscamos refletir de que forma esses saberes tendiam a um diálogo com a metodologia de ensino adotada pelos participantes na prática de sala de aula.

Inicialmente, a questão apresentada aos participantes foi: *Aponte a alternativa que esclareça melhor os tipos de atividades privilegiadas em seu fazer pedagógico.*

() Aulas expositivas com apenas atividades teóricas.

() Aulas técnicas baseadas em metodologias ativas como Método do caso e Jogos de empresas.

() Sala de aula invertida.

() Aulas expositivas e técnicas baseadas em metodologias ativas.

P1 indicou que privilegiava *aulas expositivas com apenas atividades teóricas*. Posto isto, subentendeemos haver uma preferência desse docente pelo uso de atividades que permeavam a abordagem de ensino tradicional. Segundo Mizukami (1986), nessa metodologia de ensino, o foco recai sobre o professor, enquanto os estudantes exercem uma posição passiva de ouvintes, realizando atividades após a exposição do docente.

P2, P3, P4 e P5 optaram por *aulas mais técnicas baseadas em metodologias ativas como Método de caso*[7] *e Jogos de empresas*[8], dando a entender que o professor tem papel de mediador dos processos de ensino e aprendizagem. Segundo Valente (2015), esse tipo de metodologia, a que ele denominou de ensino híbrido, exige do estudante uma postura ativa na construção do próprio

[7] "É uma técnica de ensino indutiva centrada na discussão interativa de casos realísticos e específicos desenvolvida na Universidade de Harvard" que tem como uns dos objetivos desenvolver o pensamento crítico e desenvolver habilidades de trabalho em grupo. Disponível em: http://www.metododocaso.com.br/. Acesso em: 03 jan. 2020.

[8] Jogos cujo objetivo principal é estimular o aprendizado a partir da simulação de situações-problema, focado na realidade do mundo do trabalho, afim de aprimorar o planejamento estratégico, desenvolver o pensamento criativo e auxiliar na melhor interação para a realização de trabalho em grupo. Disponível em: https://simulare.com.br/blog/voce-sabe-o-que-sao-jogos-empresariais/. Acesso em: 03 jan. 2020.

conhecimento.

Entretanto, o comentário de P4 contradisse ao comentário “se fosse utilizado através de metodologias ativas” apresentado em **Textos no fazer pedagógico docente** ao se posicionar em relação ao modo como acreditava que o ensino de gêneros discursivos poderia ser mais significativo ao Curso de Administração, tendo como foco a formação do estudante para atuar no mundo do trabalho.

P6 indicou que privilegiava *aulas expositivas e técnicas baseadas em metodologias ativas* em seu fazer pedagógico. Com isso, podemos pressupor que há um equilíbrio entre as abordagens de ensino privilegiadas por ele. Nesse sentido, para Mizukami (1986), não se deve priorizar uma abordagem de ensino em detrimento de outra, para não comprometer o desenvolvimento de competências e habilidades do estudante.

Esses dados coletados e analisados dialogaram com a literatura na medida em que demonstraram um fazer pedagógico docente coerente com as regulamentações propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais na Graduação em Administração (ANEXO 1), mais especificamente o Art. 5º. De acordo com o referido artigo, os projetos pedagógicos dos cursos de graduação devem contemplar conteúdos inter-relacionados nacional e internacionalmente, sob uma perspectiva histórica e contextualizada, se valendo de tecnologias inovadoras.

Já o inciso III, do mesmo Art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Administração (ANEXO 1), determina, como um dos campos de formação, a abordagem de “Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias [...] que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração”.

Considerando os dados colhidos na pesquisa, subentende-se haver um equilíbrio entre as abordagens metodológicas teóricas e práticas, tradicionais e contemporâneas entre as disciplinas lecionadas pelos participantes da pesquisa.

Uma vez que os dados da pesquisa apontaram para um fazer pedagógico que diversificava metodologias e abordagens de ensino nos processos de ensino e aprendizagem, foi possível inferir que, apesar de não terem sido citados pelos participantes, eram utilizados gêneros discursivos específicos das ciências aplicadas no contexto do Curso de Bacharelado em Administração. Os dados sugeriram ainda a utilização de gêneros discursivos nessas técnicas de jogos que visavam à construção de ‘planejamento estratégico’, por exemplo, envolvendo a

produção textual.

Contudo, essas escolhas dos participantes da pesquisa abarcaram, apenas em partes, os gêneros comuns à esfera comunicativa da Administração, conforme discutido em **Ensino significativo de gêneros discursivos**.

Ensino interdisciplinar com a área de linguagens

Considerando que o uso do texto permeia as mais diversas situações interativas sociocomunicativas interpessoais e/ou profissionais, buscamos compreender como os participantes da pesquisa lidavam com aspectos relacionados a conteúdos de Língua Portuguesa nas disciplinas que lecionavam.

Ao questionar os participantes da pesquisa sobre alguma impossibilidade de se trabalhar com gêneros discursivos, como discutido em **Seleção de textos no fazer pedagógico docente**, nenhum deles mencionou que esse tipo de prática devesse ficar a cargo das aulas de Língua Portuguesa.

Desse modo, foi proposta a seguinte questão: *A quem você atribui a responsabilidade de se ensinar textos no Curso de Administração?*

() Ao docente da área de linguagens.

() Ao docente de disciplinas teóricas.

() Aos docentes de disciplinas teórico-práticas.

() A todos os docentes do curso.

Para essa análise, além de esperar que os participantes também reconhecessem ser responsabilidade de todas as áreas o ensino do texto em sala de aula, levamos em consideração o posicionamento de cada participante: (i) ao apontar exemplos de gêneros discursivos utilizados como aporte das atividades aplicadas, discutido em **Concepção de gêneros discursivos;** (ii) ao sinalizar o uso de gêneros discursivos em aulas teóricas, práticas e em atividades avaliativas, discutido em **Seleção de textos no fazer pedagógico docente**.

P1, P2, P3, P4 e P5 concordaram que se trata de uma responsabilidade inerente a todos os docentes do curso. Esse posicionamento foi coerente com as respostas dadas sobre utilizar gêneros discursivos em todas as aulas, conforme já discutido em **Seleção de textos no fazer pedagógico docente** por entendermos que não fica apenas a cargo das aulas de Língua Portuguesa o estudo do texto em sala de aula. Ensinar leitura, compreensão e produção de textos não deve ser uma

tarefa exclusiva do docente da área de linguagens. Cabe a cada docente, trabalhar as especificidades dos modos de ler, compreender e produzir textos no contexto da disciplina lecionada, uma vez que existe uma linguagem própria, particular, a cada esfera comunicativa: a linguagem matemática, a linguagem da psicologia, a linguagem da contabilidade, a linguagem do direito, dentre outras.

P6 disse ser do docente da área de Linguagens a responsabilidade de ensinar textos no Curso de Bacharelado em Administração. Como analisado em **Seleção de textos no fazer pedagógico docente,** esse apontamento contradisse ao posicionamento dele mesmo ao não considerar, como fator que impedisse o trabalho com gêneros discursivos em sala de aula, que os trabalhos com gêneros discursivos deveriam ficar a cargo das aulas de Língua Portuguesa. P6 afirmou que (i) planejava aulas selecionando gêneros discursivos condizentes ao currículo do curso; e (ii) selecionava textos baseados no material didático em todas as aulas. Nesse sentido, não seria coerente afirmar que o ensino do texto em sala de aula fosse de responsabilidade exclusiva do docente de Língua Portuguesa.

Os dados analisados acima mostraram que, à exceção de P6, os demais participantes da pesquisa se consideraram corresponsáveis pelo ensino de textos no curso de Bacharelado em Administração. Essa divergência pode ser explicada a partir do próprio conceito de texto dado pelo professor P6 como um “conjunto de palavras organizadas para dar informação ou esclarecimento sobre algum assunto”. Essa conceptualização parece restrita ao texto verbal escrito ou oral, distanciando-se do que concebemos sobre texto, a partir de Koch e Travaglia(2011), Marcuschi (2012), Rojo e Barbosa (2015) e Ribeiro (2016) como uma representação linguística multimodal que requer planejamentos distintos em função dos ambientes nos quais circula, tendo em vista as diversas situações sociointerativas presentes nos processos comunicativos. Sendo assim, considerando que cada disciplina lecionada insere-se em uma determinada esfera comunicativa, o ensino do texto deve estar relacionado às situações sociointerativas dessa esfera.

Essa noção de ensino interdisciplinar pode ser sustentada em Tardif (2014) quando ele afirma que o saber docente é plural. Nesse sentido, contempla objetos, questões e problemas diversificados e relacionados com o trabalho dos docentes.

Soares (2002), ao afirmar que existem diversos letramentos que devem ser considerados nas especificidades de cada área do conhecimento, dialoga com Tardif (2014) ao indicar que o professor ideal deve (i) dominar o conteúdo da

disciplina que leciona e (ii) desenvolver práticas a partir da vivência com os estudantes e possuir conhecimentos inerentes às ciências da educação e à pedagogia.

Desse modo, entendemos que cada docente deve ser responsável por ensinar leitura, interpretação e produção de textos, de acordo com a especificidade da disciplina que leciona.

Sobre o texto nas práticas de leitura, interpretação e produção de texto, para Soares (2002), as habilidades de leitura e de escrita devem atender às exigências sociais. Ao conceito de textos escritos, acrescentamos a produção de quaisquer textos, numa perspectiva de multiletramentos, segundo Rojo e Barbosa (2015), entendendo também que atualmente os gêneros discursivos se constituem de múltiplas linguagens a exemplo de imagens, gestos, sons, gráficos.

Assim, consoante a literatura apresentada, a escolha do gênero discursivo pode mudar de acordo com a prática sociocomunicativa. Para compreender como essa abordagem por parte dos participantes da pesquisa, foi solicitado que respondessem à seguinte questão: *Explicite de que forma você acredita que os conteúdos da disciplina que leciona convergem/dialogam ou deveriam convergir/dialogar interdisciplinarmente com os conteúdos da área de linguagens, mais especificamente de leitura, interpretação e produção de textos.*

P1 apontou: “nas disciplinas do eixo jurídico, a leitura de diferentes gêneros textuais é elementar para as discussões de assuntos inter e transdisciplinares, sobretudo para o entendimento e aplicação de textos, normas legais, etc. ligados à ciência do Direito”, evidenciando que em seus fazeres pedagógicos realizava atividades de leitura e interpretação de gêneros discursivos diversificados. Pode-se denotar que, para P1, essa não é uma tarefa exclusiva do docente da área de Língua Portuguesa.

P2 expôs o seguinte: “as disciplinas que leciono são técnico-profissionalizantes e por isso é importante a leitura e interpretação de reportagens e notícias do mundo real corporativo e econômico para a tomada de decisão”. Esse participante demonstrou compreender que a funcionalidade de um mesmo gênero discursivo tende a variar em função da forma de abordagem desses textos. Além disso, P2 foi coerente com o apontamento discutido acima sobre a responsabilidade de todos os docentes do curso em relação ao ensino de textos no curso de Administração ao reconhecer a importância do ensino da leitura e interpretação de

reportagens na disciplina lecionada.

Os dados evidenciaram também que os gêneros discursivos escolhidos por P2 em seu fazer pedagógico relacionavam-se ao currículo da disciplina que lecionava, estando, portanto, em conformidade com o Eixo 10: Gestão da Informação descrito nos Eixos de Conteúdos do Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG (ANEXO 3).

P3 explicitou que “durante a atividade, os alunos devem redigir relatórios de performance e devem analisar balancetes. Há convergência com a área de contabilidade e de linguagem.”. Esse dado indicou que há uma interdisciplinaridade entre os gêneros discursivos privilegiados na disciplina Empresa Simulada, lecionada por P3, e os gêneros próprios da esfera comunicativa da contabilidade, estando em conformidade com o Eixo 9: Empreendedorismo e Estratégia descrito nos Eixos de Conteúdos do Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG (ANEXO 3).

P4 ao comentar: “elaboração de questões avaliativas e exercícios que iniciassem com textos, assim como ocorre nas provas do ENADE” (*sic*) deu a entender que não havia uma convergência entre o que ele lecionava e a área de linguagens. Esse comentário sugeriu que P4, apesar de perceber a importância de se utilizar textos motivadores e contextualizar atividades avaliativas ou não, para auxiliar na interpretação das questões, não fazia uso dessa estratégia.

P5 afirmou que a disciplina lecionada tinha “relação direta com os conteúdos da área de linguagens”, e P6, que os conteúdos lecionados em sua disciplina dialogavam com a área de linguagens sempre que possibilitavam “uma maior compreensão da realidade profissional do aluno”. Todavia, nenhum dos dois docentes explicitaram como isso acontecia, o que nos impossibilitou conhecer de que forma essa interdisciplinaridade efetivamente ocorria no fazer pedagógico desses participantes.

Analogamente a esta investigação, tanto a pesquisa de Barbosa (2008) quanto o estudo de Souza (2008) contribuíram para se pensar na relação existente entre os gêneros discursivos estudados em sala de aula e os gêneros discursivos utilizados na prática profissional do mundo do trabalho.

Buscamos então identificar em que medida os gêneros discursivos eram utilizados no fazer pedagógico dos docentes do Curso de Bacharelado em Administração tendo em vista a prática profissional do Administrador no mundo do

trabalho.

