

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E**  
**HUMANAS**  
**MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E**  
**TECNOLOGIAS**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:**  
**EDUCAÇÃO, ESCOLA E TECNOLOGIAS**

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO *LATO SENSU*: APRENDIZAGEM**  
**SIGNIFICATIVA, AUTONOMIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**ANÁPOLIS - GO**  
**2015**

**CARMEN SILVIA NEVES CARVALHO**

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO *LATO SENSU*: APRENDIZAGEM  
SIGNIFICATIVA, AUTONOMIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Educação, escola e tecnologias.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis

**ANÁPOLIS - GO**

**2015**

C2531 Carvalho, Carmen Silvia Neves

Aprendizagem significativa, autonomia e práticas pedagógicas

Carmen Silvia Neves Carvalho. – 2015.

193f.:il.

Dissertação(Mestrado em interdisciplinar em educação, linguagem e tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2015.

Orientação: Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis

1. Lato Sensu. 2. Aprendizagem Significativa. 3. Autonomia.  
4. Práticas Pedagógicas.

CDU:37.097.322.7

## **CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO *LATO SENSU*: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, AUTONOMIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 14 de agosto de 2015.

Aprovada em 14 de agosto de 2015.

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis – Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Orientadora/Presidente

---

Profa. Dra. Débora Cristina Santos e Silva – Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Membro interno

---

Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP)

Membro externo

Anápolis – GO, 14 de agosto de 2015.

Dedico esta pesquisa aos meus pais, que vivenciando suas histórias pessoais construíram este caminho lindo e firme para que eu pudesse trilhar e chegar até aqui. A vocês, Heitor e Neiva, Papai e Mamãe, minha reverência eterna, por tudo e pelo muito que me deram, meu profundo amor!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Estadual de Goiás (UEG), na pessoa do magnífico reitor Prof. Dr. Haroldo Heimer a oportunidade de realizar o tão sonhado curso de mestrado.

À PRP, na pessoa do Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação Prof. Dr. Ivano Alessandro Devilla e à Universidade Estadual de Goiás (UEG), pela concessão de bolsa durante o primeiro ano de mestrado.

À coordenação deste mestrado, em especial às Profas. Dras. Mirza Seabra Toschi e Débora Santos, coordenadoras nos períodos em que estive como aluna do programa de Mestrado, ao atual vice - coordenador Dr. João Henrique Suanno e aos secretários Dercilene Souto e Renato Santos.

Especialmente à Professora Dra. Débora Santos que me acompanhou como professora em várias disciplinas, sempre me ensinando as virtudes do amor e da generosidade. Com a senhora reafirmei meus valores pessoais e me fortaleci em amor e esperança. Grata por tudo, principalmente por ser parte deste momento tão importante.

À minha querida orientadora Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis, um presente de Deus ao longo desta caminhada. Um poderoso talismã em momentos de tamanha obscuridade. Sua luz me fez, por muitas vezes, voltar a acreditar que a luz poderia voltar a brilhar em minha vida. Pela autoria que me foi permitida, pelo apoio incondicional, pela paciência, pelos momentos de silêncio e principalmente pela acolhida em todas as searas, minha eterna gratidão. Levarei a senhora tatuada em minha alma como símbolo de generosidade, de amorosidade e da boniteza essencial das almas que constroem a educação pelo amor.

Aos meus queridos professores de disciplinas por tudo que partilharam conosco, pelo saber, pela teoria que emerge da prática vivida, pela acolhida e pelo sentimento de pertença que nos permitiram desenvolver como alunos MIELT.

Ao Prof. Dr. Marcos T. Masetto pela tão generosa contribuição em minha formação. Pelas palavras que me nutriram até aqui, pela teoria que se personifica em cada gesto, em cada olhar, em cada etapa desta defesa de mestrado. Com o senhor reaprendi o valor da eticidade, da amorosidade e da grandiosidade da

profissionalização. Tê-lo como parte desta trajetória é uma honra e a realização de um dos maiores sonhos de minha vida acadêmica. Muito obrigada!

Aos meus colegas do mestrado, companheiros de jornada, da primeira e da segunda turma do MIELT, gratidão profunda. Vivemos tantos sentimentos comuns, tantas angústias, tantas noites em claro, tantos momentos de solidão e passamos a compreender os sinais, uns dos outros, apenas pelos olhares. Cada um de vocês foi fundamental para essa caminhada e para a celebração deste momento.

Em especial não posso deixar de dizer daqueles colegas, os amigos, os mais próximos: Clodoaldo, o primeiro sorriso, o que me acolheu quando cheguei num misto de frustração e de esperança, na primeira turma como ouvinte. Návia, amiga - irmã que o MIELT me concedeu. Companheira de todos os instantes, confiante e parceira eterna. Fábio, irmão de coração, cúmplice de angústias intermináveis causadas pela espera do processo seletivo, parceiro de noites de estudo, de trabalhos divididos, de socorros epistemológicos e vivenciais. Juliana, Maria Helena, Cyndi, Kelly Ruas, Hugo, Maurício - os amigos mais próximos, as risadas silenciosas, as trocas pelo olhar e os silêncios, por tudo isso, minha gratidão.

À Marsolângia, amiga de alma, responsável por eu ter ousado me inscrever para o processo seletivo do mestrado. Carla Conti, que ao longo das angústias para a escrita dos projetos de pesquisa para a concorrência árdua me apoiou e, principalmente por ter descoberto que eu havia sido selecionada para ser ouvinte. Devo muito a vocês e por isso registro aqui meu amor e gratidão.

Ao IPOG, nas pessoas dos seus mantenedores Paulo Santana e Leonardo Oliveira por terem me fornecido o apoio incondicional para conciliar trabalho e pesquisa.

Ao Professor Dr. Leonardo Moraes, Diretor de Pós-Graduação da Instituição de Ensino que foi o universo deste estudo. Por todas as portas abertas, pela clareza, pela transparência, pela rigorosidade ética e por me permitir percorrer sem qualquer restrição os bastidores da IES. Assim como aos coordenadores do curso pesquisado, Professores Drs. Flávio Sohler e Sérgio Botassi.

Aos amigos-irmãos que tanto e de diferentes formas me auxiliaram ao longo deste percurso. Vocês são bálsamos em minha vida.

Gratidão especial pela amizade e pelo apoio tecnológico com a pesquisa: Valdimar, Rhavena e Lucimar, pelo apoio e motivação, minhas meninas “super

poderosas”: Mara e Lacilene, além das sempre presentes e doadoras de energia e amorosidade, minhas meninas do “pedagógico”: Kelen, Juliana, Lia, Rô, Renata, Tathy, Izabella, Ray e Gabriel, tão especiais em minha jornada.

À minha família, tão amada, por estar comigo em todos os momentos e pela paciência nos momentos de ausência e angústias, quando a única coisa que tomava conta de meu pensamento era a dissertação. Muito especialmente, minha gratidão às minhas irmãs e ao meu cunhado-pai, por cuidarem de mim e me amarem sempre, incondicionalmente.

Ao meu companheiro de todas as horas, meu grande auxiliador, meu amado Franklim Frederik, sem você eu não teria chegado até aqui. Minha gratidão é eterna, assim como meu amor.

E, não por último, mas acima de tudo, ao meu Deus, por ter me conduzido em força e sabedoria para chegar até aqui.

“Nosso desafio maior é contribuir para o avanço da educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano. Para isso, precisamos de gestores e professores que façam essa integração em si mesmos, que sejam pessoas interessantes, abertas, proativas, afetivas e éticas, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem em suas palavras e ações que estão evoluindo, mudando, avançando” (MORAN, 2013).

## RESUMO

CARVALHO, Carmen Silvia Neves. **Curso de especialização lato sensu: aprendizagem significativa, autonomia e práticas pedagógicas.** 2015. 193p.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2015.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis

Defesa: 14 de agosto de 2015.

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa Educação, Escola e Tecnologias e investiga as práticas pedagógicas nos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em uma Instituição de Ensino Superior privado, em Goiânia – Goiás. A pesquisa foi realizada em duas turmas de *Master Business Administration* (MBA) em um curso voltado para a área de Engenharia Civil, com mais de 50% dos módulos já cursados. O objetivo geral foi o de identificar e compreender as práticas pedagógicas consideradas mais eficazes para a aprendizagem significativa e a promoção da autonomia, a partir do olhar dos alunos e dos professores, nos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em uma Instituição de Ensino Superior privado, em Goiânia – Goiás. A fundamentação teórica foi construída a partir das dimensões: práticas pedagógicas: em que foram apresentados os pressupostos de autores como Masetto (2012), Anastasiou e Alves (2004), Tardif (2002); autonomia: Contreras (2002), Schramm (2004), Segre (2004); aprendizagem significativa: Ausubel (1982), Masetto (2013), Moran (2013), Kochhann e Moraes (2014). Desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratório, utilizando como instrumentos de coleta de dados a aplicação de questionários para os alunos e, num segundo momento, para os professores que foram indicados pelos alunos como os que demonstraram maior eficácia em suas práticas pedagógicas com foco na aprendizagem significativa dos discentes. Também foram investigados, com a utilização de entrevistas semiestruturadas, os dois coordenadores do MBA e o Diretor de Pós-Graduação da Instituição. O estudo evidenciou que as práticas pedagógicas mais eficazes são aquelas que levam alunos e professores a desenvolverem um olhar colaborativo a respeito do objeto do conhecimento, que os permitem assumir-se como coautores na busca do saber. Nas práticas pedagógicas dos professores investigados foi possível identificar a importância da profissionalização docente para a compreensão das aulas vivas e da ensinagem como metodologias eficazes para a promoção da autonomia e a construção de aprendizagens significativas. A valorização do protagonismo dos atores educativos, o respeito à história e a cultura de cada um, as estratégias que unem teoria e prática, a vivências de estudos de casos, os trabalhos em equipes, as aulas de campo e as estratégias que promovem reflexão foram as apontadas por alunos, professores e gestores educacionais investigados, demonstrando ainda que a valorização no docente e em sua profissionalização são essenciais para a construção de práticas pedagógicas eficazes para a construção de aprendizagens significativas e para a promoção da autonomia.

**Palavras-chave:** Lato Sensu. Práticas Pedagógicas. Aprendizagem Significativa. Autonomia

## RESUMEN

CARVALHO, Carmen Silvia Neves. **Curso de especialización lato sensu: aprendizaje significativo, autonomía y prácticas pedagógicas.** 2015. 193p.

Tesis de Maestría en Educación, Lenguaje y Tecnologías, Universidad Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2015.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis  
Sustentación: 14 de agosto de 2015.

