



TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RS

FORMANDO FACILITADORES PARA A CAPACITAÇÃO DE ADULTOS



2025

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO – RS

CONSELHEIROS

Marco Antonio Lopes Peixoto - Presidente
Iradir Pietroski Vice-Presidente
Cezar Miola
Estilac Martins Rodrigues Xavier
Alexandre Postal
Renato Luís Bordin De Azeredo
Edson Brum

CONSELHEIROS SUBSTITUTOS

Heloisa Tripoli Goulart Piccinini
Alexandre Mariotti
Daniela Zago Gonçalves Da Cunda
Ana Cristina Moraes
Letícia Ayres Ramos
Roberto Debacco Loureiro

PROCURADOR-GERAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO DE CONTAS

Ângelo Grabin Borghetti

PROCURADORES DO MINISTÉRIO PÚBLICO DE CONTAS

Geraldo Costa Da Camino
Daniela Wendttoniazso
Fernanda Ismael

CHEFE DE GABINETE DA PRESIDÊNCIA

Carlos Alberto Machado Wulff

DIRETORA-GERAL

Ana Lucia Pereira

DIRETOR DE CONTROLE E FISCALIZAÇÃO

Roberto Tadeu De Souza Júnior

DIRETORA ADMINISTRATIVA

Mariana Marques Ferreira

DIRETOR DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

Alexandre Porto Debeluck

DIRETOR DA ESCOLA DE GESTÃO E CONTROLE FRANCISCO JURUENA

Diego Losada Vieitez

EXPEDIENTE

PESQUISA E REDAÇÃO

Marcos Rolim, vice-diretor da ESGC

PROJETO GRÁFICO

Francesco Rizzo (ACS)

REVISÃO

Hithajiara Souza Paim

Diego Chevarria (ESGC)

I. Introdução

Uma pessoa adulta é aquela que alcançou o estado de maturidade, o que envolve a condição plena de autonomia. Ela lida com a sua vida da forma que lhe parece a mais correta, é plenamente responsável por suas ações, assume compromissos com outras pessoas, o que costuma incluir parceiros/as conjugais e/ou filhos/as. A experiência da maturidade significa também que a pessoa adulta incorporou um conjunto de conhecimentos e de experiências o que faz com ela seja naturalmente mais crítica e seletiva com relação a novos conteúdosⁱ.

Essa característica da maturidade está na base de uma dificuldade que precisa ser superada. O que ocorre é que quanto mais acumulamos experiência e quanto mais nos julgamos bem-sucedidos naquilo que fazemos, mais desenvolvemos hábitos mentais e noções que se consolidam como verdadeiras, o que, com frequência, se traduz em resistência à inovação. Estar aberto a refletir sobre os limites de seu conhecimento e relativizar suas próprias certezas é uma virtude rara que exige determinada sabedoria.

Por isso, os facilitadores da ESGC devem ajudar as pessoas que buscam alternativas de capacitação a rever conceitos , despertando sua curiosidade sobre novos conteúdos em uma realidade competitiva e em acelerada transformação na qual as “zonas de conforto” – em que se repetem os mesmos procedimentos e valores - costumam ser mais propriamente uma ameaça do que uma garantia.

Os educadores, entretanto, também aprendem no processo de interação com seu público. Tendo presente as ações de educação desenvolvidas pela Escola de Gestão e Controle do TCE-RS em todo o estado, desejamos oferecer aos nossos instrutores/facilitadores um documento que os auxilie na preparação de oficinas, cursos e palestras.

Esse texto é uma tentativa de oferecer uma síntese útil aos facilitadores da ESGC a respeito dos desafios da educação de adultos a partir da Teoria da Andragogiaⁱⁱ. Ele foi elaborado tendo por referência os materiais instrutivos da Fundação Escola Nacional de Administração Pública (Enap) e a partir de estudo realizado no âmbito da ESGC.

Nossa meta é a de facilitar a compreensão mais ampla sobre os desafios da capacitação de servidores públicos de modo que nossos facilitadores obtenham sempre melhores resultados na interação com seus públicos. A expectativa da ESGC é a de que esse documento seja lido e discutido por nossos facilitadores e que ele estimule uma reflexão para a superação de modos tradicionais de capacitação, não orientados por evidências.