Gêneros discursivos no contexto do Curso de Bacharelado em Administração

Procuramos compreender como as metodologias de ensino adotadas pelos docentes da pesquisa privilegiavam escolhas de gêneros discursivos próprios da área de atuação profissional do Administrador. Para obter essas informações, propusemos a seguinte reflexão aos participantes da pesquisa: *É comum a um recém-formado, ao ingressar no mercado de trabalho, ter dificuldades em elaborar documentos diversos, relatórios e até e-mails profissionais, entre outros gêneros textuais próprios a cada área de atuação. Comente como você acredita que essa lacuna poderia ser resolvida durante a formação acadêmica desse sujeito*.

P1, ao apontar que “a realização de aulas práticas contextualizadas à formação profissional e aos cenários de práticas laborais” resolveria a lacuna entre o processo formativo de uma graduação e a prática do recém-formado no mundo do trabalho, contradisse parcialmente seu próprio comentário sobre a utilização de gêneros discursivos em todas as aulas (incluindo as teóricas, as práticas e as atividades avaliativas).

Se essa ação sugerida por ele seria uma solução a implementar, subentendemos que a forma como esse participante da pesquisa usava os gêneros discursivos em sala de aula talvez precisasse ser reavaliada, como ele mesmo sugeriu; ou, a exemplo de P6, ao comentar: “através de uma disciplina específica para a formação e maior investimento na leitura de produções textuais diversas”, P1 também estivesse se referindo à necessidade de ofertar uma disciplina específica para o estudo de gêneros discursivos próprios da esfera comunicativa do referido curso.

P2 apresentou a sua prática como forma mitigadora das dificuldades do egresso em relação ao uso dos gêneros discursivos no mundo do trabalho. Ele descreveu o seguinte:

> Eu utilizo em minhas aulas a técnica de solução de problemas onde os alunos devem resolver um problema real com as ferramentas utilizadas na disciplina. Anualmente, os trabalhos (ao menos 3 todo semestre, sem exceção) são apresentados no ENEGEP (Encontro Nacional de Engenharia de Produção). É o maior Congresso Nacional de Engenharia de Produção do país.

O comentário tecido por P2 convergiu com as questões relacionadas aos tipos de atividades privilegiadas na prática desse docente discutidas em **Seleção de textos no fazer pedagógico docente**, a responsabilidade sobre o ensino de gêneros discursivos e a forma de interação da disciplina que lecionava com a área de linguagens referenciadas em **Ensino interdisciplinar com a área de linguagens**.

P3 comentou que

> Depende do sujeito. Ele já está em posição de procurar preencher lacunas em suas competências. Não basta oferecer oportunidades, ele deve ter a motivação condizente. "Chega de paparicação - se quer, irá buscar e aprender; se não, quer, não adianta". Vai ser uma eletiva sem impacto.

Esse posicionamento reforçou a ideia de que os processos de ensino e aprendizagem não dependem apenas do fazer pedagógico docente. Presumimos, a partir desse registro, que o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem dependiam do fazer pedagógico de P3 e também do empenho do estudante, ou seja, a proatividade do estudante, no processo de aprendizagem, exercia fundamental importância no fazer pedagógico desse participante. Nessa perspectiva, assim como afirmaram os estudos de Bransford et al. (2000), concordamos que nos processos de ensino e aprendizagem o estudante deve agir como protagonista.

Por outro lado, há de se considerar também que uma das funções do docente é despertar no estudante o desejo de aprender. A essa reflexão, os resultados dos estudos de Lacerda (2011), Carneiro (2016) e Faustino (2017) direcionaram para a necessidade de mudança de postura do professor em relação à preparação das aulas. Lacerda (2011) apontou para o fato de uma das competências do professor ser a de criar estratégias para se aproximar dos estudantes, a fim de envolvê-los no processo de construção do conhecimento por meio de atividades como a pesquisa. Nessa mesma linha de raciocínio, Carneiro (2016) e Faustino (2017) discutiram a imprescindibilidade de se relacionar teoria e prática, propondo aulas que possibilitassem aos estudantes, a exemplo do que defendeu Leite (2001) sobre exercerem papel de sujeitos mais ativos nos processos de ensino e aprendizagem.

P4, ao propor que houvesse “aumento da carga horária no currículo do curso destinada a trabalhar com textos, principalmente a interpretação. Porém teriam que

ser textos com assuntos que despertassem o interesse dos alunos", deixou subentendido que a carga horária vigente não era satisfatória.

Nesse sentido, conforme exposto no Eixo 1: Humanidades, nos Eixos de Conteúdos do Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG (ANEXO 3), a disciplina de Língua Portuguesa, referenciada como Português Instrumental, ofertada com carga horária de 30 horas-aulas, apenas no 1º período do Curso de Bacharelado em Administração, dá sustentação à fala de P4, conforme percebe-se na descrição da ementa da disciplina

> signo linguístico, níveis conotativo e denotativo da linguagem, definições e estudo das diferenças entre linguagem escrita e falada; processo comunicativo; desenvolvimento de estratégias globais de leitura de textos e análise de discurso; desenvolvimento da produção de textos técnicos e científicos.

P5, ao sugerir que "trabalhando mais a escrita em sala e em atividades individuais"; e P6, ao comentar que "através de uma disciplina específica para a formação e maior investimento na leitura de produções textuais diversas" poderiam ser ações para preencher a lacuna quanto à dificuldade de elaboração de documentos no mundo do trabalho, sugeriram diferentes mudanças na estrutura do Curso de Bacharelado em Administração, ainda que esses apontamentos estivessem relacionados ao ensino do texto.

Tomando ainda como referência os Eixos de Conteúdos do Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG apresentados no ANEXO 3, ao analisar os posicionamentos de P5 e P6, pode-se observar a ausência de uma disciplina específica para lidar com a Leitura e Produção de Textos de maneira interdisciplinar e contextualizada com as especificidades das demais disciplinas ofertadas no Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG. No próprio Eixo 1: Humanidades, na descrição da ementa sobre o Português Instrumental, a referência ao ensino de textos só apareceu como "desenvolvimento da produção de textos técnicos e científicos", sem qualquer outra descrição com algum foco interdisciplinar.

Para essa abordagem, esperávamos que os participantes apresentassem metodologias de trabalho que privilegiassem o ensino de gêneros discursivos próprios da esfera comunicativa do ambiente profissional de um Administrador, até mesmo porque afirmaram anteriormente que havia uma relação entre a leitura,

interpretação e produção de gêneros discursivos e as disciplinas que lecionavam.

Reconhecendo que cada curso de graduação privilegia teorias e componentes curriculares com conteúdos específicos e pertinentes à demanda de cada profissão em formação, e tentando compreender melhor o uso dos textos no fazer pedagógico de docentes de distintas disciplinas do Curso de Bacharelado em Administração, para complementar a ideia discutida sobre a lacuna entre a teoria e a prática textual no mundo do trabalho, foi solicitada a opinião dos participantes por meio da seguinte pergunta: *Na sua opinião, é possível trabalhar com gêneros textuais em aulas práticas?*

Todos eles afirmaram que era possível utilizar gêneros discursivos em aulas práticas. P1 registrou que isso seria possível "a partir da leitura prévia de textos que possam transmitir elementos primordiais às discussões em sala e análises específicas de estudos de caso". O posicionamento desse participante da pesquisa sugeriu-nos pensar na realização de atividades no modelo de sala de aula invertida, quando ele propôs que o estudante pudesse se apropriar de conhecimentos prévios como subsídios para as discussões em sala sobre o assunto. Tal como sugeriu Valente (2015), o estudante é o principal responsável pelo próprio processo de aprendizagem, cabendo ao professor a função de mediar esse processo.

P2, ao comentar que os gêneros discursivos podem ser trabalhados "conforme dito anteriormente, utilizando das técnicas de produção de textos para solução de problemas corporativos reais", manteve a coerência entre o conhecimento que esse participante demonstrou sobre textos e gêneros discursivos, o que propôs como ideal e o que afirmou realizar na prática.

P3, ao comentar que o trabalho com gêneros discursivos em atividades que envolvessem a prática de produção desses textos devesse ser realizado "com apoio de especialista", se contradisse em relação ao uso de gêneros discursivos em todas as aulas lecionadas. Todavia, esse participante foi coerente com o comentário que ele fez sobre a falta de tempo ser um fator capaz de impedir o trabalho com gêneros discursivos, conforme já discutido em **Seleção de textos no fazer pedagógico docente**.

Os comentários de P4: "com o uso de metodologias ativas"; de P5: "por meio de roteiros a serem seguidos"; e de P6: "eles podem ser trabalhados em qualquer contexto", talvez não tenham necessariamente revelado a prática deles, mas sugeriram uma possibilidade de abordagem, dentro dos processos de ensino e

aprendizagem, que possa ser adotada como um possível fazer pedagógico.

Outra observação a se destacar é sobre a percepção dos participantes P3, P4 e P5. Eles condicionaram a possibilidade de se trabalhar com gêneros discursivos a outras metodologias ou outros recursos pedagógicos e/ou humanos como o apoio de um professor especialista, o uso de metodologias ativas e a necessidade de se seguir roteiros. As concepções de gêneros discursivos apresentadas pelos participantes P3, P4, P5 e P6, já analisadas e discutidas em **Concepção de texto**, se entrelaçaram com ideias que eles demonstraram ter sobre a funcionalidade prática desses gêneros discursivos.

Na sequência do questionamento anterior, considerando as especificidades próprias da demanda de curso de graduação, foi proposta a seguinte questão: *Cada curso de graduação privilegia teorias e conteúdos específicos pertinentes à demanda de cada profissão em formação. Comente o que você considera essencial para despertar o interesse dos estudantes quando o conteúdo a ser ensinado é muito teórico e baseado em leitura e elaboração de um resultado cujo produto seja a elaboração de algum texto.*

Os posicionamentos de P1: “a aplicabilidade do conhecimento. O aprender a fazer. A perspectiva de utilização prática na vida pessoal, profissional, acredito que a exequibilidade do conhecimento seja o fator diferencial para despertar o interesse dos alunos”, de P2: “vincular o conteúdo da disciplina com a prática mercadológica”; de P5: “relacionar com temáticas atuais do mundo do trabalho”; e de P6: “como esse conteúdo se manifesta no cotidiano profissional”, ainda que expostos com palavras diferentes, sugeriram teor semelhante sobre o que fora proposto. Os quatro apontaram que vincular a teoria à prática exigida pelo mundo do trabalho era fundamental para despertar o interesse do estudante por atividades teóricas baseadas na leitura e na produção de textos.

Já P3, ao opinar que “é somente adequado para quando o aluno está interessado em uma pós-graduação stricto-sensu”, tangenciou o escopo de resposta da questão. Apesar de generalizar, no posicionamento dele ficou subentendido que somente seria possível despertar o interesse dos estudantes pelo estudo de conteúdos teóricos na graduação quando, por parte deles, há uma pretensão de cursar, após a graduação, uma pós-graduação. Nesse sentido, Bransford et al. (2000) ressaltaram a necessidade de associar teoria e prática, a fim de engajar o estudante nos processos de ensino e aprendizagem como forma de

motivá-los.

O comentário de P4, “a explicação do propósito, do objetivo daquilo que o aluno está por ler”, apesar de não relacionar o ensino à prática do profissional no mundo do trabalho, destacou a importância de esclarecer o objetivo das atividades propostas ao estudante como forma de despertar o interesse dele por atividades de leitura e escrita.

Em se tratando de um estudo de caso enquanto pesquisa qualitativa exploratório-descritiva, os resultados colhidos nesta pesquisa dialogaram com as pesquisas de Bransford et al. (2000) quanto à importância de preparar atividades capazes de motivar o estudante, a fim de engajá-lo nos processos de ensino e aprendizagem por meio de projetos e atividades com culminância social, condizentes com a prática cotidiana.

Nesse sentido, esses dados da pesquisa dialogaram também com Bazerman (2011) no que se refere à responsabilidade inerente ao professor acerca da definição de gêneros e atividades com vistas na criação de oportunidades e expectativas de aprendizagem dos estudantes. Conforme Bazerman (2011), há gêneros discursivos que são próprios de cada esfera comunicativa e se distinguem em seus processos comunicativos em geral.

Os dados da pesquisa dialogaram também com Rojo e Barbosa (2015) ao compararem a dinâmica da vida à variedade de gêneros discursivos utilizados na comunicação entre os falantes de uma língua,

Considerando a estrutura curricular do Curso de Bacharelado em Administração, citamos como exemplos de gêneros discursivos – a procuração, no Direito; o anúncio publicitário, na Publicidade; os testes psicotécnicos, na Psicologia; os relatórios de controle de qualidade, na Produção Industrial –, compreendendo que a formação do Administrador envolve disciplinas relacionadas às esferas supramencionadas. Outros exemplos de gêneros discursivos poderiam ser considerados a partir das ementas dos Eixos de Conteúdos do Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG (ANEXO 3), a exemplo dos gêneros avaliação de desempenho e desenvolvimento, planejamento financeiro, relatórios gerenciais, contidos no Eixo 8: Econômico-financeiro.

A fim de compreender quais os gêneros discursivos eram privilegiados no fazer pedagógico de cada participante da pesquisa, foi proposto o seguinte: *O domínio de alguns gêneros discursivos é essencial à prática profissional do*

Administrador. Cite os gêneros textuais privilegiados na disciplina que você leciona.

À exceção de P4 que se absteve de responder essa questão, as respostas dos outros cinco participantes da pesquisa foram transcritas e comentadas a seguir.

P1 comentou que, em grande parte, privilegiava textos argumentativos e explicativos. Apesar de não ter especificado gêneros discursivos, mas tipos de textos, a explanação de P1 foi coerente com o que ele comentou sobre a utilização de gêneros discursivos contribuir para uma prática pedagógica mais significativa ao citar gêneros como artigo científico e parecer judicial – gêneros tipicamente dissertativo-argumentativos – discutido em **Textos no fazer pedagógico docente**.