Esta tesis está vinculada a la línea de investigación llamada Educación, Escuela y Tecnologías e investiga las prácticas pedagógicas en los cursos de Posgrado Lato Sensu en una Institución de Enseñanza Superior privada, en Goiânia – Goiás. La investigación fue realizada en dos grupos de *Master Business Administration* (MBA) en un curso dirigido hacia el área de Ingeniería Civil, con más de 50% de los módulos ya cursados. El objetivo general fue el de identificar y comprender las prácticas pedagógicas consideradas más eficaces para el aprendizaje significativo y la promoción de la autonomía, a partir de la mirada de los alumnos y de los profesores, en los cursos de Posgrado Lato Sensu en una Institución de Enseñanza Superior privada, en Goiânia – Goiás. La fundamentación teórica fue construida a partir de las dimensiones: prácticas pedagógicas: en que fueron presentados los presupuestos de autores como Masetto (2012), Anastasiou y Alves (2004), Tardif (2002); autonomía: Contreras (2002), Schramm (2004), Segre (2004); aprendizaje significativa: Ausubel (1982), Masetto (2013), Moran (2013), Kochhann y Moraes (2014). La investigación desarrollada fue cualitativa, del tipo exploratorio, utilizando como instrumentos de coleta de datos la aplicación de cuestionarios para los alumnos y, en un segundo momento, para los profesores que fueron indicados por los alumnos como los que demostraron mayor eficacia en sus prácticas pedagógicas con foco en el aprendizaje significativa de los discentes. También fueron investigados, con la utilización de encuestas semi estructuradas, los dos coordinadores del MBA y el Director de Posgrado de la Institución. El estudio evidenció que las prácticas pedagógicas más eficaces son aquellas que llevan alumnos y profesores a desarrollar una mirada colaborativa respecto al objeto del conocimiento, que les permiten asumirse como coautores en la búsqueda del saber. En las prácticas pedagógicas de los profesores investigados fue posible identificar la importancia de la profesionalización docente para la comprensión de las clases vivas y de la enseñanza como metodologías eficaces para la promoción de la autonomía y la construcción del aprendizaje significativo. La valorización del protagonismo de los actores educativos, el respeto a la historia y a la cultura de cada uno, las estrategias que unen teoría y práctica, la vivencia de estudios de casos, los trabajos en equipos, las clases de campo y las estrategias que promueven reflexión fueron las apuntadas por alumnos, profesores y gestores educacionales investigados, demostrando aunque la valoración en el docente y en su profesionalización son esenciales para la construcción de prácticas pedagógicas eficaces para la construcción de aprendizajes significativos y para la promoción de la autonomía.

**Palabras claves:** Lato Sensu. Prácticas Pedagógicas. Aprendizaje Significativa. Autonomía.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1 PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	23
1.1 Os cursos de pós-graduação <i>Lato Sensu</i> no Brasil .....	24
1.1.1 O marco regulatório dos cursos de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> ..	31
1.2 A formação docente e os desafios da contemporaneidade .....	33
1.2.1 Reflexões sobre o perfil docente e sua formação .....	36
<b>CAPÍTULO 2 DIMENSÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS QUE ESTIMULEM A AUTONOMIA</b> .....	44
2.1 Prática Pedagógica: o sentido da práxis.....	44
2.2 Aprendizagem Significativa .....	50
2.2.1 Estratégias para uma aula que favoreça a aprendizagem significativa .....	56
2.3 Autonomia: historicidade do conceito .....	60
2.3.1 Reflexões a respeito da autonomia na docência .....	64
2.3.2. O professor e o olhar sobre a autonomia .....	66
<b>CAPÍTULO 3 ANÁLISE DO ESTUDO: CONHECENDO OS ESPAÇOS DE MÃO DUPLA ENTRE OS DISCURSOS DE ALUNOS E PROFESSORES</b> .....	75
3.1 Em uma via: reflexões a partir do olhar discente .....	76
3.2 Do outro lado da via: reflexões a partir do olhar docente .....	100
3.2.1 Conhecendo o perfil dos professores e entrevistados .....	101
3.2.2 Aprendizagem Significativa: transformando saberes .....	102
3.2.3 Práticas pedagógicas: o “algo a mais” no planejamento do professor em busca da autonomia .....	107
3.2.4 Autonomia: compreendendo a percepção dos professores .....	119
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	123
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	130
<b>APÊNDICES</b> .....	149
<b>ANEXOS</b> .....	168

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo compreender sobre as práticas pedagógicas consideradas mais eficazes para a aprendizagem significativa e a promoção da autonomia, a partir do olhar dos alunos e dos professores, nos cursos de Pós - Graduação *Lato Sensu* em uma Instituição de Ensino Superior privado, em Goiânia – Goiás.

Este projeto nasceu da história da autora, que por 27 (vinte e sete) anos dedica-se à Educação, e assim a compreende como ferramenta de transformação social. Há 12 (doze) anos atuando no ensino superior e na Pós - Graduação *Lato Sensu*, especialmente na Formação de Professores para o Ensino Superior, apresenta grande preocupação em relação à utilização das práticas pedagógicas, que valorizem a aprendizagem significativa e a autonomia dos alunos, e que lhes possibilitem a construção de protagonismo, criticidade e competência reflexiva.

A relevância pessoal deste tema transforma esta pesquisa em momentos de profunda busca por autenticidade de saberes, mas para além dos aspectos epistemológicos, em um momento de revisitar angústias e de promover reflexões.

O foco nos Cursos de Pós - Graduação *Lato Sensu* se dá pelo trabalho desenvolvido nestes cursos desde 2002, tempo em que foi possível observar seu crescimento e a chegada de alunos cada vez mais jovens a tais cursos e, ao mesmo tempo, observar, em conversas na sala dos professores, a dificuldade de alguns docentes de se adaptarem ao novo público alvo e as respectivas necessidades. Do outro lado os discentes que, em conversas informais, ao avaliarem seus professores com rigor e criticidade, elegem aqueles considerados os melhores, ou seja, os mais comprometidos, mais criativos e que mobilizam a atenção dos alunos com práticas pedagógicas diversificadas e aqueles que, não se encaixavam nos crivos por eles estabelecidos.

Esse movimento, conhecido de forma popular como “rádio peão”, sempre nos mobilizou com dúvidas e busca curiosas, mas ingênuas até então. O que traria elas trariam de verdade? Quais os modelos mentais que constituiriam essas avaliações de docentes e discentes? E, o mais importante, como conduzir os movimentos de aproximação didática entre esses atores educativos? Como pensar uma aula que

mobilize alunos e professores? Muitas dúvidas, algumas hipóteses, nenhuma resposta formalizada.

No desejo de conhecer um pouco mais a respeito desse cenário, saindo da ingênua busca de respostas prontas e partindo para a curiosidade epistemológica proposta por Freire (1996) foi que chegamos a este estudo.

Uma das inquietações que nos direcionaram até o problema desta pesquisa foi a reflexão de que estar comprometido com o ato de ensinar impõe ao professor não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Para Freire (1996, p.29):

Pensar certo tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação, quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso do educador com a consciência crítica do educando, cuja promoção da ingenuidade não se faz automaticamente.

O pensar certo, apresentado pelo autor, propõe ao professor e às instituições de ensino, o dever de não apenas respeitar os saberes dos discentes, mas também discutir com eles a razão de ser de alguns saberes, intencionando uma relação de vida e de apropriação dos conteúdos (IBIDEM).

Portanto, a “curiosidade epistemológica” tem papel significativo no processo ensino aprendizagem, pois segundo Freire (1996, p.78):

Não é a curiosidade espontânea que viabiliza a tomada de consciência epistemológica. Essa tarefa cabe à curiosidade epistemológica – superando a curiosidade ingênua, ela se faz mais metodicamente rigorosa. Essa rigorosidade metódica é que faz a passagem do conhecimento do senso comum para o do conhecimento científico. Não é o conhecimento científico que é rigoroso. A rigorosidade se acha no método de aproximação do objeto. A rigorosidade nos possibilita maior ou menor exatidão no conhecimento produzido ou no achado de nossa busca epistemológica.

E, no desejo de estabelecer uma aproximação científica entre as angústias mobilizadas na ingenuidade da vivência docente e a curiosidade epistemológica buscada, elegemos o questionamento central desta pesquisa: quais as práticas pedagógicas mais eficazes para a construção de uma aprendizagem significativa que valorize a autonomia na visão de alunos e professores de um curso de MBA<sup>1</sup> de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada de Goiânia – Goiás?

Com a definição do problema de pesquisa, analisamos os aspectos necessários para construir os caminhos para respondê-lo (e, assim, compreendemos

---

<sup>1</sup> *Master in Business Administration* – em português significa mestre em administração de empresas. No Brasil é considerado um curso de especialização, *Lato Sensu*.

a necessidade de pensarmos a respeito da educação com ênfase na contemporaneidade.

Os desafios da educação para o século XXI são grandes. A sociedade vive uma crise civilizatória que exige mudança de paradigmas. Ao observarmos a expansão da educação superior e da Pós - Graduação nas últimas duas décadas, verificamos que elas ainda têm no ensino suas principais características. De acordo com Masetto (2005), é necessário compreender como a docência tem sido pensada e de que forma ela pode ser melhorada.

Ao nos preocuparmos com a melhoria da docência não podemos nos esquecer de que por trás do modo de lecionar existe um paradigma que precisa ser explicitado, analisado, discutido, a fim de que a partir dele possamos pensar em fazer alterações significativas em nossas aulas (MASETTO, 2005, p.80).

As transformações das últimas duas décadas acarretaram diversas mudanças e com elas, novos dilemas e conflitos colaborando para o questionamento das metodologias educacionais existentes. (CORRÊA, 2007)

Neste novo cenário percebe-se um novo aluno, com novas angústias e novos modelos de aprendizagem, de questionamento e por que não dizer, com um novo tempo de raciocínio e assimilação. Segundo Valcarce (2009), o sujeito da sociedade da informação é um indivíduo com características particulares, e assim é necessário propor reflexões acerca do que estas modificações e novas formas de vida socioculturais acarretam à formação docente.

Diante de tantas possibilidades de pesquisa optamos por estudar os Cursos de Pós Graduação *Lato Sensu* (PGLS) dentro das propostas oferecidas no formato de MBA (*Master in Business Administration*), por ser uma proposta em crescimento e com poucos estudos aprofundados a respeito dos elementos didáticos que conduzem uma aula.

Optamos ainda por estudar esses cursos em uma Instituição de Ensino Superior privada, pois além da carência de pesquisas com o foco na Pós Graduação *Lato Sensu*, que doravante será chamada de PGLS, as IES privadas são observadas, em várias pesquisas, apenas com um olhar político e de caça níqueis, como se nelas não houvesse qualquer compromisso com os processos educativos, epistemológicos e políticos. Assim, esta pesquisa busca ressaltar as competências que têm sido desenvolvidas por docentes e discentes de um curso na área de engenharia, com formato de MBA em uma instituição particular. É uma proposta de

reflexão que almeja discutir o exercício intencional de aulas vivas (MASETTO, 2009), e que busca estimular aprendizagens significativas favorecendo a autonomia dos alunos.

Segundo Aragón (1998), a Pós-Graduação na América Latina encontra-se em franca expansão. É importante compreender que este crescimento traz consigo um conjunto de mudanças nos costumes e tradições vivenciadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES). O autor ainda reflete que a partir da massificação dos estudos de graduação, a procura pelas Pós-Graduações é crescente.

Silva (2003) reflete que os cursos de *Lato Sensu* têm foco na especialização e aperfeiçoamento, com o objetivo de preparar os profissionais para atuarem no mercado de trabalho, valorizando e contextualizando-os em relação ao desenvolvimento tecnológico e científico de suas áreas de atuação.

De acordo com o Parecer CNE/CES 436/2001, a educação profissional exige para além do domínio operacional a compreensão do processo produtivo, dos saberes tecnológicos, da valorização da cultura e das competências necessárias à tomada de decisão. Ou seja, exige-se, no mundo contemporâneo, que o profissional tenha uma formação sistêmica valorizando os saberes conceituais, procedimentais e atitudinais.

Sendo assim, as Pós-Graduações têm o caráter de formação continuada deste profissional, que deverá atuar em um mercado cada dia mais competitivo e inconstante, já que o fluxo informacional é imensurável. É preciso que se preocupe com o que tem acontecido dentro das salas de aula e de que forma o processo educativo tem acontecido neste cenário. Dessa forma, ressaltamos a necessidade da reflexão sobre as práticas pedagógicas objetivando identificar como são construídas as formações nestes cursos.