Pensando nesse desafio, propomos para o início de 2025, uma **ação educacional em formato híbrido**, com o uso do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* para disponibilização de materiais e interação dos participantes, para troca de ideias sobre metodologia e ferramentas de apoio aos instrutores da ESGC para a elaboração do seu plano de ensino e materiais didáticos.

II. Pressupostos para a educação de adultos

Normalmente, pessoas adultas precisam ser sensibilizadas para a **importância prática nas suas vidas de novos conteúdos** ⁱⁱⁱ. Por isso, exemplos concretos e casos específicos que demonstrem as vantagens da aplicação daquele conteúdo costumam ser decisivos nesse processo pedagógico. Pessoas adultas estarão muito mais abertas à possibilidade de aprender quando se dão conta da relevância de um novo conteúdo para a melhor resolução de suas tarefas diárias e dos problemas que enfrentam.

Esse processo de educação, no mais, ainda deve ser considerado em sua especificidade quando tratamos de momentos de capacitação breves como aqueles que são normalmente oferecidos pela ESGC, não inseridos em um processo pedagógico continuado como ocorre em um curso universitário, por exemplo.

Pessoas matriculadas em cursos universitários procuram, além do aprendizado, uma titulação que lhes confira posição mais vantajosa no mercado de trabalho. Por isso, costumam ser mais compreensivas diante da necessidade de aprender conteúdos cuja aplicação prática não lhes pareça evidente. Outra diferença básica é que alunos de um curso universitário sabem que deverão ter presença obrigatória em grande parte das aulas e que o processo de aprendizagem será medido por provas individuais cujas notas definirão sua aprovação ou reprovação nas disciplinas. Há, nesse ponto, a imposição legitimada socialmente de um desempenho mínimo a ser alcançado, o que mobiliza os estudantes independentemente de sua satisfação com os conteúdos recebidos em aula ou de sua opinião sobre a qualidade de seus professores.

No caso de oportunidades eventuais de capacitação oferecidas pela Escola do Tribunal de Contas do Estado, esses elementos não estão presentes. Os adultos que participam das atividades sequer se consideram “alunos”; são profissionais em busca de qualificação. Os facilitadores da Escola tampouco são “professores” no sentido tradicional de detentores de um saber presumido que lhes assegure uma posição hierárquica definida, o que inclui o poder de avaliar desempenhos.

Pode-se dizer que os facilitadores da Escola, mesmo aqueles que possuem experiência docente, são técnicos que se encontram com outras pessoas de formação técnica equivalente, o que situa a relação pedagógica em um sentido mais propriamente horizontal, de relação entre iguais, do que vertical, de relação entre desiguais, típica das relações professor/aluno.

Esses pressupostos devem se refletir na forma como concebemos as ações de educação da Escola onde os instrutores atuam mais como “facilitadores” do processo pedagógico, o que envolve o desafio de despertar a participação dos adultos que buscam sua capacitação para a construção coletiva de conhecimentos. É esse tipo de relacionamento que situa os servidores em busca de capacitação na condição de seres autônomos e que, por consequência, tende a aumentar sua adesão às atividades propostas.

Os pressupostos referidos aqui são identificados na literatura especializada como **Andragogia**. A educação andragógica refere-se à teoria e à prática de ensino voltada especificamente para adultos, diferenciando-se da Pedagogia, que é tradicionalmente focada na educação de crianças. **A Andragogia reconhece que os adultos têm necessidades e características únicas de aprendizagem**, como maior autonomia, experiências prévias significativas e objetivos mais específicos relacionados à aplicação prática do que aprendem¹.

III. Teoria Andragógica

A ideia de Andragogia foi formalmente desenvolvida por Malcolm Knowles (1913-1997), educador norte-americano que popularizou o termo nos anos 1970. Ele se baseou em trabalhos anteriores de educadores europeus, como Alexander Kapp, que cunhou o termo Andragogia em 1833, e Eduard Lindeman, que enfatizou a educação contínua para adultos no início do século XX. Knowles organizou suas ideias em torno de um modelo que ele chamou de "Teoria da Andragogia", contrastando-a com a Pedagogia e propondo um conjunto de princípios orientadores para a aprendizagem de adultos.

A Andragogia fornece um modelo prático para educadores que trabalham com adultos, destacando as diferenças fundamentais na maneira como aprendem em comparação com crianças.