A resposta de P1 foi coerente com o discurso desse participante sobre o uso de textos em seu fazer pedagógico. Para ele, “a partir da leitura prévia de textos que possam transmitir elementos primordiais às discussões em sala e análises específicas de estudos de caso”, era possível trabalhar com gêneros discursivos em aulas práticas. Desse modo, podemos perceber, mesmo não delimitando o gênero discursivo, uma coerência entre o que se disse da prática aplicada ao mundo do trabalho e o que ele se propôs a fazer em sala de aula.

P1, ao se referir aos textos utilizados em seu fazer pedagógico como argumentativos e explicativos, se esbarrou no conceito de tipos textuais. Se conforme Köche *et. al.* (2010), os tipos de textos são ferramentas a serviço dos gêneros, e Rojo e Barbosa (2015) identificaram como categorias com objetivo de classificar os textos tendo em vista suas características linguísticas; nesse sentido, entende-se que cada gênero discursivo coexiste relacionado a uma tipologia textual.

P2, ao citar que privilegiava em sua prática: gráficos, tabelas e artigos, foi coerente com as demais informações apresentadas ao longo da pesquisa sobre os gêneros discursivos relacionados ao seu fazer pedagógico, em especial quando disse que o uso de gêneros discursivos em sala de aula auxiliava os estudantes na compreensão das aulas expositivas.

P3 apontou apenas o gênero relatório (análise e emissão) como gênero discursivo privilegiado em seu fazer pedagógico. Essa informação destoou da informação dada por esse mesmo participante quando afirmou que o tempo era um fator que o impedia de trabalhar com gêneros discursivos em sua prática, como discutido em **Seleção de textos no fazer pedagógico docente**. Além do mais, ele descreveu que sua disciplina convergia com as áreas de contabilidade e linguagem pelo fato de exigir que os estudantes analisassem não só relatórios, mas também

balancetes, como discutido em **Ensino interdisciplinar com a área de linguagens**. Nesse sentido, esses dados fornecidos por P3, quanto ao uso de gêneros discursivos em seu fazer pedagógico, apresentaram-se desencontrados. Esse participante citou o tempo como um empecilho para se trabalhar com gêneros discursivos em suas aulas. Conjuntamente, confirmou que trabalhava com os gêneros relatório e balancete de forma interdisciplinar.

P5, ao citar que trabalhava “com notícias curtas de revistas, artigos científicos, estudos de caso”, mostrou ser coerente com os dados apresentados anteriormente tanto relativo à importância da leitura e da interpretação de textos, para haver uma prática pedagógica mais significativa, quanto à importância de estimular o estudante a lidar com textos com os quais ele deve lidar no mundo do trabalho.

P6 citou “reportagem, resenha, artigo científico, monografia, relatório de atividades” como gêneros discursivos privilegiados em seu fazer pedagógico. Esse participante demonstrou coerência em relação ao discutido em **Textos no fazer pedagógico docente** acerca dos gêneros discursivos permitirem “uma maior diversificação dos materiais utilizados no dia a dia da sala de aula”. No entanto, demonstrou divergência em relação à alegação sobre ainda não ter “pensado no ensino de gêneros textuais no Curso de Administração”, conforme discutido em **Ensino significativo de gêneros discursivos**, ao responder de que forma o ensino de gêneros discursivos poderia ser mais significativo no curso de Administração.

A partir do que os próprios participantes reconheceram como exemplos de gêneros discursivos relacionados às concepções que apresentaram sobre tipos e gêneros, conforme analisado em **Língua Portuguesa leitura e escrita,** os dados indicaram que os gêneros privilegiados no fazer pedagógico dos participantes da pesquisa contemplaram um universo bem restrito diante da diversidade de gêneros discursivos que podem ser associados à prática profissional de um administrador, inclusive considerando as ementas dos Eixos de Conteúdos do Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG (ANEXO 3).

Por outro lado, os dados da pesquisa mostraram que alguns dos gêneros discursivos contemplados no questionário, como atestado médico, e-mail, curriculum *vitae*, fluxograma, organograma, memorando, pertencentes, entre outras esferas profissionais à administrativa; e o balancete, que inclusive está descrito na ementa do Eixo 8: Econômico-Financeiro à prática profissional de um administrador,

inclusive considerando as ementas dos Eixos de Conteúdos do Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG (ANEXO 3), também não foram mencionados como privilegiados no fazer pedagógico dos participantes. Esses dados dialogaram com os estudos de Bransford et al. (2000) quanto ao contraste existente entre o ensino escolar e as necessidades comunicativas inerentes às relações humanas em ambientes cotidianos, pois apesar de integrarem a esfera comunicativa do Curso de Bacharelado em Administração não foram elencados pelos participantes como gêneros discursivos utilizados por eles em seus fazeres pedagógicos.

Considerando a Estrutura Curricular do Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG (ANEXO 2) e os Eixos de conteúdos do Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG (ANEXO 3), aos quais estão devidamente articuladas as disciplinas lecionadas pelos participantes da pesquisa, seria esperado que fosse citada uma maior diversidade de gêneros discursivos inclusive mais específicos da esfera comunicativa abrangente a cada disciplina por eles lecionada. Sob esse ponto de vista, Bazerman (2011) afirmou que cada disciplina pressupõe ciclos identificáveis de textos e atividades, estruturando expectativas e consequências.

Baseando nos dados colhidos na pesquisa, foi elaborado o Quadro 3. Nele foram associados os componentes curriculares do Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG lecionados pelos participantes da pesquisa aos gêneros discursivos por eles privilegiados em seus fazeres pedagógicos e a alguns exemplos de gêneros discursivos inerentes à da esfera comunicativa dos respectivos componentes curriculares.

Quadro 3 – Relação entre as disciplinas lecionadas, gêneros discursivos e área de abrangência de cada disciplina

Disciplinas lecionadas pelos docentes participantes	**Gêneros privilegiados pelos docentes participantes**	**Exemplos de gêneros discursivos inerentes à esfera comunicativa das áreas de abrangência de cada disciplina lecionada pelos participantes**
Introdução ao Direito, Ciência Política e TGE, Direito do Trabalho, Direito Empresarial, Direito do Consumidor, Direito Urbanístico	Textos argumentativos e explicativos	abaixo-assinado, contrato de trabalho, denúncia, estatuto, júri simulado, mesa redonda, lei, procuração
Gestão da Qualidade, Sistemas e Métodos	Artigos, gráficos e tabelas	elaboração de normas e manuais, plano de ação, relatório de auditoria, avaliação de sistemas

Disciplinas lecionadas pelos docentes participantes	Gêneros privilegiados pelos docentes participantes	Exemplos de gêneros discursivos inerentes à esfera comunicativa das áreas de abrangência de cada disciplina lecionada pelos participantes
Empresa simulada	Relatórios	avaliação econômico-financeira, plano de negócios, projeto de planejamento institucional
Psicologia aplicada às organizações	Artigos científicos, estudos de caso, notícias de revistas	entrevista, teste psicotécnico
Teoria Geral da Administração II, Administração de Recursos Humanos II	Artigo científico, relatório de atividades, resenha, reportagem, monografia	atestado de bons antecedentes, carta de demissão, carta de solicitação, carta de recomendação, contrato, lei, relatórios gerenciais

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Sobre os gêneros discursivos descritos pelos participantes da pesquisa como essenciais à prática profissional do administrador, foi possível perceber um diálogo parcial com os dados colhidos na pesquisa sobre ações que poderiam impedir o trabalho com os gêneros discursivos, discutido em **Seleção de textos no fazer pedagógico docente**. Tendo em vista que quatro dos seis participantes da pesquisa afirmaram não haver fator que impossibilitava o trabalho com gêneros discursivos, pelo fato de planejarem as aulas selecionando gêneros discursivos condizentes com o currículo do curso, os resultados da pesquisa indicaram que o artigo científico, a monografia, o relatório de atividades e a resenha – textos mais comuns à esfera acadêmica do que precisamente do campo de atuação profissional do administrador – foram apontados como gêneros discursivos privilegiados pelos docentes participantes da pesquisa.

Dessa forma, independentemente do nível de escolarização, a exemplo do que sugeriu Lajolo (2002) sobre o sujeito saber lidar com o texto nas diversas situações comunicativas, é importante proporcionar ao estudante modos de se apropriar dos gêneros discursivos necessários às relações comunicativas cotidianas. No caso de estudante do ensino superior, saber ler, interpretar e produzir textos de gêneros discursivos próprios da esfera comunicativa da área de formação e o mundo do trabalho é fundamental.

Partindo da premissa de que o ensino de gêneros discursivos não é, portanto, uma tarefa exclusiva da área da linguagem, assim como apontou Paviani *et. al*. (2008), foi proposta a seguinte questão aos participantes da pesquisa: *O modo como esses gêneros textuais são trabalhados em sua disciplina contribui para o*

exercício da profissão do Administrador em formação ou há algo que precisa ser melhorado? Comente sobre isso.

Excetuando P4, que se absteve de responder e tecer comentários, os dos demais participantes da pesquisa foram transcritos e comentados a seguir.

> P1: Acredito que eles sejam relevantes para a formação acadêmico-profissional dos estudantes.
> P2: Acredito que se houvesse uma melhor interdisciplinaridade das disciplinas, os trabalhos desenvolvidos pelos alunos poderiam ser muito superiores.
> P3: Contribui pouco.
> P5: Contribui diretamente.
> P6: Acredito que contribui. O feedback dos alunos ajuda a compreender se eles possuem viabilidade prática ou se precisam ser atualizados.

Os dados revelaram que, para os cinco participantes da pesquisa que responderam a essa questão, havia relevância entre a abordagem de gêneros discursivos em suas disciplinas e a formação dos estudantes com foco nas práticas profissionais do mundo do trabalho. Para mais, essas informações permitiram-nos inferir que mesmo adotando uma prática que contribuísse de alguma maneira para o exercício profissional do Administrador no mundo do trabalho, nenhum dos participantes enfatizou essa relevância. Não foi possível perceber, pelas respostas apresentadas, se a maneira como os participantes lidavam com o texto nos seus fazeres pedagógicos seria suficiente para abarcar as exigências do mundo do trabalho. Contudo, apesar de P2 e P3 reconhecerem a necessidade de aprimorar suas práticas, eles não esclareceram em que medida isso poderia acontecer. Já P6 justificou o ponto de vista apresentado, considerando que o feedback dos estudantes é importante para que se possa rever as práticas que envolvem o fazer pedagógico docente.

Os dados coletados mostraram também que, mesmo reconhecendo a existência de uma diversidade de gêneros discursivos, os participantes da pesquisa tenderam a relacionar o ensino de textos a gêneros discursivos escritos sem necessariamente associá-los à aplicabilidade dos textos no mundo do trabalho.

Para finalizar a coleta de dados, foi perguntado o seguinte: *Há algum comentário que você gostaria de fazer sobre o ensino baseado em gêneros textuais relacionado à prática do futuro Bacharel em Administração?*

O objetivo dessa questão foi abrir espaço para que os participantes da

pesquisa tecessem comentários sobre o ensino de gêneros discursivos relacionados à prática do futuro Bacharel em Administração. Era esperado que fossem ponderadas outras questões não abarcadas no questionário de pesquisa.

P1, ao comentar que “os gêneros textuais auxiliam na formação acadêmico-profissional na medida em que permitem a assimilação, aprofundamento e novas perspectivas de abordagem das questões discutidas em sala”, demonstrou que um processo de ensino e aprendizagem efetivo e em consonância com as exigências do mundo do trabalho demanda envolvimento do estudante no sentido de buscar conhecimentos além do que é proposto em sala de aula.

P2, ao citar que “nenhum docente possui formação específica para a docência e a utilização de gêneros textuais. Os programas stricto sensu não preparam os seus alunos (futuros docentes)”, demonstrou que a fragilidade existente nos processos de ensino e aprendizagem relacionados ao uso do texto no fazer pedagógico docente não é uma demanda única e exclusiva do Bacharelado em Administração, dialogando com os estudos de Barbosa (2008), Souza (2008), Pereira (2015), Maggi e Ramos (2019). A opinião desse participante da pesquisa mostrou que há uma lacuna na formação do docente universitário relacionada ao domínio e consequentemente dos gêneros discursivos próprios de cada esfera acadêmica.

P3 apenas expôs: “Sem comentários”; enquanto P4 e P5 não se pronunciaram. Já P6, ao se posicionar como “Super necessário”, demonstrou que compreende a importância dos gêneros discursivos como parte integrante da formação do Bacharel em Administração frente ao mundo do trabalho, mas não justificou seu posicionamento.

Esses dados sinalizaram que os participantes da pesquisa compreendiam a importância não só de ensinar, mas de aprimorar as formas de se ensinar a leitura e a escrita de gêneros discursivos como parte dos processos de ensino e aprendizagem de formação integral do estudante que irá ingressar no mundo do trabalho depois de formado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu do desejo de investigar o uso do texto no contexto da Educação Tecnológica, a fim de verificar como os docentes, com formação apenas em bacharelado, sem complementação formativa na área de linguagens, lidavam com os gêneros discursivos em seus fazeres pedagógicos.

Fruto da própria formação acadêmica em cursos de bacharelado e da ausência de uma formação específica na área de linguagens, de modo geral, os participantes da pesquisa, apesar de terem concebido o texto sob um ponto de vista reducionista, apontaram uma concepção de gênero discursivo um pouco mais ampla.