A ascendência da cibercultura marca de forma significativa a sociedade contemporânea e, conseqüentemente, traz modificações de ordem social, cultural e técnica e também nas relações de trabalho e de educação. A Pós - Graduação *Lato Sensu* é um momento em que os alunos estão com o olhar direcionado para a atualização profissional e a busca de novos caminhos para seu crescimento profissional. Todavia, é cada dia mais comum existirem alunos, em sala, divididos entre as aulas e a “vida real”, as redes sociais e as distrações provocadas pelo acesso à *internet* em sala de aula. Para muitos professores, o acesso do aluno a

qualquer material que vá além do disponibilizado para a aula é compreendido como falta de respeito e indisciplina. Então, a ótica deste trabalho é a de perceber e registrar quais são as práticas pedagógicas que os alunos compreendem como as necessárias para suas aprendizagens e envolvimento.

Rosa (2002) discute a estreita relação entre as mudanças educacionais e as mudanças de atitudes por parte de docentes, alunos e da sociedade como um todo. Neste cenário, buscaremos compreender os reais movimentos e transformações ocorridas nos processos de ensino e aprendizagem, buscando inicialmente descrever as dimensões ora propostas, quais sejam: a prática pedagógica, a aprendizagem significativa e a autonomia.

O final do século XX foi marcado pela globalização e com ela uma nova sociedade se formou e se consolidou a cada dia, a sociedade da informação. Segundo Lévy (1993), modificou-se a velocidade da construção das bases cognitivas e do funcionamento social, ou seja, há um novo tempo de aprendizagem, de renovação de informação e de reconstrução cognitiva. Assim, ressaltamos a relevância desta pesquisa quanto à necessidade de se reavaliar as práticas pedagógicas e as concepções de ensino, que as norteiam em busca de uma relação didática repleta de sentido para os diferentes públicos alvos e gerações que se apresentam como discentes em cursos desta natureza.

Moran (2009, p.23) afirma que uma das principais tarefas docentes é a de “tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torná-las parte do nosso referencial”. Desta forma, concorda Masetto (2012), que o principal papel do professor em sala de aula, no ensino superior, é o de auxiliar o seu aluno a selecionar as informações que lhe serão mais importantes e a apreendê-las, como parte de sua ação cotidiana.

Os desafios da sala de aula do ensino superior e da Pós - Graduação no século XXI abrangem um espectro amplo, em que docentes e discentes deverão construir um novo caminho, de parceria e responsabilidade colaborativa, compreendendo que as informações são processadas dentro de um tempo cada vez

mais curto e rápido e que a tecnologia é um recurso com múltiplas ferramentas, possibilitando a mediatização<sup>2</sup> entre a sala de aula e a sociedade do conhecimento.

Para Borba (2001), a forma de trabalho do professor, muitas vezes, difere significativamente da forma como seus alunos percebem e produzem seus conhecimentos. Desta forma, torna-se importante compreender que as mudanças sociais submetem a educação às novas demandas, a novos públicos e novos paradigmas. “Os seres humanos são constituídos por técnicas que estendem e modificam seu raciocínio e, ao mesmo tempo, esses mesmos seres humanos estão constantemente transformando essas técnicas” (BORBA, 2001, p.46).

A par disso, no desejo de compreender a relevância da intencionalidade das práticas pedagógicas para a construção de aprendizagens significativas e autônomas é que buscamos estabelecer como objetivo geral deste estudo o ato de: identificar e compreender as práticas pedagógicas consideradas mais eficazes para a construção de uma aprendizagem significativa, que valorize a autonomia, na visão dos alunos e professores dos cursos de pós-graduação de uma IES privada em Goiânia- Goiás.

Para a construção de um caminho metodológico em que se alcance o objetivo proposto, foram elaboradas questões específicas como norteadoras da ação de pesquisa, sendo elas:

- Quais os pressupostos legais dos Cursos de Pós - Graduação *Lato Sensu* e quais as políticas públicas que os sustentam?
- Quais as concepções teóricas de práticas pedagógicas, aprendizagem significativa e autonomia?
- Quais as compreensões que os alunos e professores dos cursos pesquisados têm de práticas pedagógicas que favoreçam a autonomia?

Os caminhos metodológicos foram conduzidos por meio de um estudo exploratório, que auxilia o pesquisador a solucionar e/ou aumentar sua expectativa em função do problema determinado (TRIVINÕS, 1987). Assim, elencamos alguns teóricos que definem e caracterizam a pesquisa exploratória.

---

<sup>2</sup> Para Belloni (2001), mediatizar envolve a busca de metodologias de ensino e estratégias que privilegiem a utilização de recursos de ensino e aprendizagem favorecendo uma aprendizagem autônoma aos alunos.

Segundo Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa exploratória pode ser entendida como um trabalho que envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que têm experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Os percursos aqui descritos serão compostos por entrevistas com os coordenadores do MBA e com o diretor da Pós – Graduação, além de questionários aplicados aos discentes e docentes, com o intuito de conhecer as perspectivas de cada um dos atores educativos a respeito das práticas pedagógicas e buscar uma aproximação que valorize a aprendizagem significativa e a autonomia.

Por meio deste tipo de pesquisa procura-se desenvolver, esclarecer, mas também modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores. Em contribuição a este entendimento, Gil (1999, p.43) afirma: “as pesquisas exploratórias visam proporcionar uma visão geral de um determinado fato, do tipo aproximativo”. O caráter exploratório, assim, define esta pesquisa.

Para explorar o olhar dos atores educacionais supracitados a abordagem metodológica foi quali-quantitativa, pois utilizamos como procedimentos a aplicação de questionários com perguntas abertas e de múltipla escolha (Apêndice 1), aplicados aos alunos dos cursos de MBA em Gestão de Obras e Tecnologias Construtivas que iniciaram seu curso em 2013; entrevistas semiestruturadas (Apêndice 2) com os coordenadores do MBA e com o diretor de Pós - Graduação da IES e, na última etapa, um questionário (Apêndice 3) com os docentes indicados pelos alunos.

Nessa perspectiva, foi necessário realizar análise de caráter qualitativo, que para Minayo (2007) verifica uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo real e interligado entre o mundo objetivo, quantitativo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida apenas em números.

Ludke e André (1986) analisam o conceito de pesquisa qualitativa a partir de alguns pressupostos, percorridos ao longo deste estudo, quais sejam: o ambiente como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados predominantemente descritivos; a preocupação com o processo do estudo sendo maior do que com o resultado; o olhar e as interpretações dos entrevistados como foco da atenção; nenhuma preocupação em buscar evidências que

comprovassem hipóteses e nem favorecer resultados generalizáveis, mas a compreensão do fenômeno ora estudado.

No aspecto quantitativo serão contemplados os resultados obtidos por meio das perguntas fechados nos questionários dos discentes e dos docentes. Os objetivos da pesquisa quantitativa são definidos por Mendonça, Rocha e Nunes (2008, p. 36):

Tem por objetivo traduzir, em números, opiniões e informações para classificá-las e analisá-las, utilizando-se de recursos e técnicas estatísticas. É uma abordagem que considera possível e, as vezes, suficiente, explicar a realidade por meio de processos de quantificação.

Compreende-se, nesse cenário, a utilização do conceito de estatística. Segundo Stevenson (2001), ela é um método científico que auxilia a interpretação e a análise de dados, assim deve ser compreendida em três áreas entrelaçadas: estatística descritiva, a teoria da probabilidade e a amostragem.

Assim, delimitou-se essa busca a partir dos seguintes critérios: pesquisa realizada no Instituto X de Pós Graduação, em Goiânia - Goiás. Instituição privada com 14 anos de mercado.

Como sujeitos da pesquisa, estabelecemos alunos, professores, coordenadores e o diretor de Pós – Graduação da IES. Os alunos que participaram deste estudo estavam cursando as turmas 03 e 04 do MBA no ano de 2014. Essas turmas foram delimitadas como corpus de análise, pelo fato de já terem cumprido mais da metade da carga horária total do curso, dando aos alunos a possibilidade de conhecerem mais professores e terem vivenciado diversas práticas pedagógicas. Somadas as duas turmas, o universo dessa pesquisa foi de 75 discentes. Desse total de alunos o número de respondentes foi 58.

Já os coordenadores do curso, que são dois, e o diretor de Pós – Graduação foram entrevistados, cada um em uma data específica e sem qualquer proximidade física entre eles no decorrer da pesquisa.

Quanto aos docentes, a proposta de questionário foi apresentada àqueles indicados pelos discentes como os que realmente contribuíram com suas práticas pedagógicas para a aprendizagem significativa e a estimulação da autonomia. Os alunos indicaram os 06 melhores professores, na concepção deles. Assim, enviamos o questionário aos apontados, contudo apenas quatro responderam, apesar de nossa insistência.

A escolha do curso de MBA em Gerenciamento, Tecnologia e Qualidade da Construção, doravante chamado de OT, se deu pelo fato do amplo crescimento na sua oferta nos últimos três anos. Em menos de dois anos foram iniciadas mais de vinte turmas no Brasil, sendo assim um curso tão procurado, interessou-nos conhecer a realidade didática nele praticada.

Esta pesquisa foi desenvolvida entre o segundo semestre do ano de dois mil e quatorze (2014/2), quando da aplicação dos questionários aos alunos e no primeiro trimestre de dois mil e quinze (2015/1), com as entrevistas aos coordenadores e diretor e também o envio dos questionários aos docentes.

Vale ressaltar, a relevância social e científica destacada neste trabalho, uma vez que ele pretende orientar-se a partir de estudos sobre as relações entre professores e alunos, com foco na análise e discussão das práticas pedagógicas na contemporaneidade, analisando neste cenário a influência da sociedade globalizada e como ela pode ter alterado comportamentos, estilos de comunicação e ,conseqüentemente, trazendo novas metodologias e recursos para a sala de aula.

A partir dos autores e que serão aqui discutidos e dos documentos que legitimam os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, pretende-se estudar os desafios e as possibilidades da docência universitária para o século XXI, com o ideal de minimizar a distância entre professores e alunos. Para Demo (2009), ser profissional atualmente é saber, todo dia, renovar a profissão, em consonância com esse autor desenvolveremos a pesquisa proposta.

Segundo Kazantzakis (2010), professores ideais são aqueles que se fazem de pontes e convidam os alunos a atravessarem, e depois, tendo facilitado a travessia, desmoronam-nas com prazer, encorajando-os a criarem as suas próprias pontes. Assim, a construção de novos significados ampliam as potencialidades de interpretação e intervenção com o mundo, com as pessoas e com o conhecimento.

Os desafios da docência em cenário de cibercultura avivam a necessidade de se repensar, ousar, recriar e refletir sobre a práxis, os saberes científicos, pedagógicos, e as competências necessárias ao exercício da profissão.

A sala de aula, neste cenário, é um evento comunicativo, é um espaço de interação social na qual vida e aprendizagens são reconstruídas a partir de novos saberes e de novas possibilidades de atuação efetiva no mundo (SILVA, 2012). Em concordância, Masetto (2009) reflete que os professores devem transformar as aulas

tradicionais em aulas vivas que realmente contribuam para melhorar a qualidade do ensino superior, na sequência ele afirma que para que isso seja possível é preciso, antes de tudo, melhorar a formação pedagógica dos professores.

A aula deve ser espaço e tempo do aluno e do professor, onde ambos são aprendizes no campo do conhecimento, das interações pessoais e do relacionamento pessoal e profissional, no campo da solidariedade, do respeito mútuo, do diálogo, do desenvolvimento de habilidades e competências profissionais, no campo da ética e da honestidade intelectual e profissional, no campo das responsabilidades cidadãs (MASETTO, 2010).