1. Características principais da Andragogia^{iv}:

- 1.1 **Autonomia:** Adultos possuem autoconceito a respeito de sua autonomia, por isso tendem a ser aprendizes independentes, preferindo ter controle sobre o processo de aprendizagem.
- 1.2 **Experiência prévia:** Adultos trazem uma bagagem de experiências que deve ser acionada como recurso para a aprendizagem. Também por conta disso, eles tendem a questionar novos conteúdos.
- 1.3 **Relevância prática:** a disposição dos adultos para aprender é afetada pelos papéis sociais que eles desempenham em suas comunidades, o que os faz valorizar conteúdos que possam ser aplicados em suas vidas ou carreiras.
- 1.4 **Razão de aprender:** Explicar as razões e as importâncias dos cursos de aprendizagem antes da aprendizagem será essencial para aumentar a conscientização dos alunos sobre a aprendizagem.
- 1.5 **Orientação para o problema** (*Problem-centered Learning*): A aprendizagem adulta é mais eficaz quando organizada em torno de problemas reais, em vez de disciplinas abstratas.
- 1.6 **Motivação intrínseca:** motivações internas, como qualidade de vida e satisfação no trabalho, são mais eficazes em adultos do que fatores externos, como ter melhores empregos e salários mais altos. Adultos geralmente são motivados por fatores internos, como crescimento pessoal, superação de desafios ou desenvolvimento profissional.

2. Aplicações práticas a partir dessas características

- 2.1 **Antes de introduzir um tema, o educador deve explicar sua relevância prática**, usar exemplos do mundo real e demonstrar os benefícios concretos do aprendizado.
- 2.2 **Oferecer opções no processo educacional**, como tópicos, métodos ou formas de avaliação é medida sempre bem vinda. Um exemplo seria o uso de planos de estudo flexíveis ou atividades personalizáveis.
- 2.3 **Criar atividades** que permitam compartilhar e utilizar experiências anteriores, como debates, estudos de caso e trabalhos em grupo. Incentive a reflexão crítica e a conexão do conteúdo com o conhecimento prévio.
- 2.4 **Relacionar o conteúdo** diretamente a desafios ou oportunidades que o adulto enfrenta no momento. Em um curso de gestão, por exemplo, é importante vincular as aulas a problemas comuns no cotidiano de trabalho.
- 2.5 **Utilizar metodologias** como a Aprendizagem Baseada em Problemas, propondo situações reais ou simuladas para serem resolvidas. Estudos de caso e simulações práticas são recursos valiosos.
- 2.6 **Criar um ambiente de aprendizado** que valorize conquistas individuais, permita o progresso visível e conecte os objetivos da aprendizagem às aspirações pessoais dos alunos.

3. Exemplos de metodologias andragógicas

3.1 **Aprendizagem Baseada em Problemas**

(Problem-Based Learning - PBL)

Nessa metodologia, os participantes são apresentados a problemas complexos, relevantes para seu trabalho. Em pequenos grupos, desenvolvem soluções, promovendo pensamento crítico, colaboração e aplicação prática do conhecimento. Estudos mostram que PBL desenvolve habilidades de resolução de problemas e trabalho em equipe, particularmente útil para profissionais que enfrentam desafios multidimensionais^v.

3.2 Comunidades de Prática

(Communities of Practice - CoP)

Adultos aprendem colaborativamente em grupos que compartilham interesses e desafios comuns, trocando experiências e construindo conhecimento coletivo. Este modelo é amplamente utilizado em ambientes profissionais para fomentar aprendizado contínuo e inovação.^{vi}

3.3 Aprendizagem Experiencial

(Experiential Learning)

Baseia-se no ciclo de aprendizado de David Kolb^{vii} (experiência concreta, reflexão, abstração e experimentação). Utiliza cenários práticos e reflexões sobre as experiências do trabalho. Metodologias como workshops e simulações têm impacto direto no desenvolvimento de competências práticas.^{viii}

3.4 Gamificação e Aprendizagem Baseada em Jogos

Uso de dinâmicas de jogos para engajar e motivar adultos. Podem incluir simulações de políticas públicas, jogos de tabuleiro ou ambientes digitais gamificados. Estudos mostram que a gamificação aumenta a motivação e engajamento no aprendizado e revisões destacam impactos positivos na aquisição de habilidades práticas.^{ix}