Para esses docentes, o conceito de texto perpassou a ideia de estrutura verbal escrita e formal, cujas palavras são organizadas com sentido coerente para expressar ideias e transmitir informações sobre determinado assunto. Já os gêneros discursivos foram descritos como uma forma de manifestação ou de agrupamento do texto que também tende a se referir a outras formas de comunicação não verbais, podendo ter estruturas e finalidades distintas.

Tendo em vista os textos identificados como gêneros discursivos pelos participantes da pesquisa, infere-se que, para eles, essas estruturas textuais se manifestavam na forma de textos não apenas verbais. Ainda que não tenham citado explicitamente os não verbais, os mistos e os multimodais, nem os tenham apresentado como textos privilegiados em suas práticas docentes, reconheceram textos com essas características estruturais como exemplos de gêneros discursivos.

Diante das concepções de textos e de gêneros discursivos, bem como das descrições sobre a importância de se desenvolver habilidades de leitura, interpretação e produção de texto voltadas para o exercício profissional no mundo do trabalho demonstradas pelos participantes da pesquisa, seria pertinente que os comentários deles sobre os textos utilizados em seus fazeres pedagógicos fossem condizentes com essa consciência pedagógica relacionada ao ensino significativo de gêneros discursivos.

Entretanto, os textos privilegiados nos processos de ensino e aprendizagem se reduziram a gêneros discursivos próprios da esfera acadêmica como artigo científico, monografia, relatório e resenha. Ainda que tenham reconhecido, entre os

exemplos de gêneros discursivos apresentados no questionário, textos próprios do campo semântico da administração, como gráficos, tabelas, estudos de caso, os dados mostraram que os participantes da pesquisa focaram o uso do texto no fazer pedagógico no trabalho com gêneros discursivos próprios do campo semântico acadêmico.

As análises dos dados colhidos na pesquisa indicaram que, mesmo não tendo recebido nenhum tipo de formação específica na área de linguagens, considerando os saberes já adquiridos de outras fontes, os participantes da pesquisa utilizavam gêneros discursivos em seus fazeres pedagógicos.

Pode-se considerar, ainda que parcialmente, que o saber docente dos participantes da pesquisa sobre o uso do texto no fazer pedagógico, alinhado aos estudos de Tardif (2014), é plural e proveniente da formação acadêmica e de diferentes saberes: (i) disciplinares (saberes sociais definidos e selecionados pela academia); ii) curriculares (programas escolares); (iii) experienciais (individuais e coletivos que se relacionam às habilidades do saber-fazer e saber-ser).

Os dados coletados e analisados, nos permitiram perceber alguma coerência entre a concepção de gênero discursivo e a importância do texto no fazer pedagógico docente. Contudo, os posicionamentos dos participantes da pesquisa acerca do uso dos gêneros discursivos em seus fazeres pedagógicos demonstraram alguma distância entre os conceitos por eles apresentados e a prática adotada em relação à escolha e uso desses textos em sala de aula.

Ao analisar a concepção de gênero discursivo, sob a perspectiva desses participantes, nota-se que a maioria deles reconhecia a diversidade de gêneros discursivos disponíveis a serviço das interações sociocomunicativas entre falantes de uma língua. No entanto, os dados coletados não indicaram se o fazer pedagógico dos participantes da pesquisa era baseado no uso contextualizado do texto em seus fazeres pedagógicos.

Desse modo, ao confrontar os dados da pesquisa com a literatura consultada, pareceu-nos haver uma lacuna a ser preenchida quanto ao trabalho com os gêneros discursivos nas disciplinas do Curso de Bacharelado em Administração. Essa análise, exposta no Quadro 3, mostra a relação entre as disciplinas que os participantes da pesquisa lecionavam e os gêneros discursivos que eles privilegiavam em seus fazeres pedagógicos.

Ainda que, ao se reconhecerem corresponsáveis, juntamente com o docente

de Língua Portuguesa, sobre o ensino do texto (mesmo consideradas as especificidades de cada componente curricular) isso tenha denotado uma consciência dos participantes da pesquisa sobre a importância do ensino contextualizado dos gêneros discursivos, não foi possível evidenciar, pelos apontamentos desses docentes, uma relação de interdisciplinaridade existente entre o conteúdo que lecionavam e a área de linguagens – estudo do funcionamento sociocomunicativo dos gêneros discursivos e produção desses gêneros direcionados para atividades práticas exigidas no mundo do trabalho.

Em relação à organização dos aspectos pedagógicos voltados para o desenvolvimento de habilidades e competências do futuro administrador, os dados da pesquisa sugestionaram um diálogo coerente entre o Art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Administração (ANEXO 1) e a Estrutura Curricular do Bacharelado em Administração do CEFET-MG (ANEXO 3).

Nesse sentido, esta pesquisa revela que as orientações contidas nos artigos 4º e 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Administração vem sendo cumpridas de forma parcial se comparadas à prática de uso dos gêneros discursivos privilegiados no fazer pedagógico docente e os gêneros discursivos com os quais o administrador deve lidar efetivamente no mundo do trabalho.

Da mesma maneira que qualquer outro profissional, é importante que o Administrador consiga conciliar os conhecimentos teóricos e práticos para o exercício pleno da profissão. Para isso, é importante que o estudante seja exposto a diferentes metodologias e métodos nos processos de ensino e aprendizagem que simulem o ambiente corporativo comunicativo semelhante ao qual se deparará ao ingressar no mundo do trabalho, como sugerido na estrutura curricular do Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG.

No contexto desta pesquisa, buscou-se, com um olhar direcionado para o uso do texto no fazer pedagógico docente, analisar se os gêneros discursivos privilegiados pelos professores do Curso de Bacharelado em Administração, participantes desta pesquisa, estavam alinhados com os gêneros discursivos próprios da esfera comunicativa de uso das Ciências Sociais e Aplicadas frente ao mundo do trabalho.

Os dados mostraram que embora esses profissionais, também bacharéis sem formação específica em nenhuma licenciatura, não tivessem qualquer formação relacionada com a área de linguagens, eles entendiam a distinção entre

texto e gênero discursivo. Ademais, compreendendo a importância do uso do texto no fazer pedagógico docente, também se valiam de gêneros discursivos como recursos didáticos em sala de aula.

Todavia, uma vez que os saberes desses docentes sobre como usar o texto em seus fazeres pedagógicos foram adquiridos durante a trajetória profissional, e não por meio de alguma formação específica, ao contrário do que ocorre com o professor da área de Linguagens (que estuda sobre estrutura e abordagens textuais durante a formação no Curso de Letras), percebe-se que existe um espaço a ser preenchido nos processos de ensino e aprendizagem, envolvendo o ensino de gêneros discursivos no Curso de Bacharelado em Administração. Não obstante, os dados mostraram que os participantes da pesquisa possuíam uma consciência linguística explícita em relação às regras de funcionamento da língua padrão.

No entanto, os gêneros discursivos privilegiados pelos participantes desta pesquisa em seus fazeres pedagógicos vinculavam-se mais à esfera acadêmica do que ao campo profissional do administrador. Ainda que a história de vida de cada ser humano possa contribuir como componente formador da própria competência profissional de si mesmo, isso não significa que seja dispensável a esses docentes criar condições capazes de lhes permitir aprofundar seus conhecimentos relacionados ao aprimoramento da carreira docente. Ressalta-se então a relevância de se promover ações de formação continuada na docência.

Compreender como o Curso de Bacharelado em Administração foi instituído, considerando desde o surgimento da atividade do administrador até a formalização da profissão, contribuiu para perceber os motivos pelos quais a estrutura curricular do curso, mesmo já tendo sofrido modificações, ainda precisa de mais adaptações no que diz respeito ao uso dos gêneros discursivos nas práticas docentes das disciplinas que compõem o currículo.

Limitações, contribuições da pesquisa e sugestão de estudos futuros

Neste estudo foram encontradas algumas limitações tais como: dificuldade de encontrar trabalhos que dialogassem com nosso objeto de pesquisa; dificuldade de se obter a adesão dos participantes; desconhecimento acerca das condições que envolviam os sujeitos participantes ao elaborarem suas respostas.

A dificuldade em encontrar trabalhos que dialogassem com o nosso objeto

de pesquisa pode estar relacionada a dois fatores: o curto período de tempo referente à institucionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Administração, bacharelado que data de apenas 14 anos; e o próprio conceito de texto, na educação, com objetivo de aprendizado voltado ao contexto sociocomunicativo e não mais para estudos de regras gramaticais datar de apenas duas décadas.

Desse modo, os poucos estudos encontrados e que tangenciam o objeto de estudo aqui proposto são majoritariamente da década de 2010, apesar de nenhum deles enfatizar o uso do texto no fazer pedagógico dos bacharéis que lecionam no Curso de Bacharelado em Administração.

Já a dificuldade em se obter a adesão de participantes explica-se porque mesmo tendo feito duas abordagens, dos professores convidados, apenas seis deles se prontificaram em colaborar com a investigação.

O desconhecimento das condições que envolviam os sujeitos participantes ao elaborarem suas respostas foi também uma limitação. Assim como apontado no capítulo **Caminho metodológico** e discutido ao longo do capítulo **Análise dos resultados**, a coleta de dados, via questionário, limita ao pesquisador: conhecer os motivos pelos quais determinadas informações não foram fornecidas, ou identificar se a forma como as perguntas foram elaboradas é que dificultaram a interpretação dos participantes da pesquisa.

Apesar disso, essas limitações não impediram que os objetivos traçados fossem alcançados.

Esta pesquisa, por sua vez, condensa informações e reflexões que poderão contribuir para despertar o interesse de pesquisadores (i) pela investigação acerca de métodos de seleção e ensino de textos nos cursos de bacharelado; e (ii) pela discussão sobre a importância de preparar bacharéis, interessados em seguir a carreira docente, desenvolvendo habilidades para lidar com os gêneros discursivos com foco em uma aprendizagem efetiva, associando a teoria à prática comunicativa inerente a cada esfera do conhecimento aplicada ao mundo do trabalho.

Como sugestão para trabalhos futuros, idealiza-se (i) a complementação desta análise em estudo, envolvendo a observação em sala de aula sobre a forma como os docentes mediam a leitura e como realizam intervenções nas atividades de produção de texto relativas aos gêneros discursivos que utilizam em seus fazeres pedagógicos; (ii) a elaboração de sequências didáticas interdisciplinares para o

estudo, envolvendo gêneros discursivos e privilegiando processos de ensino e aprendizagem significativos, cujos textos lidos, interpretados e produzidos privilegiem a esfera comunicativa relacionada aos componentes curriculares que compõem os Eixos de Conteúdo do Curso de Bacharelado em Administração do CEFET-MG (ANEXO 3); (iii) a investigação sobre gêneros discursivos no campo do trabalho, em especial no campo da Administração, a exemplo das práticas de comunicação integrada no mundo do trabalho: constituição e funcionamento do gênero discursivo relatório gerencial.

Pelo caráter exploratório desta investigação, torna-se necessário que outras pesquisas sejam desenvolvidas, a fim de aprofundar as discussões sobre os achados discutidos neste trabalho. Estudos inovadores podem sugerir ações mitigadoras para reduzir as lacunas existentes nos processos de formação docente, incluindo o uso do texto próprio de cada esfera comunicativa direcionado para as exigências do mundo do trabalho.

As considerações aqui apresentadas, que ora indicam o fechamento deste ciclo de pesquisa, sugerem novas possibilidades para investigações futuras e deixam espaço para outras indagações que não tenham sido elencadas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n.01, p. 65-76, jan-jun., 2002.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BARBOSA, Josefa Josabeth de Souza. **Gêneros textuais escritos na prática escolar de alunos do curso técnico de agroindústria**. 2008. 52f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2008 Disponível em: https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/tede/108. Acesso em: 19 dez. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** Angela Paiva Dionísio; Judith Chambliss Hoffnagel (organizadoras). Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BLIKSTEIN, Izidoro. **Técnicas de comunicação escrita**. São Paulo: Ática, 2002.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1999.

BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L.; COCKING, Rodney R. **How people learn**: brain, mind, experience, and school. Committee on Developments in the Science of Learning and Committee on Learning Research and Educational Practice, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council. Expanded ed. Washington: Nacional Academy Press, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**: Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao

final_site.pdf. Acesso em: 01 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005**. Resolução CNE/CES 4/2005. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de julho de 2005, Seção 1, p. 26. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal de Periódicos CAPES/MEC**. 2019. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabuscaetype=meprt=1eItemid=123. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 58-59. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior (SESu). **Diretrizes curriculares para os cursos de graduação**. Fórum de Pró-reitores de graduação das universidades brasileiras – ForGRAD. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DocDiretoria.pdf. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. 2016. Disponível em: http://www.cep.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/173/2018/06/Reso510.pdf. Acesso em: 25 ago. 2019.

BRASIL. Secretaria da Educação do Paraná. Dia a dia da educação. **Gêneros textuais e esferas de circulação**. Disponível em: http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=462. Acesso em: 26 jan. 2020.

CEFET-MG. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Departamento de Ciências Sociais Aplicadas (DCSA). **Corpo docente**. 2019. Disponível em: http://www.dcsa.cefetmg.br/equipe/corpo-docente/. Acesso em: 26 ago. 2019.

CEFET-MG. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. 2020. **Estrutura curricular**. 2018. Disponível em: http://www.administracao.bh.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/180/2018/12/Estrutura_Curricular_graduacao.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

CFA. Conselho Federal de Administração. **Administração**. Disponível em: https://cfa.org.br/administracao-administracao/. Acesso em: 30 out. 2019.

CFA. Conselho Federal de Administração. **História da profissão.** Disponível em: https://cfa.org.br/administracao-administracao/administracao-historia-da-profissao/. Acesso em: 30 out. 2019.