Para Anastasiou e Alves (2004), o ato de planejar uma aula deve ser entendido na ótica de fazer aulas e para este fazer surgem as necessárias formas de atuação do professor com o aluno em busca do objeto de estudo. É a escolha e efetivação das estratégias de ensinagem, que facilitarão ou não este construto. Ensinagem indica uma prática social complexa efetivada entre sujeitos, professor e aluno, envolvendo tanto o ensinar como o aprender em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente, ou seja, uma via de mão dupla onde docentes e discentes constroem a aula e os saberes.

Desse modo para Demo (2009) e Masetto (2012), o desenvolvimento de novas competências docentes é fator determinante para práticas de ensino e aprendizagens exitosas, principalmente naquelas que envolvem o uso de tecnologias. Demo afirma que, embora muitos cursos de formação proponham o uso de tecnologias digitais, entende-se que o uso da tecnologia como fim em si mesmo não será capaz de transformar práticas tradicionais.

Assim, esta pesquisa propõe-se a estudar as práticas pedagógicas nos cursos de PGLS, procurando compreendê-los em suas especificidades. Para aprofundamento teórico e melhor compreensão, dividimos este trabalho em três capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais.

No Capítulo I discutiremos a Pós-Graduação *Lato Sensu* de forma panorâmica, compreendendo as concepções legais e a sua historicidade. Logo, apresentaremos, de forma sistemática, a discussão a respeito da proposta para o novo Marco Regulatório da PGLS e algumas reflexões a respeito do perfil docente e das novas concepções educacionais.

Para o capítulo II delinearemos as dimensões teóricas exploradas neste trabalho, quais sejam: as práticas pedagógicas, a aprendizagem significativa e a autonomia, a partir de algumas referências bibliográficas que são pertinentes para o tema estudado.

No Capítulo III, desenvolveremos a análise dos dados obtidos em campo, então destacamos uma postura questionadora, com um olhar voltado para a reflexão de práticas pedagógicas que têm se mostrado eficazes no olhar de alunos e dos professores. É um capítulo que valoriza o trabalho intencional, afetivo, ético e de profundo comprometimento epistemológico e social dos discentes que fazem parte deste estudo de caso.

Acreditamos que o trabalho que será apresentado contribuirá para o fortalecimento de uma Pedagogia Universitária desenvolvida de forma vivencial, com foco na aprendizagem significativa dos alunos, de outros docentes e pesquisadores que se disponham a ler nosso estudo. Portanto, ainda ressaltamos o desejo de que este texto possa inspirar e apresentar caminhos de transformação em prol de uma educação de qualidade na Pós-Graduação *Lato Sensu*.

# CAPÍTULO 1

## PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O principal objetivo deste capítulo é descrever o cenário em que se projeta esta pesquisa, qual seja, a Pós-Graduação *Lato Sensu* e o seu crescimento expressivo nos últimos anos, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de número 9394 promulgada em 20 de dezembro de 1996, geradora do expressivo crescimento quantitativo de profissionais graduados no Brasil e, refletir a respeito da necessária qualificação docente para atuação neste nível de ensino.

Nos últimos dezoito anos, o Brasil viveu um imenso crescimento de seu ensino superior, pois no início dos anos noventa, totalizavam-se 1.540.080 estudantes matriculados no ensino superior. Em 2000 esse número saltou para 2.694.245 de estudantes e para 7.305.977 em 2013, de acordo com o Censo da Educação Superior 2013 (MEC/Inep).

Embora seja significativo o crescimento do ensino superior brasileiro, verificamos que esse é insuficiente em relação às expectativas da população quanto a conclusão do sonhado título de graduado, pois é notório o paradoxo entre o número de ingressantes e o de concluintes dos cursos superiores.

O crescimento ainda é consideravelmente maior nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, conforme o Censo 2013 (MEC/Inep) e, desta forma justificamos, a necessidade identificada por esta pesquisa em percorrer esse cenário.

Mas, qual a relação entre o crescimento, do Ensino Superior, e a expansão da Pós-Graduação *Lato Sensu* (PGLS)? Destacamos uma reflexão importante para o desenvolvimento pesquisa.

À medida que novos graduados são colocados no mercado de trabalho, mais exigências são estabelecidas quanto ao currículo profissional e à formação continuada dos profissionais, em busca da valorização de sua empregabilidade<sup>3</sup>. Assim, a Pós-Graduação *Lato Sensu*, se apresenta como um caminho direto em

---

<sup>3</sup> O termo empregabilidade é atualmente utilizado para designar o nível de atuação de um profissional com relação às eventuais exigências do mercado de trabalho (MARRAS,1990).

busca de qualificação rápida e atualizada, especialmente os MBA – *Master in Business Administration* – que em português significa mestre em administração de empresas. No Brasil, os cursos de MBA são considerados cursos de *Lato Sensu* com foco no mercado e na empregabilidade.

De acordo com Barbosa (2011), pesquisador da Fundação Getúlio Vargas, anualmente a demanda pelos MBA cresce de modo expressivo. Portanto, identificamos que tal aumento configura-se no cerne deste estudo.

Outro aspecto relevante para esse trabalho é a resistência dos pesquisadores em estabelecer como objeto de estudo as especializações promovidas por instituições particulares, uma vez que elas têm crescido de modo intenso, sobretudo, nas últimas décadas, assim delimitamos que tal crescimento é um aspecto que necessita ser examinado.

## 1.1 Os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* no Brasil

A pós-graduação *Lato Sensu* (PGLS) ganhou destaque no Brasil diante de uma demanda que envolveu a carência de qualificação dos profissionais para atuação no mercado de trabalho. Essa etapa da educação ganhou visibilidade por volta dos anos 60, que segundo Moraes (2012), foi motivada por um projeto de nação científica e economicamente independente trazida pelo crescimento da cultura do consumo e da acumulação de capitais. De acordo com a autora, no período da 2ª Guerra Mundial, professores estrangeiros foragidos constituem o primeiro núcleo institucional, caracterizado por professores catedráticos e um pequeno número de alunos.

Todavia, somente a partir da Reforma Universitária de 1968 é que foram reconhecidas as necessidades das formações com professores altamente qualificados – como requisito para a docência do ensino superior, o que favoreceu a expansão da pós-graduação (CÓRDOVA, GUSSO e LUNA, 1986, p.22).

Apesar de a expansão ocorrida após a Reforma de 1968, cumpre-se reiterarmos que desde 1965 havia uma normatização para definição dos cursos de pós-graduação, como preconizou o parecer nº 977/65, do Conselho Federal de Educação (CFE), atualmente extinto. Nesse documento já se entendia a pós-graduação formada por duas instâncias: *Stricto Sensu* - que corresponde aos cursos

de mestrado e doutorado, e a *Lato Sensu* – que correspondem aos cursos de especialização e aperfeiçoamento.

É relevante para o desenvolvimento do trabalho compreendermos os termos com que o parecer conceitua cada uma das etapas de Pós-Graduação e analisar a pouca referência feita ao *Lato Sensu*.

Em primeiro lugar impõe-se distinguir entre pós-graduação *sensu stricto* e *sensu lato*. No segundo sentido a pós-graduação, conforme o próprio nome está a indicar, designa todo e qualquer curso que se segue à graduação. [...]

A pós-graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico.

(BRASIL/PARECER 977, 1965).

Como observamos, os objetivos de cada nível de pós-graduação é bastante específico e com abrangências distintas. O Mestrado e o Doutorado são fontes de pesquisa, ou seja, enfatizam a finalidade do Ensino Superior. Segundo a época do decreto, o *Lato Sensu* caracterizou-se como importante ferramenta de formação e qualificação docente para atuação no Ensino Superior e para inserção no mercado de trabalho – que vinha em grande modificação e expansão, conforme explicita Moraes (2007).

Neste cenário de crescimento, especialmente do *Lato Sensu*, identificamos a necessidade de se estabelecer uma política pública para a pós-graduação, observarmos ainda que em 1974, por meio do decreto nº 73411, institui o Conselho Nacional de Pós- Graduação (CNPQ), pelo MEC. Esse órgão nasce para incrementar o processo de expansão e com o objetivo de desenvolver o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG).

O I Plano Nacional de Pós Graduação, doravante chamado de PNPG, (1975 – 1979) propunha que as instituições promovessem os cursos de P.G dentro de atividades que favorecessem as aptidões para atuação competente no mercado de trabalho, todavia os esforços quase absolutamente restringiram-se ao Mestrado e ao Doutorado. Em relação ao *Lato Sensu*, apenas reforça-se o caráter

profissionalizante dos cursos, logo são e menos exigentes no que tange aos processos e aos métodos de produção de pesquisas, conforme documento:

Dentro do complexo universitário, a pós-graduação constitui um sistema de ensino que abrange as modalidades de mestrado e doutorado (Pós-Graduação *stricto sensu*) e as de aperfeiçoamento e especialização (Pós-Graduação *lato sensu*), de acordo com as normas do Conselho Federal de Educação e a legislação em vigor.

Os cursos das duas primeiras modalidades formam profissionais graduados, conferindo-lhes o título de mestre e/ou doutor ao término de um processo de ensino e pesquisa, regido por normas específicas. Os cursos de outras modalidades preparam também profissionais graduados, através de processos acadêmicos de conteúdo e prazo mais restritos (BRASIL/CAPES, 1975, p.128).

O documento reverbera a respeito da necessidade de um atendimento mais eficiente e flexível dos cursos P.G.L.S. para favorecerem as necessidades do mercado de trabalho (BRASIL/CAPES, 1975).

Para validar a fase de 1982 a 1985, o II PNPG discutiu sobre a necessidade da consolidação dos processos de avaliação, em função do crescimento acelerado dos cursos. Também nesse documento ressaltamos a identidade da PGLS voltada para o mercado de trabalho e como requisito para a docência (BRASIL/CAPES, 1982).

Nesse período, a Resolução nº 12/1983, fixa “as condições de validade dos certificados dos cursos de especialização para o Magistério Superior” (MEDEIROS, 2010, p.170). O documento fortalece os vínculos com as normatizações anteriores, no sentido do atendimento aos profissionais de mercado que desejavam atuar também na docência universitária, sendo assim legítima a formação pedagógica para os docentes das Universidades. A partir dessa resolução, o autor ressalta que, seguiram-se duas décadas de conformidade com a lei.

Neste PNPG, mediado pela Resolução nº 12/83, o Conselho Federal de Educação (CFE) também fixa a obrigatoriedade das 360 (trezentos e sessenta) horas para os cursos de especialização, sendo 60 (sessenta) horas de atividades didático-pedagógicas, ou seja, de formação para o magistério superior. Exigiu-se ainda, 85% (oitenta e cinco por cento) de frequência mínima e 70% (setenta por cento) de aproveitamento para ter direito ao certificado de especialista (MEDEIROS, 2010).

Para Moraes (2007) os PNPG III e IV, que não chegaram a ser divulgados, não saindo do papel, continuaram por reforçar a identidade da PGLS voltada para o

mundo do trabalho, mas deram ênfase a produção de pesquisas e a produção científica que caracterizaram os modelos, que ainda hoje são pensados, para mestrados e doutorados.

A necessidade de inserção do Brasil no cenário de desenvolvimento tecnológico fortalece na PGLS o caráter de aperfeiçoamento e especialização focada no aprofundamento teórico iniciado na graduação (SAVIANI, 2000).