3.5 Estudos de Caso

Utilizam-se casos reais (ou simulados) para análise, promovendo discussão, pensamento crítico e a aplicação de teorias em cenários específicos.^x

3.6 Mentoria

Relações formais ou informais em que um mentor orienta o aprendiz, ajudando-o a desenvolver habilidades específicas. Estudos apontam que capacitações orientadas para o aprendizado prático são altamente eficazes em contextos de servidores públicos.^{xi}

3.7 Aprendizagem Híbrida

(Blended Learning)

Combinação de aprendizado presencial e on-line, com atividades colaborativas e flexibilidade para os participantes. Estudos indicam que formatos híbridos aumentam o engajamento e retenção do conteúdo.^{xii}

4. Desafios na aplicação

A Andragogia é uma **abordagem eficaz**, mas sua implementação requer habilidades específicas do educador:

- **Flexibilidade:** Para adaptar métodos às necessidades dos alunos.
- **Facilitação, não imposição:** O papel do educador é mais de facilitador do que facilitador tradicional.
- **Criação de confiança:** Garantir que o ambiente de aprendizagem seja acolhedor, respeitando diferentes pontos de vista.

5. Desenho básico para capacitações eficientes

Como regra, precisamos de um diagnóstico a respeito das necessidades/carências do público a ser capacitado ^{xiii}. Com a prospecção dessas demandas concretas mais as informações prévias a respeito do público (como escolaridade, idade, formação profissional etc), começamos a reunir as informações básicas para definir uma capacitação mais eficiente.

Em algumas das capacitações oferecidas pela ESGC temos esses elementos bem definidos já no momento em que recebemos a demanda por uma ação educacional determinada; em outras situações, temos alguns desses elementos, mas poucas definições mais exatas. No caso de eventos amplos, com grande público, é comum não termos muitas informações sobre as pessoas que se inscreveram e não podemos contar, em regra, com questionários ou outros recursos capazes de identificar mais especificamente algumas das demandas de formação.

No caso dos Encontros Regionais de Controle e Orientação (ERCOs), por exemplo, podemos programar oficinas com base na experiência acumulada em outros eventos do TCE-RS e a partir da percepção dos serviços regionais de auditoria sobre temas que lhes parecem necessários. Não sabemos, entretanto, quais as demandas específicas do público que iremos reunir que é, na verdade, imaginado em termos genéricos. O fato é que encontramos, necessariamente, uma expressiva heterogeneidade entre os inscritos além de realidades profissionais muito diversas, especialmente quando reunimos em um mesmo espaço técnicos de pequenos, médios e grandes municípios. Isso significa que as demandas dos servidores que estarão em cada oficina tendem a ser diferentes e que só poderemos identificá-las na própria oficina se lidarmos com metodologia adequada.

5.1 Definição dos objetivos de aprendizagem

Oficinas e outras ações educacionais da ESGC devem ser preparadas com zelo de forma a se procurar alcançar o melhor rendimento possível. Essa preparação começa com a definição do objetivo geral da aprendizagem^{xiv}.

É preciso que os facilitadores tenham essa definição, sob pena de se desviarem do rumo pretendido na capacitação. Definimos o objetivo da aprendizagem identificando qual o desempenho que pretendemos aperfeiçoar. Essa definição nos oferecerá a linha de ação para todo o processo de ensino-aprendizagem.

5.2 Seleção e organização de conteúdos

Uma vez definidos os objetivos da aprendizagem, passamos à seleção do conteúdo programático, agregando o conhecimento, os fatos, os conceitos e as ferramentas mais adequadas.

É muito importante que essa seleção seja feita tendo apenas os objetivos da aprendizagem em mente. Conteúdos para além desses objetivos não devem ser selecionados, porque isso irá dispersar a atenção dos aprendizes, afastando-os do foco da capacitação. A capacitação de adultos se tornará improvável mediante o acúmulo de informações.

Ao invés de ampliar os conteúdos para além dos objetivos educacionais definidos, devemos indicar fontes de pesquisa ou documentos para leitura e aprofundamento. *QR Codes* podem ser utilizados para isso, ao final das oficinas, permitindo que todos os interessados em material suplementar os acessem através de seus celulares.