CARNEIRO, Wanderley. **Bacharelado em Administração**: o currículo e as necessidades contemporâneas para formação profissional. 2016. 260 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_0b47ab5211e85b3bc28f7085af206a98. Acesso em: 20 dez. 2019.

CHING, Hong Yuh; DA SILVA, Edson Coutinho; TRENTIN, Paulo Henrique. Formação por competência: experiência na estrutura do projeto pedagógico de um curso de administração. **Administração**: Ensino e Pesquisa RAEP, v.15, n. 4, p. 697-728, 2014.

FAUSTINO, D. P. P. **O professor e a docência**: conexões entre a teoria e a prática no curso de bacharelado em Administração. 2017. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2017. Disponível em: https://docplayer.com.br/79451307-Universidade-do-vale-do-sapucai-univas-mestrado-em-educacao-dellany-petrin-pinho-faustino.html. Acesso em: 15 dez. 2019.

FRANZEN, Bruna Alexandra. **Letramentos**: o dizer de engenheiros relativo ao seu campo de trabalho. 2012. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau - F U R B, Blumenau, 2012. Disponível em: https://bu.furb.br//docs/DS/2012/351462_1_1.PDF. Acesso em: 05 jan. 2020.

GARCIA, Alessandro. **História e evolução da administração**. 2015. Disponível em: https://www.rhportal.com.br/artigos-rh/histria-e-evoluo-da-administrao/. Acesso em: 30 out. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 13. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e Produção textual**: gêneros textuais do argumentar e expor. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LACERDA, Cecília Rosa. **A experiência do exercício da profissão e o saber ensinar**: estudo com professores dos cursos de bacharelado. 2011. 249f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7580. Acesso em: 20 dez. 2019.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002. p. 104-109.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontro e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001. Coleção Na sala de aula. p. 17-25.

LIMA, Rodrigo da Silva. **Gêneros textuais no contexto da educação**

profissional: diretrizes para o ensino. 2018. 153f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2018. Disponível em: http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/dissertacoes/file/18/f2a4adeefe3fbec51dca510b3c1da40e.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

MAGALHÃES, Fernanda Pizarro de. **Gêneros discursivos na esfera empresarial no ensino da educação profissional**: reflexões, análises e possibilidades. 2011. 357f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2011. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/teses_online/Fernanda_Pizarro_de_Magalhaes.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

MAGGI, Andrea Cristina; RAMOS, Ivo de Jesus. Desafios da educação profissional: reflexões sobre a produção de textos. p. 229-242. In: GUILHERME, Willian Douglas (org.). **Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira** [recurso eletrônico]. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 1). Disponível em: https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/07/E-BOOK-Avaliacao-Politicas-e-Expansao-da-Educacao-Bra sileira.pdf. Acesso em: 05 jan. 2020.

MAIA, Adriano Cunha Porto. **Formação de professores para o curso de administração**: contribuições teóricas. 2018. 104f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação – GESTEC, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2018. Disponível em: https://portal.uneb.br/gestec/wp-content/uploads/sites/69/2019/01/ADRIANO-CUNHA-PORTO-MAIA.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. p. 9-29. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo (Temas básicos de educação e ensino). São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, Antônio. Prefácio à segunda edição. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 7-10. Colecção Ciências da Educação.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 13 -34. Colecção Ciências da Educação.

PAGLIOSA, E. L. B. Apresentação. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de**

texto: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-14.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; FONSECA, Maria Nazareth; CURY, Maria Zilda. **Tipos de texto, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. (Educador em Formação). p. 27-34.

PAVIANI, Jayme; BALTAR, Marcos; PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria; ZANOTTO, Normelio. Gêneros textuais, esferas profissionais e educação. **Conexão – Comunicação e Cultura**, UCS, Caxias do Sul, v. 7, n. 13, p. 173-186, jan./jun., 2008. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/159/150. Acesso em: 26 jan. 2020.

PEREIRA, Francine Baranoski. **Estratégias de leitura para os gêneros textuais mapa, tabela e artigo de divulgação científica**: contribuições para o ensino de ciências. 2015. 132f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2015. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2350/6/PG_PPGECT_M_Pereira%2C%20Francine%20Baranoski_2015.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2001. Coleção: Na sala de aula. p. 32-38.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane Helena; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SARMENTO, Leila Lauar. **Oficina de redação.** São Paulo: Moderna, 2006.

SCHLICHTING, Thais de Souza. **Letramentos em contexto de aprendizagem ativa nas engenharias**: Construindo o edifício das palavras para nele ser inquilino. 2016. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Blumenau, 2016. Disponível em: https://bu.furb.br//docs/DS/2016/360680_1_1.pdf. Acesso em: 05 jan. 2020.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, Edna Guedes de. **Gêneros textuais na perspectiva da educação profissional**. 2008. 212f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7162. Acesso em: 10 dez. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VALENTE, José Armando. Prefácio: O ensino híbrido veio para ficar. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ANEXOS

ANEXO 1 – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2005. (*) [9]

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea "c", da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES nºs 776/97 e 583/2001, bem como considerando o que consta dos Pareceres CNE/CES nºs 67/2003; 134/2003, 210/2004 e 23/2005, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, em 2/6/2003, 9/9/2003, 24/9/2004 e 3/6/2005, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior em sua organização curricular.

Art. 2º A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como Trabalho de Curso, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Administração, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
IV - formas de realização da interdisciplinaridade;
V - modos de integração entre teoria e prática;
VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
VII - modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
VIII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;
X - concepção e composição das atividades complementares; e,
XI - inclusão opcional de trabalho de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades, centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.

§ 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto

[9] (*) Resolução CNE/CES 4/2005. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de julho de 2005, Seção 1, p. 26

Pedagógico do curso, o oferecimento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

§ 3º As Linhas de Formação Específicas nas diversas áreas da Administração não constituem uma extensão ao nome do curso, como também não se caracterizam como uma habilitação, devendo as mesmas constar apenas no Projeto Pedagógico.

Art. 3º O Curso de Graduação em Administração deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

Art. 4º O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

Art. 5º Os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio através da utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;

II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;

III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e

IV - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Administração estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual, regime seriado semestral, sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus Colegiados Superiores Acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências da Administração.

§ 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos, gradualmente reveladas pelo aluno, até que os responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º Optando a instituição por incluir no currículo do Curso de Graduação em Administração o Estágio Supervisionado de que trata este artigo deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.

Art. 8º As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Art. 9º O Trabalho de Curso é um componente curricular opcional da Instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamento próprio.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir no currículo do curso de graduação em Administração o Trabalho de Curso, nas modalidades referidas no *caput* deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu conselho superior acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 10. A carga horária mínima dos cursos de graduação será estabelecida em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art. 11. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos do período ou ano subseqüente à publicação desta.

Art. 12. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução CFE nº 2, de 4 de outubro de 1993, e a Resolução CNE/CES nº 1, de 2 de fevereiro de 2004.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES
Presidente da Câmara de Educação Superior

ANEXO 2 – ESTRUTURA CURRICULAR DO BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO DO CEFET-MG

Estrutura Curricular

A disposição das disciplinas que compõe cada eixo dentro da estrutura curricular foi feita visando um processo contínuo, ininterrupto e interdisciplinar, conforme pode ser observado pela figura 2. As disciplinas de um mesmo eixo foram dispostas próximas umas das outras, em forma seqüencial, fazendo com que o conhecimento desenvolvido pelo aluno se solidifique e não se perca ao longo do curso. Isso facilita o processo de aprendizagem uma vez que o professor da disciplina posterior de um mesmo eixo pode rapidamente recuperar a matéria ministrada no período anterior, corrigir eventuais falhas e não deixa os conteúdos assimilados sem aplicação por parte dos alunos.

1º Período

DISCIPLINAS	Créditos	C/H SEMESTRAL Teórica	Prática	C/H TOTAL	PRÉ-REQUISITO E CO-REQUISITO
Metodologia Científica	2	30		30	--
Português Instrumental	2	30		30	--
Contexto Social e Profissional do Administrador	2	30		30	--
Sociologia	4	60		60	--
Teoria Geral de Administração I	4	60		60	--
Matemática I	6	90		90	--
Programação de Computadores I	2	30		30	(co) Laboratório de Programação de Computadores I
Laboratório de Programação de Computadores I	2		30	30	(co) Programação de Computadores I
Carga Horária Parcial	24	330	30	360	--
CARGA HORÁRIA TOTAL	24	330	30	360	--

2º Período

DISCIPLINAS	Créditos	C/H SEMESTRAL Teórica	Prática	C/H TOTAL	PRÉ-REQUISITO E CO-REQUISITO
Teoria Geral de Administração II	4	60		60	Teoria Geral de Administração I
Psicologia Aplicada à Administração	2	30		30	--
Matemática II	6	90		90	Matemática I
Microeconomia	4	60		60	--
Ciência Política e Teoria Geral do Estado	2	30		30	--
Introdução ao Direito	2	30		30	--
Programação de Computadores II	2	30		30	Programação de Computadores I (co) Laboratório de Programação de Computadores II
Laboratório de Programação de Computadores II	2		30	30	Laboratório de Programação de Computadores I (co) Programação de Computadores II
Carga Horária Parcial	24	330	30	360	--
CARGA HORÁRIA TOTAL	48	660	60	720	--

3º Período

DISCIPLINAS	Créditos	C/H SEMESTRAL Teórica	Prática	C/H TOTAL	PRÉ-REQUISITO E CO-REQUISITO
Administração de Recursos Humanos I	4	60		60	Psicologia Aplicada à Administração
Matemática Financeira	4	45	15	60	Matemática I
Fundamentos de Contabilidade	4	60		60	--
Macroeconomia	4	60		60	Microeconomia
Direito do Trabalho	4	60		60	Introdução ao Direito
Organização, Sistemas e Métodos	4	45	15	60	Teoria Geral da Administração II
Carga Horária Parcial	24	330	30	360	--
CARGA HORÁRIA TOTAL	72	990	90	1080	--

4º Período

DISCIPLINAS	Créditos	C/H SEMESTRAL Teórica	Prática	C/H TOTAL	PRÉ-REQUISITO E CO-REQUISITO
Administração de Recursos Humanos II	4	60		60	Administração de Recursos Humanos I
Estatística I	4	60		60	--
Contabilidade Gerencial	4	60		60	Fundamentos de Contabilidade
Administração Mercadológica I	4	60		60	Teoria Geral da Administração II
Administração de Materiais	4	60		60	Teoria Geral da Administração II
Sistemas de Informações Gerenciais	4	45	15	60	Programação de Computadores II / Organização, Sistemas e Métodos
Carga Horária Parcial	24	345	15	360	--
CARGA HORÁRIA TOTAL	96	1335	105	1440	--

5º Período

DISCIPLINAS	Créditos	C/H SEMESTRAL Teórica	Prática	C/H TOTAL	PRÉ-REQUISITO E CO-REQUISITO
Metodologia da Pesquisa	2	30		30	--
Estatística II	4	60		60	Estatística I
Gestão de Custos	4	60		60	Fundamentos de Contabilidade
Administração Mercadológica II	4	60		60	Administração Mercadológica I
Empresa Simulada	2		30	30	Teoria Geral da Administração II
Pesquisa Operacional	4	60		60	Matemática I
Optativa I	4	60		60	Ter integralizado 1440 horas ou 96 créditos
Carga Horária Parcial	24	330	30	360	--
CARGA HORÁRIA TOTAL	120	1665	135	1800	--

6º Período

DISCIPLINAS	Créditos	C/H SEMESTRAL Teórica	Prática	C/H TOTAL	PRÉ-REQUISITO E CO-REQUISITO
Administração Financeira e Orçamentária I	4	60		60	Gestão de Custos / Contabilidade Gerencial
Pesquisa de Marketing	4	45	15	60	Administração Mercadológica I / Estatística I
Direito Empresarial	4	60		60	Introdução ao Direito
Empreendedorismo	4	45	15	60	Teoria Geral da Administração II
Administração de Produção I	4	60		60	Teoria Geral da Administração II
Optativa II	4	60		60	Ter integralizado 1440 horas ou 96 créditos
Carga Horária Parcial	24	330	30	360	--
CARGA HORÁRIA TOTAL	144	1995	165	2160	--

7º Período

DISCIPLINAS	Créditos	C/H SEMESTRAL Teórica	Prática	C/H TOTAL	PRÉ-REQUISITO E CO-REQUISITO
Administração Estratégica	4	60		60	Administração Financeira I / Administração Mercadológica II / Administração da Produção I / Administração de Recursos Humanos II / Sistema de Informações Gerenciais
Administração Financeira e Orçamentária II	4	60		60	Administração Financeira e Orçamentária I
Economia Brasileira	4	60		60	Macroeconomia
Gestão de Projetos	4	45	15	60	Sistema de Informações Gerenciais
Administração de Produção II	4	60		60	Administração de Produção I
Optativa III	4	60		60	Ter integralizado 1440 horas ou 96 créditos
Orientação TCC I	1		15	15	Ter integralizado 2160 horas ou 144 créditos
Carga Horária Parcial	25	345	30	375	--
CARGA HORÁRIA TOTAL	169	2340	195	2535	--