Em 1999 a coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, apresentou um novo formato para a PGLS, com o objetivo de adequá-la ao novo contexto do Ensino Superior, já não mais exclusivo do Estado. Na opinião de Fonseca (2004), esse novo formato foi decorrente da expansão do *Stricto Sensu* que, de forma significativa, havia tornado obsoletos os cursos *Lato Sensu* e a ausência de políticas específicas para a pós-graduação. A separação entre os dois níveis de P.G. tornou-se expressiva, na concepção do autor não sendo possível integrá-las, expondo a PGLS a uma completa ausência de controle, regulamentação e avaliações específicas o que teria favorecido o descontrole na oferta desses cursos.

É importante ressaltarmos ainda, que apenas em 1999, com a publicação da Resolução da Câmara de Educação Superior - CES nº 03/1999, que foi estabelecida as condições para que os certificados dos cursos de especialização e aperfeiçoamento tivessem validade.

A Resolução/CES nº1 de 3 de abril de 2001 regulamenta a proposta da flexibilidade com ênfase na pós graduação *Lato Sensu* e determina:

Art. 6º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos por instituições de ensino superior ou por instituições especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento e devem atender ao disposto nesta Resolução (MEC, 2001).

Esse documento abarca os cursos de especialização, aperfeiçoamento e MBA - *Master Business Administration*. Um dos objetivos dessa nova Resolução era que a pós-graduação *Lato Sensu* deveria estar voltada “às expectativas de aprimoramento acadêmico e profissional”, e de alguma forma, exigia que os cursos *Lato Sensu* fossem supervisionados por órgãos competentes. Assim, em 2005, o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

mobilizou-se para uma possível fiscalização solicitando a todas as universidades do país que ofereciam esta modalidade de curso, que os credenciassem junto àquele órgão, enviando os projetos pedagógicos de cada curso (Secretaria de Educação Superior - SESu, 2006).

Em dezembro de 2004 foi lançado o V PNPG que teria validade de 2005 a 2010 e que reafirmou a importância do investimento na titulação dos docentes que atuam no Ensino Superior. Como objetivos fundamentais elencou sobre a necessidade de expansão do sistema de pós-graduação oportunizando o crescimento quantitativo de pós-graduandos, o que qualificaria o ensino superior brasileiro, desenvolveria a ciência e a tecnologia e, por fim, favoreceria o setor empresarial (CAPES, 2004, p.9). Mais uma vez, destacamos a ênfase dada à identidade de profissionalização para o *lato sensu*.

Atualmente em vigor, o VI PNPG (2011 – 2020) reflete ampla discussão ao revisitar algumas características dos documentos anteriores e propor novas ações. A ênfase maior desse documento, assim como dos anteriores, continua sendo o *Stricto Sensu*, pois amplia o olhar para as responsabilidades deste nível de formação em colaboração com a educação básica, em que há uma valorização da titulação para os professores que atuam neste nível de ensino. Houve também a ampliação da internacionalização e das parcerias colaborativas entre IES de outros países e as brasileiras.

Quanto à PGLS, novamente ressalta-se a ausência de um critério de avaliação e qualidade para esse nível, discutindo-se a distância da CAPES em relação ao controle desses cursos e assim, a questionável, falta de qualidade.

A Resolução CNE/CES nº1 de 8 de junho de 2007 inclui, novamente, o MBA – *Master Business Administration* e afirma que, os cursos de PGLS podem ser oferecidos por Instituições de Ensino Superior (IES) e independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento. Explicita que eles deverão ter carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, além disso, enfatiza que tais cursos poderão ocorrer também na modalidade a distância, desde que a IES possua credenciamento para tal. Assim, a resolução reitera a necessidade dos alunos matriculados serem portadores de diplomas do Ensino Superior (E.S). e que os cursos estarão sujeitos à supervisão dos órgãos competentes quando houver o

recredenciamento da IES, dessa forma os cursos nela oferecidos também estarão sob o olhar dos avaliadores do Ministério da Educação (MEC).

De acordo com esta resolução, fica estabelecido que o corpo docente das especializações deverá ser constituído por no mínimo 50% de mestres e doutores, reconhecidos por programas que tenham autorização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os outros professores deverão possuir, no mínimo, o título de especialista, ou seja, ter cursado uma Pós Graduação *Lato Sensu*.

Outros aspectos importantes referem-se ao fato da obrigatoriedade da presença em 75% da carga horária e da obtenção de aproveitamento do aluno, em acordo com o projeto pedagógico da IES.

Segundo a resolução CNE/CES nº1 de 8 de junho de 2007, quanto aos certificados, deverão ser observados que:

Art. 7º A instituição responsável pelo curso de pós-graduação *lato sensu* expedirá certificado a que farão jus os alunos que tiverem obtido aproveitamento, segundo os critérios de avaliação previamente estabelecidos, sendo obrigatório, nos cursos presenciais, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência.

§ 1º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu* devem mencionar a área de conhecimento do curso e serem acompanhados do respectivo histórico escolar, do qual devem constar, obrigatoriamente:

I - relação das disciplinas, carga horária, nota ou conceito obtido pelo aluno e nome e qualificação dos professores por elas responsáveis;

II - período em que o curso foi realizado e a sua duração total, em horas de efetivo trabalho acadêmico;

III - título da monografia ou do trabalho de conclusão do curso e nota ou conceito obtido;

IV - declaração da instituição de que o curso cumpriu todas as disposições da presente Resolução; e

V - citação do ato legal de credenciamento da instituição.

§ 2º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, na modalidade presencial ou a distância, devem ser obrigatoriamente registrados pela instituição devidamente credenciada e que efetivamente ministrou o curso.

§ 3º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, que se enquadrem nos dispositivos estabelecidos nesta Resolução terão validade nacional. (MEC/CNE,2007).

Em 2008, a Resolução nº5, de 25/09/2008 permite a inclusão de instituições não educacionais para oferta de cursos *Lato Sensu* segundo os seguintes princípios:

ART 3º: Instituições especializadas ou como ambientes de trabalho claramente caracterizados, em decorrência da tradição e da experiência institucional em área profissional, da existência de instalações e de

ambiente de trabalho ou da experiência profissional do corpo de profissionais reunidos, entre outras possibilidades.

Art. 4º O credenciamento especial será concedido por prazo determinado, renovável, estipulado entre 3 (três) e 5 (cinco) anos, em função do resultado da avaliação do mérito do pleito.

Art. 5º O credenciamento especial de Instituições não Educacionais será admitido em três níveis de atuação:

I – credenciamento válido para uma área de atuação profissional, requerendo comprovação de tempo de atuação ou tradição institucional, padrão de excelência e vocação acadêmica ou de pesquisa;

II – credenciamento válido para uma subárea profissional, requerendo documentação comprobatória da atuação;

III – credenciamento válido para matéria específica, requerendo comprovada relação com os fins institucionais.

(BRASIL-CNE/CES,2008).

Nesse novo formato abre-se a possibilidade de que as instituições tenham cursos fora de suas sedes, uma vez que a resolução denomina de “ambientes de trabalho qualificados”. Assim, verificamos um momento de expansão, pois muitos cursos foram abertos no país, caracterizando um crescimento quantitativo significativo. Todavia, nem sempre o mesmo ocorreu na perspectiva qualitativa.

No início de 2010 o Parecer CNE/CES nº 18/2010, aprovado em 27 de janeiro de 2010, solicita uma revisão do Parecer CNE/CES nº 238, de 7/8/2009, que dispõe sobre a revogação das normas para o credenciamento especial de instituições não-educacionais, na modalidade presencial e a distância, para a oferta de cursos de especialização. No final do mesmo ano, o Parecer CNE/CES nº 267/2010, aprovado em 10 de dezembro de 2010 estabelece, então, as normas transitórias para o credenciamento especial de instituições não educacionais, nas modalidades presencial e a distância, para a oferta de cursos de especialização.

Em 07 de dezembro de 2013, uma nova e representativa proposta, estabelecida pelo Parecer CNE/CES nº266/2013 apresenta e discute o cadastro nacional de oferta de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* (especialização) das instituições credenciadas no Sistema Federal de Ensino. Essa decisão exige que as IES façam a inscrição de todos os cursos de PGLS, oferecidos a partir de 2012, apontando os seguintes requisitos como obrigatórios:

§ 1º Farão parte do cadastro referido no caput, pelo menos, as seguintes informações sobre cada curso oferecido a partir do ano de 2012:

I – Título;

II – Carga horária;

III – Modalidade da oferta presencial ou a distância;

IV – Periodicidade da oferta (regular ou eventual);

V – Local de oferta;

VI – Número de vagas;

VII – Nome do coordenador;

VIII – Número de egressos;  
IX – Dados sobre o corpo docente  
(BRASIL/ CNE/CES, 2013). CNE/CES

A Resolução CNE/CES nº2, de 12/02/2014 institui o cadastro nacional, obrigatório, de oferta de cursos de pós-graduação lato sensu (especialização) das instituições credenciadas no Sistema Federal de Ensino. As IES que não cadastrarem seus cursos no e-MEC não terão legalidade para oferecê-los a partir do encerramento dos prazos. “O e-MEC é um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil” (BRASIL/MEC, 2014).

Como observamos, muitos foram os percursos do *Lato Sensu* no Brasil até os dias atuais. Logo, verificamos que essa pesquisa é desenvolvida em momento de ampla discussão sobre a PGLS, com o novo marco regulatório em elaboração, que muito modificará as bases da oferta de tais cursos. Assim, destacamos pontos positivos e outros questionáveis, que merecem atenção, pois com o crescimento demonstrado no Censo da Educação Superior 2014, é preciso que, efetivamente se olhe mais para a qualidade dos cursos de PGLS, um olhar que revise os pressupostos educacionais, sem preconceitos e sem máscaras, promovendo um amplo crescimento da consciência crítica dos pós-graduandos, estimulando neles o pensamento reflexivo, a criticidade e a autonomia movida por protagonismo.

### 1.1.1 O marco regulatório dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*

Neste momento, encontram-se em discussão as novas Diretrizes Nacionais dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* Especialização no Brasil. No mês de agosto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) realizou audiência pública destinada a receber análises e sugestões para o projeto desta nova resolução. O evento contou com a participação da sociedade civil, do Poder Público e de representantes de entidades ligadas ao meio acadêmico e ao desenvolvimento científico e tecnológico.

Como apresentamos anteriormente, a oferta dos cursos de PGLS está autorizada a partir do art. 44, inciso III, da LDB e está regulamentada pela Resolução nº 1/2007, da Câmara de Educação Superior do CNE. Essa nova proposta apresenta a revogação dessa resolução e cria novas e mais complexas normas para os cursos de especialização.

A norma elaborada por uma comissão de conselheiros do CNE interfere na autonomia dos centros universitários e na autonomia didático - metodológica das faculdades para a formulação do projeto pedagógico de seus cursos. Intervém, mais ainda, nas relações de trabalho das IES com os seus colaboradores docentes, em suas formações e formas de relacionamento trabalhistas.

Uma das mudanças previstas no novo marco regulatório dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* refere-se à criação do certificado de especialização, na mesma área de conhecimento, nos casos em que o estudante de mestrado ou doutorado que não defender a dissertação ou a tese no final do curso, mas tiver cursado todas as disciplinas e cumprido todos os procedimentos até a qualificação, sendo nela aprovado para ter direito ao diploma (BRASIL/CNE, 2014).

O novo marco pretende ainda, ampliar a oferta de especializações. As instituições que oferecem mestrado ou doutorado poderão ofertar especializações na mesma área. Além dessas, poderão ofertar especializações, as escolas de Governo, desde que atendam à formação e ao desenvolvimento de servidores públicos; as instituições de pesquisa científica, públicas e privadas, na mesma área de atuação, e, as instituições de ensino superior que oferecem cursos de graduação (ART 2°).