5.3 Estratégias e técnicas de ensino

Devemos evitar o desenho de uma oficina ou curso a partir da mera transmissão de conteúdos. Os conteúdos selecionados devem, pelo contrário, estimular a reflexão crítica dos aprendizes. Para tanto, é preciso pensar em estratégias de ensino. O uso de filmes, jogos e simulações, por exemplo, costuma facilitar a realização do ensino teórico aplicado, contribuindo para a realização de aulas dinâmicas, criativas e estimulantes. O modelo “uma-pessoa-falando-sem-parar-e-muitas-outras-ouvindo-em-silêncio” deve ser evitado a todo custo.

Determinadas técnicas de ensino podem ser mais úteis do que outras a depender do seu tema e do perfil dos aprendizes. Para escolher uma boa técnica, entretanto, é preciso saber se ela é a mais adequada para o seu objetivo de ensino; se ela irá motivar os participantes; se ela é adequada para o tamanho do grupo de aprendizes e se o tempo, o espaço e a estrutura disponíveis para a capacitação comportam seu emprego. Algumas das técnicas de ensino mais comuns são:

5.4 Aula expositiva

Técnica de ensino mais amplamente utilizada em todo o mundo cujo aproveitamento, entretanto, está vinculado ao tempo de exposição e às qualidades pessoais dos facilitadores. Alguns facilitadores possuem extraordinária capacidade de comunicação e conseguem, pelo domínio do tema e pela experiência didática,

dar uma aula expositiva com brilho, mantendo a atenção dos aprendizes e envolvendo-os intensamente. Esse tipo de circunstância, entretanto, não é comum.

Como regra, aulas expositivas tendem a ser cansativas e a atenção de um público passivo começa a se dispersar após 20 minutos de fala. Quem for utilizar esse recurso, assim, não deve ultrapassar esse limite.

Alguém dirá que esse é um tempo muito reduzido. Na verdade, não é. Uma evidência a respeito tem-se, por exemplo, com as conferências do TED (*Technology, Entertainment & Design*)¹. Nesse programa internacional que reúne especialistas nas fronteiras da ciência e da cultura nos mais variados domínios, o tempo limite das palestras é 20 minutos. Muitos dos conferencistas conseguem sensibilizar audiências exigentes em todo o mundo falando menos do que 20 minutos e apresentando temas sempre complexos e inovadores. A dificuldade em dar aulas expositivas mais breves, então, nada tem a ver com a extensão ou com a complexidade dos conteúdos, mas com a nossa dificuldade de definir claramente os objetivos da ação educacional e de sintetizar o que realmente importa.

5.5 Aula dialogada

Técnica de ensino em que se busca superar o processo centrado na figura do docente em favor de uma participação ativa dos aprendizes. Nessa técnica, se busca viabilizar um processo de intercâmbio de conhecimentos e experiências com o público, ou seja, busca-se estabelecer uma relação de reciprocidade no processo de aprendizagem. Aulas dialogadas envolvem a capacidade de propor situações problemáticas para manter a turma em atitude reflexiva, de apresentar as ideias mais importantes de formas diversas, para não provocar monotonia. Busca-se evitar a tentação de expor o tempo todo: convém entremear a exposição com breves discussões, exercícios e realizações de experiências simples. Os facilitadores devem cuidar para que o tom de voz, a altura e o ritmo não sejam desagradáveis; precisam desenvolver a empatia, acompanhando atentamente as reações da turma.

¹ Atualmente, existem mais de 4 mil palestras TED disponíveis gratuitamente na internet, cobrindo uma ampla gama de temas como tecnologia, ciência, educação e arte. Desde a fundação do TED em 1984, estima-se que bilhões de visualizações tenham sido alcançadas, com milhões de pessoas assistindo a pelo menos uma palestra TED em plataformas como o site oficial, YouTube e outras redes sociais.

O que se procura é criar um clima de apreço e confiança na sala de aula, estimulando a curiosidade da turma. Facilitadores que lidam com essa técnica procuram criar condições para que a turma ofereça retroalimentação, utilizando perguntas orientadoras.