8º Período

DISCIPLINAS	Créditos	C/H SEMESTRAL Teórica	Prática	C/H TOTAL	PRÉ-REQUISITO E CO-REQUISITO
Filosofia da Tecnologia	2	30		30	--
Planejamento Estratégico	4	60		60	Administração Estratégica
Mercado de Capitais	4	60		60	Macroeconomia
Gestão da Qualidade	4	60		60	Teoria Geral da Administração II
Logística	4	60		60	Administração de Materiais
Optativa IV	4	60		60	Ter integralizado 1440 horas ou 96 créditos
Orientação de Estágio Supervisionado	2		30	30	Ter integralizado 1800 horas ou 120 créditos
Orientação TCC II	1		15	15	Orientação TCC I
Carga Horária Parcial	25	330	45	375	--
CARGA HORÁRIA TOTAL	194	2670	240	2910	--

EXTRA-CLASSE	Aula Semanal	C/H SEMESTRAL TEÓRICA	PRÁTICA	C/H Total
Estágio Supervisionado			360	360
Atividades Complementares			330	330
Carga Horária Parcial	0	0	690	690
CARGA HORÁRIA TOTAL	194	2670	930	3600

ANEXO 3 – EIXOS DE CONTEÚDOS DO CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO DO CEFET-MG

Eixo 1: Humanidades	
Conteúdos Obrigatórios	C.H. (horas/aula)
Ciência da linguagem: signo linguístico, níveis conotativo e denotativo da linguagem, definições e estudo das diferenças entre linguagem escrita e falada; processo comunicativo; desenvolvimento de estratégias globais de leitura de textos e análise de discurso; desenvolvimento da produção de textos técnicos e científicos. Sociologia como estudo da interação humana, cultura e sociedade, os valores sociais, mobilização social e canais de mobilidade, o indivíduo na sociedade, instituições sociais, sociedade brasileira, mudanças sociais e perspectivas. Psicologia do Trabalho nas Organizações: histórico, teoria das organizações, o papel do sujeito nas organizações, poder nas organizações, estilos gerenciais e liderança, cultura organizacional, recursos humanos nos cenários organizacionais, relações humanas e habilidades interpessoais, treinamento e capacitação, técnicas de seleção de pessoal. Filosofia da Ciência e da Tecnologia: história da ciência e da tecnologia; epistemologia da tecnologia; avaliação das questões tecnológicas no mundo contemporâneo, tecnologia e paradigmas emergentes.	150
Desdobramento em Disciplinas	
Português Instrumental	30
Sociologia	60
Psicologia Aplicada às Organizações	30
Filosofia da Tecnologia	30

Eixo 2: Jurídico	
Conteúdos Obrigatórios	C.H. (horas/aula)
Evidenciar as matrizes teóricas fundamentais do pensamento político moderno para entendimento e crítica da problemática atual dos “pacto de poder/dominação” e sua legitimação. Sistema constitucional brasileiro; noções básicas de direito civil, comercial, administrativo, trabalho e tributário; aspectos relevantes em contratos; regulamentação profissional; fundamentos da propriedade industrial e intelectual. Relação de emprego e seus sujeitos. Fundamentos de Direito Coletivo do Trabalho: Convenções Coletivas de Trabalho; Conflitos Coletivos de Trabalho (Direito de Greve); Organizações Sindicais. Fundamentos de Direito Individual do Trabalho: Contrato de Trabalho; Principais Obrigações Trabalhistas; Fundo de Garantia por Tempo de Serviço; Salário. Previdência Social. Acidentes de trabalho. Teoria de Empresa: o empresário individual e as sociedades empresariais. Estabelecimento empresarial. Sociedades não-empresariais. Criação, dissolução, preservação e recuperação de empresas.	180
Desdobramento em Disciplinas	
Ciência Política e Teoria Geral do Estado	30
Introdução ao Direito	30
Direito do Trabalho	60
Direito Empresarial	60

Eixo 3: Matemática	
Conteúdos Obrigatórios	C.H. (horas/aula)
Equações analíticas de retas e circunferências, coordenadas cartesianas; álgebra de matrizes; sistemas lineares: resolução e escalonamento; Funções reais: limites, continuidade, gráficos; derivadas e diferenciais: conceito, cálculo e aplicações; máximos e mínimos; concavidade; funções elementares: exponencial e logaritmo. Integrais definidas: conceito, teorema fundamental e aplicações; integrais indefinidas: conceito e métodos de integração; integrais impróprias. Funções reais de várias variáveis: limites, continuidade, gráficos, níveis; derivadas parciais: conceito, cálculo, e aplicações; Sequências e Séries numéricas. Equações de diferenças. Equações diferenciais ordinárias de primeira ordem: resolução e aplicações. Juros simples, Tipo de Taxas (unitária e centesimal), Cálculo de capital, período, taxas e juros. Montante. Divisor Fixo. Cálculo de montante. Desconto Simples. Cálculo de desconto comercial (por fora), Cálculo de desconto racional (por dentro). Juros Compostos. Conceito de Sistema Price. Taxas de juros. Taxas equivalentes. Taxa nominal e efetiva. Taxa real. Descontos Compostos. Cálculo do Desconto Composto Real. Cálculo do valor atual, valor nominal, taxa e período. Rendas: Rendas Imediatas, Rendas Antecipadas e Rendas Diferidas. Empréstimo. Plano de Amortização em Sistema Price e em Sistema SAC. Aplicações em Calculadora Financeira. Conceitos fundamentais de Estatística, amostragem, Apresentação dos dados, tabelas de distribuição de frequência, Medidas de tendência central, Medidas de Dispersão, Conceitos de probabilidade e Cálculo de probabilidades. Correlação linear simples. Regressão linear. Variável aleatória. Distribuições de probabilidades. Testes de hipóteses – media e desvio-padrão. Tabela de contingência. Aplicações com softwares e planilhas eletrônicas.	360
Desdobramento em Disciplinas	
Matemática I	90
Matemática II	90
Matemática Financeira	60
Estatística I	60
Estatística II	60

Eixo 4: Recursos Humanos	
Conteúdos Obrigatórios	C.H. (horas/aula)
O indivíduo e as organizações. Relações de trabalho. A motivação humana no trabalho. Poder e conflito. Liderança e Gerência. Saúde e segurança no trabalho. Cultura brasileira e cultura organizacional. Clima organizacional. Qualidade de Vida no Trabalho. Recursos Humanos e a Moderna Gestão de Pessoas; Planejamento Estratégico de Gestão de Pessoas; Agregando Pessoas, Recrutamento e Seleção; Aplicando Pessoas, Orientação, Modelagem do trabalho, Avaliação do Desempenho Humano; Recompensando Pessoas, Remuneração, Programas de Incentivos, Benefícios e Serviços.	120
Desdobramento em Disciplinas	
Administração de Recursos Humanos I	60
Administração de Recursos Humanos II	60
Conteúdos Optativos	
Equipe: Desenvolvimento de equipe. Estágios de desempenho de grupo. Objetivos. Tipos. Papeis fundamentais. Planejamento de desenvolvimento de equipe: Fases do desenvolvimento. Funções. Liderança. Método de tomada de decisão. Fenômenos de grupo. Barreiras ao desenvolvimento de equipes. Avaliação de resultados em desenvolvimento de equipe. Conceito Competências e Avaliação de Desempenho com Foco em Competências. Conceito de Complexidade. O conceito da Entrega. Cálculo da Avaliação Desempenho com Foco em Competências e Remuneração com Foco nas Competências. Conceito de Clima Organizacional, técnicas de levantamento de informações de clima organizacional, Desenvolvimento e implementação de um plano de Gestão de Clima Organizacional, a partir de uma Pesquisa de Clima quantitativa ou qualitativa. A Remuneração Tradicional ou Fixa. Remuneração por Habilidades e por Competências. Remuneração Variável. Administração de Carreiras. Avaliação de Desempenho e Competências.	120
Desdobramento em Disciplinas	
Liderança e Gestão de Equipes e Competências	60
Gestão de Clima Organizacional e Remuneração Estratégica	60
Tópicos Especiais em Recursos Humanos	a ser definido

Eixo 5: Mercadológico	
Conteúdos Obrigatórios	C.H. (horas/aula)
Base conceitual do Marketing: conceito e evolução. O ambiente, suas variáveis e mudanças e a formação do conceito de marketing. As funções do marketing. O sistema de marketing. O processo de marketing. Segmentação do mercado. O composto de marketing: composto de produto, de preço, de distribuição e de comunicação. Aspectos éticos e legais. Responsabilidade social do marketing. Administração de linhas de produtos e marcas. Classificações dos produtos. Decisões de linha de produtos. Brand equity e decisões de marca. Embalagem, rótulo e garantia. Ciclo de vida do produto e desenvolvimento de novos produtos. Estágios do ciclo de vida. Estratégias de marketing para os estágios do ciclo de vida. Tipos de inovação. Etapas do processo de desenvolvimento de novos produtos. Serviços: A natureza dos serviços. Estratégias de marketing para empresas prestadoras de serviço. Distribuição: O canal de distribuição: elementos, fluxos, funções e custos. Decisões de projeto de canal. Decisões de gerenciamento de canal. Sistema Vertical de Marketing. Sistema Horizontal de Marketing. Conflitos de canais. Varejo: Tipologias, layout e decisões. Atacado: Tipos de atacado: Decisões de marketing no atacado e tendências. Pesquisa em Marketing; Tipos de pesquisa: Quantitativas e Qualitativas; Elaboração de projeto de pesquisa; Formas de coleta de dados; Amostragem: tamanho e processo; Elaboração de instrumentos de coleta de dados; Análise dos dados; Apresentação dos resultados.	180
Desdobramento em Disciplinas	
Administração Mercadológica I	60
Administração Mercadológica II	60
Pesquisa de Marketing	60
Conteúdos Optativos	
Gerência de vendas e produção: coordenação e integração aos objetivos de marketing da empresa. Planejamento e controle do esforço de venda pessoal: práticas correntes; método de organização; avaliação e controle. Promoção de vendas, propaganda, relações públicas e merchandising. Conceitos, ferramentas e processos na definição e escolha das estratégias de vendas. Domínio das diferentes formas e meios de atuação do vendedor, bem como das possibilidades de representações comerciais (número de territórios e quantidade de vendedores).	120
Desdobramento em Disciplinas	
Operações de Vendas	60
Estratégias de Vendas	60
Tópicos Especiais Mercadológicos	a ser definido

Eixo 6: Produção, Logística e Qualidade	
Conteúdos Obrigatórios	C.H. (horas/aula)
Introdução à pesquisa operacional; modelagem de problemas e classificação de modelos matemáticos; programação linear; método simplex; dualidade; análise de sensibilidade; interpretação econômica; modelos de transporte e alocação; uso de pacotes computacionais. Gestão de estoques e patrimônio, sistemas básicos de estocagem, transporte e manuseio de materiais. Compra: procedimentos e lote econômico. Controle de patrimônio. Administração de produção e operações. A função produção na organização. Estratégia de produção. Projeto em gestão da produção. Projeto de produtos e serviços. Projeto de redes de operação. Arranjo Físico e fluxo. Planejamento e controle da produção. Qualidade e tecnologia de processo. Métodos de controle estatístico de processo. Prevenção e recuperação de falhas. Planejamento e controle da capacidade produtiva. Planejamento e controle de estoque. Gestão da cadeia de suprimentos. Previsão. Filas de Espera. Estudo e gestão de demanda. Planejamento agregado – OPT. Programação de manufatura. Programação de serviço. Planejamento de recurso - Plano-mestre de produção Sistema de produção enxuta – JIT. Melhoramento da produção. Benchmarking. Visão Geral da Logística. A Cadeia de Suprimentos (Supply Chain) - conceitos principais. Organização de Suprimentos: funções e objetivos. Compras e fornecedores. Armazenagem. Gestão de Estoques. Just-in-Time. Avaliação do sistema suprimentos. Aspectos básicos da Qualidade: ciclo PDCA, métodos de prevenção e solução de problemas: MASP, FMEA, FTA e 6 Sigma; Técnicas gerenciais: brainstorming, gráfico de pareto, lista de verificação, estratificação, histograma, gráfico de dispersão, cartas de controle, plano de ação, gráfico de Gantt, SETFI, GUT, matriz de contingências; Normalização: normalização internacional, nacional e de empresas; normas básicas; elaboração de normas técnicas e especificações; aspectos básicos da qualidade industrial; análise da qualidade; normas básicas para planos de amostragem e seus guias de utilização; os critérios de excelência e os prêmios regionais e nacionais.	360
Desdobramento em Disciplinas	
Pesquisa Operacional	60
Administração de Materiais	60
Administração da Produção I	60
Administração da Produção II	60
Logística	60
Gestão da Qualidade	60
Conteúdos Optativos	
Transporte e sua influência no sistema logístico. Os modais de Transporte. Transporte intermodal. Preparação da carga. Os custos logísticos do transporte. Como projetar um sistema de transporte. A elaboração e a otimização de rotas. Medidas de desempenho em transporte. Objetivos de um sistema de transporte. Apresentação dos custos envolvidos na atividade de armazenamento e os impactos na cadeia de valor do produto. Políticas de estoques a partir do conceito de logística integrada. Conceitos e técnicas de controle e avaliação de estoques. Análise da necessidade de espaço físico e planejamento de layout e localização de armazéns. Apresentação de métodos para armazenamento de materiais: localização, classificação e codificação. Movimentação de cargas. Avaliação da Capacidade Exportadora. Canais de Comercialização Externa. Normas Administrativas das Exportações. Siscomex Exportação. Documentação na Exportação. Incentivos Fiscais e Financeiros. Formação de Preços para a Exportação. Planejamento da Exportação. Classificação das Importações. Normas Administrativas das Importações. Siscomex Importação. Documentação na Importação. Tratamento Tributário na Importação. Avaliação dos Custos na Importação. Planejamento na Importação. Ferramentas da qualidade para solução de problemas, Ferramentas gerenciais, Etapas da solução de problema, FTA – Fault Tree Analysis – árvore de falhas, FMEA – Análise dos modos e efeitos das falhas, Problemas crônicos, Abordagem multidisciplinar. Definição de confiabilidade, Taxas de falha , Falhas acumuladas, Taxas de falhas no tempo, Distribuição exponencial, Distribuição normal e Distribuição Weibull, Probabilidade, Padrões de análise, Ensaios de confiabilidade, Fatores de aceleração e Manutenibilidade e disponibilidade.	240
Desdobramento em Disciplinas	
Logística de Transportes e Armazenagem	60
Processos de Exportação e Importação	60
Metodologia de Solução de Problemas	60
Confiabilidade	60
Tópicos Especiais em Produção, Logística e Qualidade	a ser definido