No entanto, para ofertarem cursos de especialização *Lato Sensu*, essas instituições deverão ter conceito a partir de 4 nas avaliações de curso do Ministério da Educação (MEC) – que vão de 1 a 5. A Pós-Graduação deverá ser oferecida na mesma área dos cursos de graduação. De acordo com as diretrizes em vigência, o conceito exigido é 3 e não é necessário oferecer cursos na mesma área da graduação.

O documento também altera a exigência quanto ao número de professores com formação *Stricto Sensu*. O novo marco regulatório propõe que pelo menos 75% dos professores sejam mestres ou doutores e, exige que, os demais tenham, no mínimo, título de especialista na mesma área em que lecionam (BRASIL/CNE, ART 7°, 2014).

A nova diretriz estabelece que a carga horária para os cursos de PGLS deverão ter Matriz Curricular com 450 horas, contendo atividades de aprendizagem e 360 horas efetivas de contato com os processos educativos. Podemos ressaltar ainda que essa diretriz destaca algumas normas específicas para cursos de

formação de professores, apontando que 120 horas deverão tratar especificamente de conteúdos pedagógicos.

Outros aspectos que modificam radicalmente o cenário atual estão relacionados ao corpo docente dos cursos de PGLS:

Art. 9.º - O corpo docente do Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização será constituído por, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) dos docentes efetivos da instituição ofertante.

Parágrafo único - Para as instituições com credenciamento especial, os professores poderão ser recrutados em até 50% (cinquenta por cento) fora da instituição, observado o disposto no art. 8.º desta Resolução para o desenvolvimento de Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização. (BRASIL/CNE, 2014).

Vale destacarmos que, muitas propostas trazidas nesse novo marco promovem um direcionamento, acompanhamento e avaliação da PGLS. Para tanto, são necessários alguns mecanismos de acompanhamento, todavia, controlar com tamanha exigência não poderá, uma vez mais, trazer estagnação no desenvolvimento científico do país e dos pós-graduandos?

Outro aspecto considerado vital para o crescimento qualitativo da educação é a questão da profissionalização docente. As titulações já são contempladas nas leis, entretanto, elas são suficientes para uma práxis eficaz?

Investir na formação do professor é fundamental para uma educação que valorize a prática educativa voltada para a construção da aprendizagem significativa e da construção da autonomia. E, no desejo de contribuirmos com essa reflexão, na sequência alguns apontamentos serão considerados.

## 1.2 A formação docente e os desafios da contemporaneidade

Após delinear historicamente o percurso da Pós-Graduação *Lato Sensu* no Brasil, entendemos como aspecto fundamental desenvolver uma reflexão a respeito da atuação docente nesse cenário. Assim, compreendemos os novos processos pedagógicos que constituem esse espaço, as dimensões e os desafios para a construção de aulas permeadas de sentido, que favoreçam as aprendizagens significativas e estimulem a autonomia dos discentes.

A contemporaneidade e as mudanças trazidas por ela reafirmam, historicamente, a necessidade das reflexões sobre as práticas pedagógicas, (re)pensando a atuação docente como um autor de suas aulas numa construção

colaborativa com seus alunos, valorizando as relações humanas pautadas na afetividade, no social, na epistemologia, na tecnologia e na ética. A afetividade mostra-se como a dinâmica mais profunda e complexa de que o ser humano pode participar, sendo um dos aspectos relevantes para a aprendizagem significativa conforme Moran (2013), Masetto (2012) e Freire (1996).

Não há mais tempo para aulas autocráticas, sem intencionalidade e respeito ao saber dos educandos. A afetividade é a matriz da cognição e é potencializada na prática de aulas dialógicas e carregadas de sentido. Freire (1996) enfatiza a importância do querer bem ao educando, não numa propagação piegas do amor, mas, antes, numa prática política de respeito à diversidade e ao espaço de saber e ser do outro, pois “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (FREIRE, 1996, p.141).

Várias Instituições de Ensino Superior (IES), ao longo da história, utilizaram e ainda utilizam práticas pedagógicas, educativas, pautadas no tradicionalismo, valorizando a ênfase no ensinar e na postura conservadora dos docentes. Behrens (1999) reflete que os professores continuam sofrendo a influência do paradigma newtoniano-cartesiano, o que os distancia da realidade e das necessidades de seus alunos.

Esse paradigma contaminou por muitos anos a sociedade e, em especial, a escola, em todos os níveis de ensino. O pensamento newtoniano-cartesiano propôs a fragmentação do todo e por consequência as escolas repartiram o conhecimento em áreas, as áreas em cursos, os cursos em disciplinas, as disciplinas em especificidades. A repartição foi tão contundente que levou os professores a realizarem um trabalho docente completamente isolados em suas salas de aula. (BEHRENS, 1999, p.384)

Este modelo valorizou a reprodução do conhecimento, numa proposta tecnicista caracterizada por práticas pedagógicas mecânicas que valorizavam as metodologias do “escute, leia, decore e repita”, sem qualquer estímulo à criticidade e à reflexão dos alunos (BEHRENS, 1999, p.384).

Na contramão deste modelo, destacamos essa pesquisa, pois ela propõe um convite à reflexão sobre a ação pedagógica do professor, aqui chamada de “práticas pedagógicas”, compreendendo o exercício da docência como profissionalização que se constitui a partir de múltiplos saberes e desafios, contemplando também a afetividade, a ousadia, a eticidade e o constante desafio de (re)criar e refletir sobre os aspectos científicos e pedagógicos e, ainda, sobre as competências e valores necessários ao exercício da profissão.

É importante analisar a trajetória que o processo educacional tomou através dos anos. Neste tempo complexo muitas são as revisões de paradigmas que se observam no conhecimento, na ciência e na tecnologia. Com as mudanças na sociedade, a concepção do ensino tem sido discutida com foco em sua reformulação, não se objetivando mais apenas por preparar um profissional apto para realizar suas atividades e alcançar seus resultados, mas atentando-se por desenvolver no aluno valores que os tornem cidadãos a serviço do bem comum. Uma educação holística, sistêmica, num olhar sobre o paradigma emergente na prática educativa:

Somente a partir de um novo paradigma educacional que estimule a inteligência, o desenvolvimento do pensamento, da consciência e do espírito, é que estaremos colaborando para o desenvolvimento de novas gerações constituídas de sujeitos éticos, criativos, autônomos, cooperativos, solidários e fraternos, capazes de lidarem com a incerteza, com a complexidade na tomada de decisão [...] Precisamos, como humanidade, evoluir para uma consciência mais ecológica, uma consciência reflexiva e relacional, ter um pensamento mais abrangente e buscar novas teorias capazes de fundamentar não apenas a nossa prática pedagógica e os processos de construção do conhecimento, mas também colaborar para promover a evolução da consciência humana e a melhoria da qualidade de vida no planeta (MORAES, 2003, p.171 e 181).

Nesse sentido, é necessário o (re)pensar sobre o papel da formação docente. O conhecimento se renova, se (re)constrói, e para atender as perspectivas de ensinagem<sup>4</sup> (ANASTASIOU e ALVES, 2004), é importante que o docente contemple as práticas sociais da ação educativa e do ensinar como objeto de análise, de compreensão, de crítica, de proposição; desenvolva a atitude de pesquisar como forma de aprender, invista continuamente em sua formação, tenha domínio das técnicas, recursos e estratégias, avance no científico e no tecnológico.

Saber ensinar no século XXI é um permanente desafio à construção de um cotidiano escolar, em que seja possível fazer valer as dimensões humanas da ética e da cidadania ativa para que se possa ver e viver dias melhores e mais felizes.

Behrens (1998) enfatiza que as exigências do mundo moderno, na sociedade da informação, impulsionam e redimensionam a ação docente. “Com essa dimensão, os professores já não poderão oferecer a seus alunos a mesma prática pedagógica que foi oferecida a eles em sua formação” (BEHRENS, 1998, p.67).

---

<sup>4</sup>Ensinagem aqui retratada na ótica de Anastasiou e Alves (2004) em que professores e alunos são autores colaborativos da aula, uma via de mão dupla.

A autora enfatiza que neste paradigma emergente, inovador, é preciso buscar “a visão da totalidade, o enfoque na aprendizagem e o desafio de superação da reprodução para a produção de conhecimento” (BEHRENS, 2013, p.92). Ou seja, é necessário buscar uma prática educativa que extrapole a reprodução e a fragmentação do conhecimento. Nesta ótica, o ensino precisa envolver o aluno no processo educativo.

Essa “exigência de tornar o sujeito “cognoscente” valoriza a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, o questionamento, e exige reconstruir a prática educativa proposta em sala de aula” (BEHRENS, 2013, p.93). Nesta perspectiva, o fazer pedagógico tem como desafio a condução de um processo de conhecimento que favoreça a formação de um sujeito crítico e inovador, além disso, e que seja capaz de conceber os saberes como provisórios e relativos compreendendo sua historicidade e com capacidade para analisar sua evolução, resignificando-os quando necessário.

Segundo Morin (2011) é preciso reformar o pensamento para que o ensino seja reformado e, ao mesmo tempo, reformar o ensino para que o pensamento também se reforme. Corroborando essa reflexão, Behrens (2013) enfatiza que a produção do conhecimento autônomo, criativo e crítico-investigativo conduz à interpretação do conhecimento, ou seja, de sua apreensão e não apenas de sua aceitação. Desta forma, a prática pedagógica necessita de uma profunda intervenção e recriação pautando-se em construções de propostas e de projetos que provoquem o estudo aprofundado dos discentes, de modo sistemático, orientado e fortalecendo o aluno como coautor da aula, sujeito e produtor do seu próprio saber e mediador dos saberes de seu grupo, numa aprendizagem colaborativa.

Apresentamos este capítulo com o intuito de refletir sobre os novos paradigmas que norteiam a práxis docente “compreendendo que as inovações e mudanças afetam toda a comunidade, até mesmo, e em especial, o meio acadêmico” (BEHRENS, 1998, p.67).

### 1.2.1 Reflexões sobre o perfil docente e sua formação

A formação do professor assim como sua seleção para a atuação docente, até pouco tempo, centrava-se no conhecimento específico que ele possuía. As

questões pedagógicas ou relativas à prática docente não eram valorizadas. Segundo Fiorentini (1998), o domínio das disciplinas era relativamente explorado e as perspectivas histórico-epistemológicas de organização e sistematização de ideias e conceitos não eram foco de problematizações ou explorações científicas.

Segundo algumas reflexões a respeito do ensino do século XXI, o professor precisa ser dinâmico, reflexivo, investigador, dialógico, facilitador, transdisciplinar, expressivo, significativo, conceitual, instrumental e que promova não somente a autonomia do sujeito (percebida com gestão de si mesmo), mas também sua ontonomia (a gestão do ser), focando nos valores e nos direitos humanos universais (MATURAMA e VERDEN-ZÖLLER, 2004).

“A Ontonomia é um processo de relação entre duas ou mais pessoas dentro de uma Cultura, que é determinada pela natureza existencial e essencial do ser humano e faz parte da própria estrutura da Realidade” (BARROS, 2005, p.11). Nesta ótica, a ação educativa deve favorecer, além da capacidade crítica e reflexiva de governar-se, a possibilidade de enxergar o outro como um ser repleto de necessidades, sentidos e direitos. Nesta concepção, a relação com o outro é movida por uma co-presença ética.

É sob esse aspecto que o ensino na sociedade da informação deve estimular novos sentidos para fazer nascer o pensamento e a possibilidade de reformá-lo, como explicita Morin (2011).