5.6 Debates em aula

Essa técnica pode ser utilizada com bons resultados, mas pressupõe um preparo que assegure que todos os participantes tenham tido acesso às mesmas informações. É comum utilizá-la, por exemplo, após a leitura de um texto distribuído previamente, ou a partir de uma breve exposição sobre o tema que se pretende discutir. Outro recurso utilizado para estimular um debate é a disposição de um problema e/ou de sua solução em um quadro visível para todos, de modo que seja possível organizar uma discussão a partir desses elementos. É preciso cautela nessa técnica, porque discussões não bem conduzidas podem produzir efeitos indesejáveis, incluindo a fuga dos objetivos, o descontrole do tempo e a animosidade entre os debatedores.

5.7 Estudo de caso

Com essa técnica se procura analisar situações reais ou simuladas em sala de aula. A ideia é a de aplicar os conceitos apreendidos a uma situação concreta que poderia ser vivida no cotidiano dos aprendizes.

Há dois tipos de estudo de caso: o caso-análise e o caso-problema. No caso-análise, se busca interpretar uma solução oferecida; no caso-problema, se procura construir uma solução para um problema.

Para a sua aplicação, é necessário distribuir o caso aos participantes individualmente, ou em pequenos grupos; informar o tempo disponível para a atividade, esclarecendo que, no primeiro momento, devem estudar o caso, orientando-se pelas perguntas formuladas no próprio instrumento. Concluído o estudo, promover debate com a turma formulando uma pergunta a todos ou uma aos grupos. O importante é que todos participem e que os conceitos sejam plenamente compreendidos.

5.8 Painei simples

Esse recurso exige a formação de grupos pequenos na sala (não mais que seis pessoas por grupo), aos quais é entregue um material – como textos curtos, por exemplo, cada qual expondo um problema. Cada grupo deverá ler com atenção o texto e indicar um/a relator/a. O facilitador deve fixar previamente uma tarefa geral que pode ser, por exemplo, formular uma solução ao problema proposto. Ao final do tempo fixado para a leitura e debate intragrupos, os relatores expõem aos demais o seu problema, o debate travado e a solução a que chegaram. Se houver posição divergente no grupo, o relato também deverá expor a posição minoritária.

Na discussão posterior com o conjunto de aprendizes, muitos ensinamentos poderão ser alcançados. O facilitador poderá auxiliar os grupos, movimentando-se entre eles para prestar esclarecimentos e avaliar o seu progresso. Se necessário, o tempo poderá ser prorrogado

Independentemente de qual for a estratégia e a técnica de ensino escolhidas, é muito importante que os facilitadores debatam as diferentes possibilidades entre si e que apresentem suas intervenções a pequenos grupos de colegas, por exemplo, para a identificação de pontos fortes e de pontos fracos.

Esse tipo de “teste” ou “piloto” é mesmo fundamental para que os facilitadores percebam aquilo que é preciso aperfeiçoar, para que pequenos erros sejam corrigidos e para que eles tenham melhor controle do tempo necessário para sua exposição e saibam do acerto das escolhas metodológicas realizadas a partir da reação dos seus pares.

6. Recursos didáticos

Recursos didáticos são meios físicos que facilitam a interação entre facilitadores e aprendizes e que melhoram a compreensão dos conteúdos . Os mais comuns envolvem *flip-chart*, quadro, cartazes, textos, objetos, filmes, projetor multimídia, lousa digital interativa, *softwares* e aplicativos. Apresentações de apoio às falas dos facilitadores são muito importantes, mas devem ser concebidas com método.

A primeira regra a ser observada é: nunca ler o que se projeta em uma tela. Na verdade, usamos apresentações para exibir conceitos, números, gráficos, e outros elementos de natureza visual que funcionam como “marcadores” para a fala dos facilitadores. Uma apresentação, assim, é um conjunto de signos não de textos.

Um cuidado em salas em que se usa apresentações é o de saber se, entre os aprendizes, há alguém com deficiência visual. Em caso positivo, o facilitador deverá realizar uma breve audiodescrição dos elementos gráficos de cada lâmina como forma de incluir as pessoas com deficiência na capacitação. Esse cuidado, por si só, já exerce um efeito pedagógico sobre os demais, expressando, na prática, o valor da inclusão e o respeito pela diversidade.

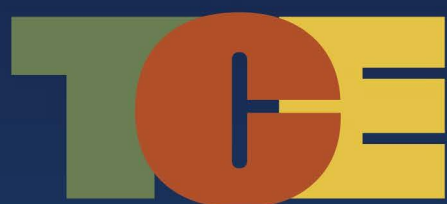
Quem for empregar recursos didáticos deve tomar o cuidado de testar seu emprego no local. Muito frequentemente, problemas técnicos no momento de uma oficina ou curso atrasam seu início, submetendo os inscritos a uma espera que pode se prolongar por muitos minutos, o que sugere desorganização e falta de cuidado.