Eixo 7: Eixo Fundamentos da Administração	
Conteúdos Obrigatórios	C.H. (horas/aula)
Administração: definição e visão geral. Habilidades gerenciais. Antecedentes Históricos. Evolução das Teorias Administrativas: Abordagem Clássica (Administração Científica e Teoria Clássica); Abordagem Estruturalista (Modelo Burocrático); Abordagem Humanística (Teoria das Relações Humanas). Evolução das Teorias Administrativas (Continuação): Abordagem Comportamental (Teoria Comportamental e Teoria do Desenvolvimento Organizacional); Abordagem Neoclássica (Teoria Neoclássica e Administração por Objetivos); Abordagem Sistêmica (Teoria de Sistemas); Abordagem Contingencial (Teoria da Contingência). O curso de Administração e o espaço de atuação do Administrador no Brasil e no mundo; conceituação e áreas da Administração; o sistema profissional da Administração: regulamentos, normas e ética profissional; desenvolvimento tecnológico e o processo de estudo e de pesquisa; interação com outros ramos da área tecnológica, mercado de trabalho; ética e cidadania.	150

Eixo 7: Eixo Fundamentos da Administração	
Conteúdos Obrigatórios	C.H. (horas/aula)
Desdobramento em Disciplinas	
Teoria Geral da Administração I	60
Teoria Geral da Administração II	60
Contexto Social e Profissional do Administrador	30

Eixo 8: Econômico-Financeiro	
Conteúdos Obrigatórios	C.H. (horas/aula)
Microeconomia: fatores de produção, mercados, formação de preços, consumo; Modelo de concorrência perfeita: equilíbrio parcial no mercado de fatores. Modelo de equilíbrio geral e economia do bem-estar. Modelos de concorrência imperfeita: determinação de preços no mercado de bens sob condições de monopólio, concorrência monopolística e oligopólio clássico. Determinação de preços dos fatores de produção sob condições de concorrência imperfeita. Introdução geral ao Estudo da Macroeconomia; Agregados Macroeconômicos: PIB, PNB, DIB, Balanço de Pagamentos; Oferta e Demanda Agregadas; Modelo Keynesiano simples fechado; Sistema Monetário: Oferta e Demanda por moeda; Modelo IS/LM completo (preço fixo e variável). Noções gerais de contabilidade, balanço patrimonial. Equação fundamental do patrimônio. Noções de débito e de crédito. Teoria geral das contas. Lançamentos em contabilidade e sistemas de escrituração. Balancete de verificação. Apuração de resultados. Demonstrações contábeis. Contabilidade no contexto do processo decisório. Demonstrações contábeis: Avaliação de desempenho e desenvolvimento. Relação de custo/volume/lucro. Planejamento financeiro. Informações contábeis para decisões de investimento e financiamento. Técnicas de controladoria e relatórios gerenciais como auxiliares do processo decisório. Gestão de custos: abrangência e objetivos; custos: conceito, elementos e classificação. Sistemas de produção e de apropriação de custos. Métodos de custeio. Custos-padrão. Análise das relações custo/volume/lucro: custos para tomada de decisões. Introdução à alavancagem operacional; formação de preços de venda. Função e estrutura financeira da Empresa, fontes de financiamento e recursos da Empresa, índices financeiros. Administração de capital de giro. Planejamento financeiro. Criação de valor. Metodologia do EVA e MVA. Conceitos básicos de planejamento estratégico e operacional. Integração do planejamento operacional com o estratégico. O sistema orçamentário. O plano operacional. Objetivos e metas. Orçamento de resultados e de caixa. Projeção do balanço patrimonial e da demonstração de resultados Técnicas de análise do orçamento empresarial. Decisões de investimento em longo prazo. Desenvolvimento brasileiro a partir de 1930. Estudo dos aspectos característicos e históricos da evolução da economia brasileira. Modernidade no Brasil. O Estado na economia. Balanço de pagamento. Sistema Financeiro Nacional. Setores públicos e privados: sua participação na economia nacional. Dívida externa. Inflação. Renda nacional. Tendências da economia mundial. Abertura e competitividade. Modelo de desenvolvimento econômico brasileiro. Modelo de desenvolvimento de Minas Gerais. Planos de governo da última década Introdução ao Mercado de Capitais. Estrutura e Dinâmica do Mercado de Capitais: Investidores, Mercados primário e secundário, Bolsa de Valores no Brasil, Derivativos. Análise de Ações: Análise fundamentalista e análise técnica.	540
Desdobramento em Disciplinas	
Microeconomia	60
Macroeconomia	60
Fundamentos da Contabilidade	60
Contabilidade Gerencial	60
Gestão de Custos	60
Administração Financeira e Orçamentária I	60
Administração Financeira e Orçamentária II	60
Economia Brasileira	60
Mercado de Capitais	60
Conteúdos Optativos	
Métodos de Avaliação de Investimentos; Os Índices de Rentabilidade: ROE x ROI; Os Índices Intermediários: payback simples; Os Índices Financeiros: payback atualizado, valor atual líquido (VAL), taxa interna de retorno (TIR) e índice de lucratividade; Incerteza e Projetos de Investimentos: risco e taxa de atualização, análise de sensibilidade; Aspectos Organizacionais do Orçamento de Capital: restrições técnico-operacionais, de organização e financeiras; Avaliação de uma empresa. A função da Controladoria. Métodos de custeio. Métodos de controle e decisão. Orçamento de capital. Os fluxos financeiros da empresa. Formação de preços. Análise de custos e orçamentos. Análise da margem de contribuição. Planejamento do lucro. Controle por Departamento. Rentabilidade de produtos. Taxa de Câmbio/ Bancos Autorizados a Operar em Câmbio/ Operações de Câmbio/ Contratos de Câmbio/ Características das Operações de Câmbio/ Câmbio Manual/ Câmbio Financeiro/ Operações de Câmbio Financiadas/ Mercado Cambial Brasileiro.	180
Desdobramento em Disciplinas	
Análise de Investimentos	60
Controladoria	60
Prática Cambial	60
Tópicos Especiais em Finanças	a ser definido

Eixo 9: Empreendedorismo e Estratégia	
Conteúdos Obrigatórios	C.H. (horas/aula)
Desenvolver práticas empresarias do dia a dia de um empresário e/ou funcionário em um ambiente simulado. Noções de empreendedorismo. Projetos no processo de planejamento institucional e sua relação com a decisão de investir; características e etapas de um projeto. Plano de negócios. Estrutura de um plano de negócios. Viabilidade mercadológica. Estudos de localização. Plano de operações. Plano financeiro. Plano de marketing. Avaliação econômico-financeira. Alternativas de financiamento. Conceituação geral de projeto. Gestão da elaboração e execução de projetos. Elementos básicos dos projetos. O produto do projeto e seu mercado. Estudos técnicos do projeto. Importância do projeto. Aspectos administrativos e legais, econômicos, técnicos e financeiros. Critérios de análise de viabilidade econômica de um projeto. Elaboração e análise de projetos de viabilidade. Introdução à Administração Estratégica. Análise do Ambiente Externo e Interno. Estabelecimento de Diretriz Organizacional. Estratégias Empresariais. Estratégias da Unidade de Negócio. Estratégias Funcionais. Processo de Controle Estratégico e Desempenho. Liderança, Poder e Cultura Organizacional. Conceitos de planejamento estratégico. Metodologia de elaboração e implementação do planejamento estratégico. Diagnóstico estratégico. Missão da empresa. Objetivos e desafios empresariais. Projetos e planos de ação. Controle e avaliação do planejamento estratégico.	240
Desdobramento em Disciplinas	
Empresa Simulada	30
Empreendedorismo	60
Gestão de Projetos	60
Administração Estratégica	60
Planejamento Estratégico	60
Conteúdos Optativos	
Caracterização da problemática ambiental; aspectos legais, econômicos e tecnológicos da gestão ambiental, planejamento sustentável da utilização dos recursos naturais. Modelo de gestão ambiental para empresas.	60
Desdobramento em Disciplinas	
Gestão Ambiental	60
Tópicos Especiais em Empreendedorismo e Estratégia	a ser definido

Eixo 10: Gestão da Informação	
Conteúdos Obrigatórios	C.H. (horas/aula)
Sistemas numéricos: representação e aritmética nas bases: decimal, binária, octal e hexadecimal; introdução à lógica; álgebra e funções Booleanas; algoritmos estruturados: tipos de dados e variáveis, operadores aritméticos e expressões aritméticas; operadores lógicos e expressões lógicas; estruturas de controle; entrada e saída de dados; estruturas de dados; organização e manipulação de arquivos. Práticas em laboratório dos temas e tópicos abordados na disciplina "Programação de Computadores I" utilizando uma linguagem de programação. Conceitos de orientação a objetos: tipos abstratos de dados, objetos, classes, métodos, visibilidade, escopo, encapsulamento, associações de classes, estruturas todo-parte e generalização-especialização, interfaces; herança de interface e de classe, polimorfismo, sobrecarga, invocação de métodos; aplicações em uma linguagem de programação orientada a objetos; noções de modelagem de sistemas usando UML: diagrama de classes e de interação. Práticas em laboratório dos temas e tópicos abordados na disciplina “Programação de Computadores II” utilizando uma linguagem de programação. Sistemas. Empresa como sistema. Sistemas administrativos: análise e planejamento. Técnicas e instrumentos de análise. Análise crítica e inovação. Avaliação de sistemas. Interface entre trabalho do analista de organização e métodos. Estruturas organizacionais. Normalização e Elaboração de Normas e Manuais. A organização e sua rede de processos. Ecologia da Informação. Informação e tecnologia. Sistemas de informação. Planejamento de sistemas de informação e mudança organizacional. Administração dos recursos de hardware e software. Administração de recursos e dados. Telecomunicações e redes. A Internet e a nova infraestrutura da tecnologia de informação. Gerenciamento do conhecimento na empresa digital. A organização virtual.	240
Desdobramento em Disciplinas	
Programação de Computadores I	30
Laboratório de Programação de Computadores I	30
Programação de Computadores II	30
Laboratório de Programação de Computadores II	30
Organizações, Sistemas e Métodos	60
Sistemas de Informação Gerenciais	60

Eixo 11: Atividades de Prática Profissional e Integralização Curricular	
Conteúdos Obrigatórios	C.H. (horas/aula)
Conceito de ciência; pesquisa em ciência e tecnologia; redação técnica e científica; normalização e elaboração de trabalhos técnicos e científicos. Produção do trabalho técnico-científico; aplicação dos conhecimentos sobre a produção da pesquisa científica: a questão, o problema, a escolha do método, etc. Planejamento, desenvolvimento e avaliação do projeto do Trabalho de Conclusão de Curso, versando sobre uma temática pertinente ao curso, sob a orientação de um professor orientador. Desenvolvimento e avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso, versando sobre uma temática pertinente ao curso, sob a orientação de um professor orientador. Orientação acadêmica e profissional mediante encontros regulares, programados, tanto no âmbito acadêmico quanto no ambiente profissional onde o estágio é realizado; participação do aluno nas atividades relacionadas ao estágio.	120
Desdobramento em Disciplinas	
Metodologia Científica	30
Metodologia de Pesquisa	30
Orientação de TCC I	15
Orientação de TCC II	15
Orientação de Estágio Supervisionado	30
Atividades Complementares	
Atividades regulamentadas pela Resolução CEPE-24/2008, no seu artigo 10, onde trata das atividades curriculares complementares de caráter optativo que compõe o Eixo de Prática Profissional e Integração Curricular para fins de integralização curricular	330
Iniciação Cientifica e Tecnológica	
Monitoria	
Atividade de Extensão Comunitária	
Atividade Curricular Complementar	
Atividade Complementar de Prática Profissional	

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto CAAE: 12565619.1.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 06 de junho de 2019.

Prezado(a) Professor(a),

Por integrar o corpo docente do Bacharelado em Administração do CEFET-MG, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **O texto em sala de aula: Estudo de caso sobre o fazer pedagógico docente do Bacharelado em Administração do CEFET-MG.** Esse curso foi escolhido como objeto de estudo da pesquisa proposta por: a) ser um curso de graduação que lida tanto com disciplinas da área de Exatas quanto da de Humanas; b) possuir um corpo docente de formação diversificada, eximindo-se a participação do docente formado em Letras, apesar de ser uma pesquisa relacionada ao uso do texto em sala de aula. Esse critério de exclusão justifica-se, pois a pesquisadora acredita que profissionais da Letras lidam com o texto em sala de aula de maneira diferente daqueles que não possuem essa formação; c) entender que o curso de Administração visa uma formação integral do sujeito envolvendo tanto o desenvolvimento de habilidades de gestão financeira quanto o de habilidades de gestão humana, conforme descrito no Art. 4º da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado. Sendo assim, conhecer como você trabalha com o texto no seu fazer pedagógico, seria muito útil para o andamento da pesquisa.