Verificamos que são diversas as exigências quanto aos compromissos docentes, pois há uma emergente necessidade do desenvolvimento pleno desse profissional, de um construto que se ancore no desenvolvimento epistemológico, atitudinal e tecnológico. Assim, a formação continuada é muito importante para que o docente possa transformar sua práxis, ou seja, sua ação educativa.

Logo, acreditamos na prática educativa que incentive os alunos a liberdade e autonomia, instigando-os à criticidade e reflexão. Em concordância com Kazantzakis (2010), propomos que os docentes sejam pontes e, ao mesmo tempo, estimulem as construções dos alunos a partir do desmoronamento das zonas de conforto e rupturas com os paradigmas já ultrapassados.

Os processos pedagógicos precisam de nova roupagem e da criatividade necessária para atos educativos mais integradores e afetivos, estimulando o protagonismo e a construção de aprendizagens significativas.

Freire (1996, p.45) salienta que, na formação do professor, o que verdadeiramente importa é “a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser educado, vai gerando coragem”. Complementa seu argumento, afirmando que:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p.45).

Analisando a história do Ensino Superior no Brasil, percebemos que há interferências do modelo das universidades alemãs. Neste se prioriza o avanço da ciência por meio da pesquisa na universidade, e defende a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação profissionalizante, dando ênfase na formação geral, científica e humanista.

Esse paradigma propõe que professor e aluno vivam para ciência. A figura do professor transmissor não predomina nesse momento e ao aluno é necessário movimento e transformação.

Contudo, Pimenta e Anastasiou (2002) argumentam que também existiram resquícios da influência dos pressupostos jesuíticos e francês no Ensino Superior e que tais modelos tinham como princípio a memorização e, dentro desses paradigmas o professor era visto como mero transmissor de conhecimentos e o aluno um receptor passivo. Assim, as autoras refletem sobre o quanto a pedagogia desses modelos ainda é presente nas universidades, estruturada na transmissão de saberes, centrada no saber docente, na reprodução do conhecimento “verdadeiro”, abstendo-se da problematização e crítica do real, social, cultural, econômico, e científico:

Fortes resquícios da metodologia jesuítica e do modelo organizacional francês ainda se encontram instalados e dominantes, muitas vezes impedindo a universidade de cumprir seu papel de possibilitar processos de construção de conhecimento (PIMENTA;ANASTASIOU, 2002, p.154).

Esses modelos contribuíram para a formação de um professor centralizador, técnico e autoritário, marcado pela lógica e pelo concreto. Cabia ao professor

compreender e repassar bem o conteúdo disciplinar aos alunos, manter o respeito e a boa disciplina, garantindo a eficácia de sua transmissão.

A presença dessas práticas pedagógicas ainda hoje é consequência desse modelo de formação dos profissionais que atuam no ensino superior para a docência, e que, por vezes, repetem os modelos de seus antigos mestres. Conforme observa Behrens (2006, p.60), “os erros e os acertos vão caracterizando sua caminhada acadêmica. Alguns só se propõem a se preparar pedagogicamente quando se deparam com situações desafiadoras em sala de aula”.

Com as novas tendências pedagógicas o papel do docente muda significativamente. Passa a ser exigido o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais como: análise reflexiva, síntese, criatividade, raciocínio lógico, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, necessárias à profissão docente na contemporaneidade (MASETTO, 2010).

Assim também compreendemos e defendemos, neste trabalho, uma prática pedagógica transformadora, intencional e repleta de sentido. Acreditamos que o perfil docente necessita ser revisitado e que suas competências devem abranger aspectos relacionados à ciência, à capacidade de trabalhar em equipe, de agir colaborativamente e desenvolver, com seus alunos e pares, uma relação de coautoria e eticidade, respeitando e oportunizando saberes e olhares diversos.

Pimenta e Anastasiou (2002, p.81) refletem que a tarefa da educação na universidade “requer preparação científica, técnica, e social”. Os alunos necessitam desenvolver habilidades de pensamento e reflexão a fim de serem capazes de analisar aspectos políticos, sociais, econômicos de uma situação de aprendizagem e vivência além de desenvolverem habilidades e atitudes que os possibilitem pensar, criar e gestar soluções numa perspectiva de “cidadania mundial”.

O papel do educador frente às novas realidades e tendências da educação envolve uma profunda imersão quanto a sua formação, compreendendo que as práticas pedagógicas deverão ser mudadas, repensadas, analisadas a cada situação de aprendizagem, em parceria com seus alunos. Não bastam a exposição e oratória para caracterizar a competência docente, e o ensinar não mais pode traduzir-se, meramente, em transmissão de informação. O professor deixa de ser visto como fonte do saber, portador e assegurador da verdade para ser um parceiro

e mediador do processo de aprendizagem, conforme análise de Pimenta e Anastasiou (2002, p.155):

[...] nos quais professores e alunos assumem o papel de sujeitos-parceiros, condutores do processo de fazer da universidade um espaço de construção de cidadania, de resolução das questões nacionais, de formação profissional qualificada e atualizada.

As autoras propõem a prática docente, a mediação entre o aluno e o conhecimento, ou seja, o processo de construção do conhecimento numa perspectiva dialógica, a partir da reflexão crítica das experiências e do processo de trabalho, preparando e conduzindo as atividades e ações integradoras nas estratégias selecionadas; incentivando os alunos ao desenvolvimento de processos significativos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento; favorecendo a formação humana e profissional.

Não há mais tempo para a prática bancária, como reflete Freire (1996). Os discentes não são meros depositários de conhecimentos que devem ser memorizados sem discussão. Ao contrário, na ótica freiriana, compartilhada pela autora e que estabelece o princípio epistemológico desta pesquisa e das análises, ensinar é permitir e favorecer a criação de possibilidades para a produção e (re) construção de saberes dos alunos e dos professores. Corroboramos Anastasiou e Alves (2004), ensinar é uma via de mão dupla, pois docentes e discentes constroem a aula. E ainda, com a ótica de Masetto (2012), uma proposta de relacionamento em que se valoriza a ênfase na aprendizagem, nas necessidades do aluno, em sua participação efetiva para a tessitura de aulas vivas.

A par disso, este trabalho é construído a partir dos pressupostos destes autores supracitados, compreendendo, em conformidade com Freire (1996, p.26), que:

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto aprendido pelos educandos.

Segundo Pimenta e Franco (2013), o professor deve considerar os conhecimentos e as experiências que o aluno traz para a sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seu modo de pensar e trabalhar. Deve ajudar a desenvolver nos alunos as competências do pensar, ouvir seus pensamentos, sentimentos e desejos, pois:

Conhecer é mais do que obter informações, é mais do que ter acesso às informações. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social. (PIMENTA; FRANCO, 2013, p.94)

Nessa ótica, supera-se, portanto, o antigo modelo em que a docência estava sempre associada à aula expositiva como forma única de ensinar, paradigma que reforçava a ação do docente como palestrante e a do discente como copista. Nessa superação, a aula - como momento e espaço privilegiado de encontro e de ações - não deve ser dada nem assistida, mas construída, realizada em ação conjunta, colaborativa, em coautoria de professores e alunos (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Para Cury (2003), a exposição dialogada é uma poderosa metodologia para desenvolver no aluno a consciência crítica e a autonomia, promover debate de ideias, incentivar a educação participativa, superar a insegurança e timidez, cativar a atenção. Para ele, o conhecimento pronto paralisa o saber e a dúvida desenvolve a inteligência.

Freire (1996, p.22) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção”. Discorre ainda que não existe docência sem discência, e ainda ressalta que quem ensina aprende ao fazê-lo e o que aprende ensina ao aprender. Ou seja, mais uma vez, mesmo com outras formulações, a ênfase ressaltada é na aprendizagem como resultado de todo o processo, é permitir a apreensão dos saberes, o que neste estudo tratamos como prática pedagógica.

Educar nunca foi e nem nunca poderá ser o resultado de uma fórmula mágica. Educar é, antes de tudo, encarar cada aluno e cada espaço educativo como sendo, respectivamente, sujeitos e realidades únicas – o que pressupõe atitudes, posturas e metodologias diferentes para cada caso, para cada aula, para cada contexto.

Para Behrens (1999, p.384), neste contexto, caberiam alguns questionamentos como: Quem está no processo de aprendizagem? O docente ou o discente? E ainda, segundo a autora, a resposta seria: os dois! Todavia, continuando sua reflexão, afirma: “[...] o aluno tem sido tratado como objeto, passivo e receptivo no trato pedagógico”. Ressalta-se aqui, novamente, a necessidade de

uma profunda ressignificação dos conceitos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, compreendendo-o como uma via de mão dupla.

“O desafio imposto aos docentes é mudar o eixo do ensinar para optar pelos caminhos que levem ao aprender. Na realidade, torna-se essencial que professores e alunos estejam num permanente processo de aprender a aprender” (BEHRENS, 2013, p.79).

Apesar de os avanços e as reflexões sobre as práticas educativas, ainda há uma grande parte dos professores que aliam competência a autoritarismo, como se o bom professor fosse aquele capaz de demonstrar segurança no conteúdo que ministra e fosse capaz de apresentá-lo de forma severa e exigente, compreendendo, nessa ótica, que o silêncio e a disciplina são essenciais. Assim, desencadeia-se o ensino reprodutor e conservador (BEHRENS, 1999). Moran (2013) concorda com este olhar, acrescentando que, apesar de a sociedade experimentar inúmeras mudanças e desafios, a educação formal, ou seja, a praticada na relação professor-aluno continua previsível, repetitiva, burocrática e pouco atraente aos alunos e aos professores.

E como ressignificar ou romper com esses modelos? A desconstrução deste paradigma newton-cartesiano deve aportar-se na inovação, compreendendo-a não apenas como a incorporação de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), na educação, mas como uma ação de profunda reflexão e criticidade na construção da profissionalização docente (MORAN,2013).

Neste sentido, para se pensar em práticas pedagógicas significativas que estimulem a autonomia dos alunos é preciso compreender a urgência de uma nova universidade:

Uma escola inovadora se apoia em um conjunto de propostas com alguns grandes eixos que lhe servem de guia e de base: o conhecimento integrador e inovador; o desenvolvimento da autoestima e do autoconhecimento (valorização de todos); a formação de alunos empreendedores (criativos, com iniciativa) e a construção de alunos-cidadãos (com valores individuais e sociais) (MORAN, 2013, p.13).

Com concepção aproximada, Freire (1996) ainda ressalta que essas novas condições: a necessidade da inovação e a ressignificação do papel dos atores educativos exigem que o profissional docente seja criador, instigador, inovador, dinâmico, curioso, humilde e persistente e que, assim, construa as condições do pensar certo.

Nessa sequência, Libâneo (2007) reitera que os professores e os materiais didáticos deixaram de ser fontes únicas do conhecimento há muito tempo. Os professores precisam mudar suas atitudes diante da recursividade, não podem mais ignorar os veículos de informação e aprendizagem, pois os alunos deste século são adeptos às cores, aos sons e às imagens. Como requisito indispensável o professor precisa investir ainda em pesquisa, na atualização científica, técnica e cultural dando continuidade à sua formação.

A nova concepção de educação integra a afetividade na relação aluno-professor. A aprendizagem de conceitos, valores, habilidades envolve sentimentos, emoções, sensibilidades e rigorosidade ética. Para Freire (1996), a severidade e a frieza não são sinais de competência, e a prática educativa sem o prazer de querer bem ao aluno e sem o prazer da alegria, perde o sentido.

Diante desta realidade, no século XXI, a obsolescência do conhecimento, da tecnologia e dos conceitos, de geração para geração, convidam diuturnamente a um redesenho profissional. Assim, os alunos do *Lato Sensu* necessitam ser preparados para atuar num mercado em mutação, com problemas que ainda sequer foram identificados e com tecnologias que ainda não estão disponíveis. Como mediadores da aprendizagem, os docentes têm a responsabilidade de conduzir suas aulas para uma prática em que o aprender a pensar e agir colaborativamente sejam as grandes metas.