Os músicos “passam o som” antes dos seus shows exatamente para estarem seguros a respeito da afinação dos instrumentos, da qualidade dos amplificadores e da acústica antes das suas apresentações. Devemos ter o mesmo cuidado, testando nossos recursos didáticos no local, antes da chegada dos primeiros inscritos.

NOTAS

-
- ⁱ ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA – ENAP. **O Ensino e a Aprendizagem de adultos**, Módulo Introdutório, 2019.
- ⁱⁱ KNOWLES, Malcolm S. **The adult learner: A neglected species**. London: Gulf, 1988.
- ⁱⁱⁱ ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA – ENAP. **O Ensino e a Aprendizagem de adultos**, Módulo Introdutório, 2019.
- ^{iv} PURWATI, D.; MARDHIAH, A.; NURHASANAH, E.; RAMLI, R. The Six Characteristics of Andragogy and Future Research Directions in: EFL: A Literature Review. *E/sya : Journal of English Language Studies* , v.4, n.01, p. 86-95, 2022. <https://doi.org/10.31849/elsya.v4i1.7473>
- ^v HMELO-SILVER, C.E. Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? **Educational Psychology Review** , v.16, p. 235–266, 2004. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3> SAVERY, J. R. Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. **Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning**, v.1, n.1, p. 9-20, 2006. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>
- ^{vi} WENGER, Etienne. **Communities of Practice** : Learning, Meaning, and Identity of Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspective. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. ROBERTS, J. Limits to Communities of Practice. **Journal of Management Studies** , v.43, p.623-639, 2006. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2006.00618.x>
- ^{vii} KOLB, David A. **Experiential Learning**: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice-Hall, 1984. https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development; BEARD, Colin; WILSON, John P. **Experiential Learning**: A Handbook for Education, Training and Coaching, 2013.
- ^{viii} BECK, Caio. **Ciclo de Aprendizagem de Kolb**, 2016. Disponível em <https://www.andragogiabrasil.com.br/ciclo-de-aprendizagem-de-kolb>

-
- ^{ix} DETERDING, Sebastian; DIXON, Dan; KHALED, Rilla; NACKE, Lennart . **From Game Design Elements to Gamefulness** : Defining Gamification, Conference: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, 2011. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- LANDERS, Richard N. Developing a Theory of Gamified Learning: Linking Serious Games and Gamification of Learning, **Simulation & Gaming** , p.1–17, 2014. <https://doi.org/10.1177/1046878114563660>
- ^x YIN, Robert K. **Case Study Research** : Design and Methods, SAGE Publications, 2014. ERTMER, Peggy A.; QUINN, James; GLASEVSKI, Krista D. **The ID CaseBook**: Case Studies in Instructional Design, Fifth edition, Routledge, 2003.
- ^{xi} KRAM, Kathy E. Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life, **Administrative Science Quarterly** , v. 30, n. 3, p.454-456,1985. <https://doi.org/10.2307/2392687> GRANT, Anthony M. The Efficacy of Coaching: Lessons from the Field, In: Eds: Jonathan Passmore, David B. Peterson and Teresa Freire. **The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring** , 2014. https://www.researchgate.net/publication/300845383_The_Efficacy_of_Coaching
- ^{xii} GARRISON, D. Randy; VAUGHAN, Norman. D. **Blended Learning in Higher Education**: Framework, Principles, and Guidelines, John Wiley & Sons, 2008. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118269558> HRASTINSKI, Stefan. What Do We Mean by Blended Learning? **TechTrends** , v.63, p.564–569, 2019. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-52019> .
- ^{xiii} ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA - ENAP, **Curso Desenho Instrucional**, Módulo 2, 1ª Fase do DSI: Análise, 2019.
- ^{xiv} ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA - ENAP, **Curso Desenho Instrucional**, Módulo 3, 2ª Fase do DSI: Análise, 2019.
- ^{xv} ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA - ENAP, **Curso Desenho Instrucional**, Módulo 4, 3ª Fase do DSI: Análise, 2019.



TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RS