A pesquisa a ser desenvolvida pela pesquisadora, Andrea Cristina Maggi, RG 6.812.365, estudante do programa de pós-graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG, trata-se de um estudo de caso que busca compreender como os docentes do Bacharelado em Administração da Educação Tecnológica do CEFET-MG lidam com o texto em seus fazeres pedagógicos. Refletir sobre como o texto é trabalhado em disciplinas cujos docentes não são graduados em Letras surge de observações da pesquisadora acerca da relação que estudantes demonstram ter entre a facilidade em lidar com disciplinas Exatas e a dificuldade nas Humanas. Para isso, pretende-se identificar a percepção dos docentes sobre texto em sala de aula, verificar quais os gêneros textuais são privilegiados, e identificar os critérios docentes para escolha de aportes teóricos textuais utilizados em suas aulas, observando como esses critérios contribuem ou não para o desenvolvimento da competência leitora e escrita dos estudantes.

Nesse sentido, sua participação pode contribuir com a pesquisa ao fornecer informações necessárias para relacionar teoria e prática no fazer pedagógico docente, utilizando textos em sala de aula.

Sabe-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos prevê riscos e desconfortos ao participante. No caso dessa pesquisa, entende-se haver risco mínimo, uma vez que o contato com os docentes será realizado por e-mail e as respostas obtidas via questionário semiestruturado. Sendo assim, caso sinta-se constrangido por não compreender o que fora perguntado, você poderá, enquanto participante, contactar a pesquisadora para esclarecimentos. Caso sinta-se desconfortável em responder alguma pergunta do questionário, você poderá deixar a pergunta sem resposta ou até mesmo deixar de participar da pesquisa a qualquer momento. É importante destacar que, para mitigar os riscos, será mantido, do início ao fim da pesquisa, o sigilo dos dados fornecidos pelos participantes que serão referenciados na pesquisa apenas como A, B, C etc. Além disso, uma vez que as informações serão recolhidas por e-mail, a pesquisadora se compromete em: a) não fazer contato com os participantes por outra razão a não ser para fins de obter os dados descritos no questionário; b) arquivar, após o término da pesquisa, por um período de 5 anos, conforme Resolução 510 de 2016, Art. 28, item IV do capítulo 6 – sobre as responsabilidades do pesquisador –, os e-mails com os dados coletados, ciente de que, após esse período, os dados serão apagados por não ser mais necessário mantê-los arquivados, uma vez que serão fomento apenas para a pesquisa aqui apresentada.

Sobre os benefícios advindos dessa pesquisa, considerando que, de modo geral, ler, interpretar e produzir textos tem sido um desafio em sala de aula, tanto para os alunos quanto para os professores, esse estudo de caso poderá contribuir para fomentar a discussão sobre a importância de se pensar em alavancar Projetos Pedagógicos que permitam ao docente utilizar ou desenvolver

técnicas sobre como lidar com textos em sala de aula. Desse modo, entende-se que os benefícios são indiretos, uma vez que para ocorrer mudança é preciso haver quebra de paradigma. Sendo assim, essa pesquisa pode favorecer o desenvolvimento de técnicas e práticas de ensino sobre textos como sequências didáticas que favoreçam tanto o trabalho docente quanto o processo de ensino e de aprendizagem de estudantes.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista), inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e por um pesquisador da equipe de pesquisa, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao pesquisador, por e-mail: acmaggi@gmail.com, telefone (31)99138.4800, pessoalmente ou via postal para Rua Jorge Pedro Norman, 35, bl 3, apto 302, Kennedy – Contagem, MG. CEP 32145-040.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em:<http://www.cep.cefetmg.br> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, n. 5855 - Campus VI; E-mail: cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras: 12:00 às 16:00 horas e quintas-feiras: 07:30 às 12:30 horas.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO.

Assinatura do participante da pesquisa:_____

Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte, _____ de _____de 20__

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço postal, no espaço a seguir:_____

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO – PRÁTICA PEDAGÓGICA: DOCENTES DO BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO DO CEFET-MG

Prezado(a) Professor(a),
Este questionário faz parte da pesquisa de Mestrado que estou desenvolvendo sobre o uso do texto em sala de aula. Gostaria de contar com sua contribuição nesse processo.
Para isso, solicito a sua gentileza em responder algumas perguntas.
A minha ideia é buscar respostas que auxiliem na minha busca por entender como os docentes do Bacharelado em Administração do CEFET-MG lidam com o texto em seus fazeres pedagógicos.
OBS 1: Por uma questão ética, o seu nome não será citado na pesquisa.
OBS 2: Peço sinceridade nas respostas, pois suas informações contribuirão para refletir sobre o uso do texto em situações que não necessariamente estão ligadas aos estudos de linguagens.
Agradeço antecipadamente a sua atenção e a sua participação.
OBS 3: Estima-se um tempo de 15 a 25 minutos para responder este questionário.
Profa. Andréa C. Maggi
Mestranda em Educação Tecnológica, pelo CEFET-MG, Graduada em Letras, pelo Uni-BH, Especialista em Revisão de Textos, pela PUC-MG; Especialista em Práticas Pedagógicas, pela UFOP; e Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão de Educação a Distância, pela UFF.

I) PERFIL DOS PARTICIPANTES
Docente (não obrigatório):_____
Disciplina que leciona: _____
Período(s) para o(s) qual(is) leciona: _____
Tempo (em anos) que leciona a disciplina: ( ) 0 a 5 ( ) 5 a 10 ( ) Mais de 10
Tempo (em anos) de docência: ( ) 0 a 5 ( ) 5 a 10 ( ) Mais de 10
Tempo (em anos) como docente do CEFET-MG: ( ) 0 a 5 ( ) 5 a 10 ( ) Mais de 10

II) FORMAÇÃO ACADÊMICA
A) Instituição onde cursou a graduação: ( ) CEFET-MG ( ) Outra _____
B) Nome do(s) curso(s): _____
C) Tipo de formação acadêmica: Bacharelado ( ) Licenciatura ( ) Ambos ( )
D) Possui formação Lato e/ou Stricto Sensu relacionada à docência: ( ) Sim ( ) Não
E) Possui pós-graduação Lato e/ou Stricto Sensu relacionada à área de Linguagem? ( ) Sim ( ) Não
F) Se a estrutura curricular da sua formação previa aulas de Língua Portuguesa, ela era optativa?
( ) Sim ( ) Não
G) Informe a quantidade de aulas semanais de Língua Portuguesa: ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ou mais.

H) Nessas aulas de Língua Portuguesa privilegiava-se:
( ) Leitura e interpretação de textos ( ) Produção de textos acadêmicos
( ) Produção de textos voltados para a prática profissional ( ) Teorias gramaticais
( ) Não se aplica.

I) Comente sobre sua relação com a leitura, a interpretação e a produção de textos relacionadas à sua formação profissional e/ou docente.

III) LÍNGUA PORTUGUESA, LEITURA E ESCRITA
Você considera ter alguma dificuldade em lidar com a Língua Portuguesa?
( ) Sim, não tive bons professores de Língua Portuguesa.
( ) Sim, tenho dificuldade em lidar com regras gramaticais.
( ) Sim, tenho dificuldades em organizar ideias em um texto escrito.
( ) Não. Neste caso, comente a que você atribui sua familiaridade com a Língua Portuguesa.

CONCEPÇÃO DE TEXTO
Conceitue texto, no seu entender.

CONCEPÇÃO DE GÊNERO DISCURSIVO
A) Para você, há diferença entre texto e gênero textual? Comente sobre isso.

B) Assinale a(s) opção(ões) que vai(ão) ao encontro do conceito que você apresentou.

( )Artigo científico
( ) Atestado médico
( ) Atestado de bons antecedentes
( ) Balancete
( ) Bilhete
( ) Certidão negativa de débito
( ) Cartas e E-mail
( ) Charge
( ) Curriculum Vitae
( ) Debate
( ) Entrevista
( ) Ficha cadastral de empregados
( ) Fluxograma e Organograma
( ) Gráfico, Infográfico e Tabela
( ) Livro Caixa
( ) Mapa conceitual
( ) Memorando
( ) Notícia e Reportagem
( ) Placas de sinalização
( ) Recado
( ) Relatório
( ) Resenha e Resumo
( ) Todos as alternativas anteriores
( ) Nenhuma das alternativas anteriores
( ) Outros. Quais?

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

A) Aponte a(s) alternativa(s) que melhor classifica(m) o tipo de leitura que você realiza com maior frequência.

( ) Leitura restrita apenas aos materiais didáticos adotados para lecionar.
( ) Textos relacionados à sua área de formação e docência.
( ) Textos literários diversos (clássicos, obras de ficção científica, crônicas, poesias, HQs)
( ) Jornais e revistas.
( ) Todas as alternativas acima. ( ) Nenhuma das alternativas acima.
( ) Outros

B) Assinale a(s) alternativa(s) que melhor classifica(m) sua relação com a escrita.

( ) Conversas em redes sociais
( ) Envio de e-mails
( ) Elaboração de provas
( ) Nenhuma das alternativas anteriores.
( ) Publicação de artigos científicos
( ) Preparação de aulas expositivas
( ) Todas as alternativas anteriores.
( ) Outros

C) Sua experiência linguística pode contribuir ou deixar de contribuir com seu fazer pedagógico. Você concorda com esse excerto? Comente sobre isso.

IV) TEXTOS NO FAZER PEDAGÓGICO DOCENTE

Com base no que você marcou como sendo textos, comente de que forma a utilização desses gêneros textuais em sala de aula pode contribuir para um fazer pedagógico mais significativo.

SELEÇÃO DE TEXTOS NO FAZER PEDAGÓGICO DOCENTE

A) Indique a alternativa que melhor descreve a forma como você seleciona os textos utilizados em seu fazer pedagógico.

( ) Aleatoriamente.
( ) Baseado no material didático, complementando o assunto do livro ou da apostila.
( ) Conforme o conteúdo que será abordado na aula, a fim de ilustrar a teoria.
( ) De acordo com a demanda do mundo do trabalho
( ) Outras _____

B) Assinale a alternativa que melhor justifica a utilização de gêneros textuais em seu fazer pedagógico.

( ) Apenas em aulas teóricas.
( ) Apenas em aulas práticas.
( ) Apenas em atividades avaliativas.
( ) Em todas as aulas.
( ) Outras: _____

C) Indique se há algum fator que impede o trabalho com gêneros textuais na disciplina que leciona.

( ) Não se aplica, pois planejo aulas selecionando gêneros textuais condizentes ao currículo do curso.
( ) Falta de tempo.
( ) Os trabalhos com gêneros textuais ficam a cargo das aulas de Língua Portuguesa.
( ) Outros _____

ENSINO SIGNIFICATIVO DE GÊNEROS DISCURSIVOS

Comente de que forma você acredita que o ensino de gêneros textuais poderia ser mais significativo ao curso de Administração, tendo como foco a atuação do estudante em formação para atuar no

mundo do trabalho.

V) METODOLOGIAS DE ENSINO E CURRÍCULO
Aponte a alternativa que esclareça melhor os tipos de atividades privilegiadas em seu fazer pedagógico.
( ) Aulas expositivas com apenas atividades teóricas.
( ) Aulas expositivas mescladas com atividades teóricas e práticas.
( ) Aulas técnicas baseadas em metodologias ativas como Método do caso e Jogo de empresas.
( ) Sala de aula invertida.
( ) Outras...

ENSINO INTERDISCIPLINAR COM ÁREA DE LINGUAGENS
A) A quem você atribui a responsabilidade de se ensinar textos no curso de Administração?
( ) Ao docente da área de linguagens. ( ) A todos os docentes do curso.
( ) Ao docente de disciplinas teóricas. ( ) Outros...
( ) Aos docentes de disciplinas teórico-práticas.

B) Explicite de que forma você acredita que os conteúdos da disciplina que leciona convergem/dialogam ou deveriam convergir/dialogar interdisciplinarmente com conteúdos da área de linguagens, mais especificamente de leitura, interpretação e produção de textos.

GÊNEROS DISCURSIVOS NO CONTEXTO DO CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO
A) É comum a um recém formado, ao ingressar no mercado de trabalho, ter dificuldades em elaborar documentos diversos, relatórios e até e-mails profissionais, dentre outros gêneros textuais próprios a cada área de atuação. Comente como você acredita que essa lacuna poderia ser resolvida durante a formação acadêmica desse sujeito.

B) Na sua opinião, é possível trabalhar com gêneros textuais em aulas práticas? Comente sobre isso.

C) Cada curso de graduação privilegia teorias e conteúdos específicos pertinentes à demanda de cada profissão em formação. Comente o que você considera essencial para despertar o interesse dos estudantes quando o conteúdo a ser ensinado é muito teórico e baseado em leitura e elaboração de um resultado cujo produto seja a elaboração de algum texto.

D) O domínio de alguns gêneros textuais é essencial à prática profissional do Administrador. Cite os gêneros textuais privilegiados na disciplina que você leciona.

E) O modo como esses gêneros textuais são trabalhados na sua disciplina contribui para o exercício da profissão do Administrador em formação ou há algo que precisa ser melhorado? Comente sobre isso.

F) Há algum comentário que você gostaria de fazer sobre o ensino baseado em gêneros textuais relacionado à prática do futuro Bacharel em Administração?

Agradeço mais uma vez a sua disponibilidade em participar desta pesquisa.
Reitero que os dados aqui apresentados serão mantidos em confidencialidade e serão usados apenas para efeitos desta pesquisa.