Mas quais são as concepções de prática educativa que esta pesquisa concebe? Para melhor compreensão, das dimensões que integram o processo de mediação, trabalharemos estes conceitos no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 2**

### **DIMENSÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS**

Neste capítulo, pretendemos discutir as dimensões que fundamentam as práticas educativas. Para tanto, ressaltamos que o objetivo maior deste estudo é identificar as práticas pedagógicas mais eficazes para a aprendizagem significativa e a promoção da autonomia dos alunos, assim não há como não construir antes, um arcabouço epistemológico destes conceitos.

Acreditamos que as dimensões aqui trabalhadas são construídas no encontro entre professores e alunos, como desenvolvimento de convicções e finalidades profissionais, mediadas pelo entendimento e pelo diálogo. Compreender as perspectivas, as experiências acumuladas e as expectativas dos alunos são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem significativa.

Compreende-se como imperativo que se eleja como prioridade o aluno que se deseja formar e, a partir desta percepção que se construam pontes de parceria e intencionalidade objetivando a ampla formação dos atores educativos – especialmente professores e alunos.

Freire (1996) ressalta a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática educativa, pois sem esta a teoria se torna apenas um discurso sem fundamento e a prática ativismo e reprodução alienada. Assim, cabe a este estudo refletir criticamente a respeito das dimensões ora propostas.

#### **2.1 Prática Pedagógica: o sentido da práxis**

Para iniciarmos esta discussão, salientamos que, nesta pesquisa, prática pedagógica é sinônimo de fazer educativo ou de prática educativa

A prática pedagógica é compreendida como uma prática social complexa, que permeia os diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano dos atores educativos nela envolvidos e, de maneira especial, na sala de aula, como reflete Sacristán (1999).

Para o autor, nela estão interligados elementos particulares e gerais. Os particulares referem-se: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua

formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o cargo profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da instituição; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a IES se insere e às condições locais.

Segundo Candau (2003, p.146), os saberes nascidos da experiência e validados na e por ela, “incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e saber ser”. Ou seja, constituem também as práticas pedagógicas a partir de sua corporificação pelos atores educativos. Já para Tardif (2004, p.181), “os *habitus* podem se transformar num estilo de ensino, em “truques do ramo” ou mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se expressam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano”.

Por *habitus* o autor compreende as aprendizagens adquiridas na e pela prática real e, assim, a prática é como um processo de aprendizagem por meio do qual os docentes ressignificam suas experiências em busca de resolver os problemas encontrados no fazer educativo.

Outro aspecto relevante à prática pedagógica, para além dos pessoais, são os elementos de constituição histórica, as políticas públicas e o momento sócio político e econômico. Tais fatores podem interferir de modo direto ou indireto em sua condução por parte do professor e da IES.

Ezpeleta e Rockwell (1989) reiteram a importância da historicidade destacando que:

A historicidade é também uma dimensão relevante da prática pedagógica, pois permite pensar que professores e alunos, como sujeitos, incorporam e objetivam ao seu modo práticas e saberes dos quais se apropriaram em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma história acumulada (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p.28).

Segundo Heller (1977), a prática pedagógica se constrói no cotidiano da ação docente e nela estão contidas, simultaneamente, ações mecânicas e repetitivas, assim como ações criativas imaginadas e estruturadas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho diário. As práticas criativas abrem caminho para o sujeito-professor refletir, no plano teórico, sobre as possibilidades inovadoras de sua atividade.

Nessa perspectiva, entendemos que a prática pedagógica é *práxis*, pois nela estão presentes a concepção e a ação que buscam transformar a realidade, ou seja, há unidade entre teoria e prática. Desta forma, a prática e a reflexão sobre ela se colocam como parte da própria ação do conhecimento, num movimento contínuo de construção, como parte da experiência vivida pelos sujeitos e também de transformação da realidade. Assim, Freire assinala:

Os homens são seres da *práxis*. São seres do que fazer [...] Se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É *práxis*. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é *práxis*, todo fazer do que fazer tem que ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação. (FREIRE, 2001, p.121)

A prática educativa remete às atividades conduzidas e estruturadas a partir de representações, como os objetivos. “Ao agir, os educadores não se contentam em fazer algo: eles fazem algo em função de certas representações de sua própria ação e da natureza, modalidades, efeitos e fins desta ação” (TARDIF, 2004, p.151).

Deste modo, a prática pedagógica não expressa somente o saber docente, mas é fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica, pois, ao exercer a docência, constituído por suas experiências e aprendizagens, o docente enfrenta desafios cotidianos que o mobilizam a construir e reconstruir saberes num processo contínuo. Nessa perspectiva, o conceito de prática pedagógica é ampliado, entendido em sua unicidade com a teoria, numa relação de dependência e autonomia relativas (VAZQUEZ, 1977).

Para Zabala (2002), as práticas educativas consistem numa atuação docente crítica e reflexiva em que a aula se configura como um microssistema definido por determinados espaços, uma organização social, relações interativas, forma de distribuir o tempo e ainda o uso de recursos didáticos, numa interação entre todos os elementos. Ressalta a necessária conectividade entre ação e reflexão em busca de uma construção prática e verdadeiramente reflexiva do fazer pedagógico.

Tardif (2004) conceitua práticas pedagógicas como as teorias da ação nas atividades educativas e reforça o aspecto histórico, demonstrando que, a partir das concepções e experiências vividas o docente constrói sua *práxis*. Na sequência, ele discute sobre as três concepções de prática educativa que dominaram e ainda dominam nossa cultura.

O que é prática educativa? Essa pergunta se refere à natureza do agir educativo e equivale a perguntar: o que fazemos quando educamos? A ação do educador pode ser comparada ao criar do artista, ao fazer do técnico, ao pesquisar do cientista, ao modelar do artesão, ao produzir do operário, ao agir do político? Seria ela uma mistura de todas essas formas de atividade ou uma forma de ação específica que possui seus próprios atributos? Antes de responder a estas perguntas, seria conveniente examinar nossa própria tradição cultural e educacional, a fim de ver que respostas ela dá as tais interrogações. (TARDIF, 2004, p.154).

Para o autor as três concepções da prática em educação - arte, técnica guiada por valores e interação - precisam ser compreendidas a fim de que se possa agir de modo reflexivo e epistemológico.

#### a. A educação enquanto arte

Esta concepção associa a atividade do educador a uma arte, *téchne*, que em grego significa técnica ou arte. Essa concepção foi elaborada pelos gregos e estendeu-se aos romanos. É também a ótica defendida por Rousseau, no século XVIII. Entre os séculos XIX e XX, ela tendeu a ser esquecida, gradativamente, sendo então substituída pelas concepções da educação como ciência. Tardif (2004) reflete que atualmente, em função das discussões de Schön (1983) envolvendo a atividade profissional e a reflexão – na ação, esta concepção volta a ser valorizada.

“E qual é o modelo da prática educativa que fundamenta essa concepção?” - pergunta Tardif (2004, p.159). Nela a ação do educador pode ser associada a do artesão, assim ela é uma atividade desenvolvida por alguém que:

1) possui uma ideia, uma representação geral do objetivo que quer atingir; 2) possui um conhecimento adquirido e concreto sobre o material com o qual trabalha; 3) age baseando-se na tradição e em receitas de efeito comprovado específicas à sua arte; 4) age fiando-se também em sua habilidade pessoal e, finalmente, 5) age guiando-se por sua experiência, fonte de bons hábitos, isto é, de maneiras – de fazer, de truques, de maneiras de proceder comprovadas pelo tempo e pelos êxitos sucessivos. O que caracteriza, portanto, a educação como arte é, em primeiro lugar, a ideia de que a ação educativa está ligada a realidades contingentes e individuais que não podem ser julgadas de maneira cientificamente rigorosa e necessária (TARDIF, 2004, p.160-161).

É importante ressaltarmos, que para o autor, essa concepção não leva o educador-artesão a agir de forma arbitrária, mas orienta seu fazer pedagógico pautado na representação dos antigos (Platão, Aristóteles, São Tomás de Aquino, Rousseau), que era, ao mesmo tempo, o objetivo do ato educativo e do desenvolvimento do homem.

Assim, nesta ótica, a arte de educar corresponde a uma atividade racional que não se fundamenta na epistemologia. A prática pedagógica seria então um misto de talento, intuição, experiência, hábitos, bom senso e habilidades desenvolvidas no cotidiano da práxis. Diante desse pressuposto, educar apresenta um triplo aspecto a ser contemplado: um em si mesmo, pois, à medida que ensinamos aprendemos a fazê-lo e nos tornamos bons professores; segundo, na pessoa do docente, partindo do pressuposto que podemos aprender a educar desde que o educador já possua características para o exercício deste trabalho; em terceiro, na pessoa do educando, considerando que sua aprendizagem é a finalidade da prática pedagógica.

b. A educação enquanto técnica guiada por valores

Esta perspectiva nasce no mundo moderno e compreende a prática pedagógica, educativa, como uma técnica guiada por valores. Ela sustenta-se na oposição entre a esfera da subjetividade e da objetividade e tem sua fundamentação no século XVII, com o desenvolvimento concomitante das ciências físico-matemáticas e também a concepção da subjetividade, na modernidade. Assim, a partir dela é que determinam uma grande parte das teorias sobre a prática (TARDIF, 2004).

A prática pedagógica envolve duas formas de ações: a ação guiada por normas e interesses, que por meio da intencionalidade transforma-se em finalidade educativa, e a ação técnica e instrumental que busca como baliza o conhecimento objetivo. Consequentemente, essas duas formas de ação caracterizam saberes diferentes dos professores: um que é moral e prático relativo às normas e às finalidades da prática educativa, e outro, técnico-científico concernente ao conhecimento e ao controle dos fenômenos educativos. Tardif (2004) chama a atenção para o fato de que esse modelo caracteriza o ideal de professor defendido pela Escola Nova, ou seja, com sua ação educativa embasada nas ciências da educação, especialmente a psicologia e, ao mesmo tempo, orienta-se a partir de um ordenamento de valores e interesses também chamada de “novo humanismo”.

Qual prática pedagógica essa concepção respalda? - questiona novamente o autor, destacando que o professor, aqui, é guiado por dois saberes:

1) deve conhecer as normas que orientam sua prática; essas normas correspondem a tudo o que não é objeto ou produto do pensamento científico, mas interferem na educação, como valores, regras, regulamentos ou finalidades; 2) deve também conhecer as teorias científicas existentes relativas à educação, à natureza da criança, as leis da aprendizagem e ao processo de ensino; em tese essas teorias deverão guiar sua ação, que será então uma ação técnica-científica, ou seja, uma ação determinada pelo estado atual do conhecimento. Nesta concepção o que distingue a sala de aula de um laboratório, a educação de uma ciência, a pedagogia de uma tecnologia é apenas uma diferença de grau de não de natureza (TARDIF, 2004, p.164).

Esclarece o autor ainda que, os profissionais devem guiar-se pela ética, pautando suas ações nas leis, normas, regulamentações e finalidades da sociedade.

### c. A educação enquanto interação

Esta concepção é manifestada em várias teorias contemporâneas como o simbolismo interacionista, a etnometodologia, as teorias da comunicação, da racionalidade entre outras, afirma Tardif (2004). Todavia, assim como as anteriores, remonta à Antiguidade, especialmente entre os sofistas e a maiêutica Socrática, em que a arte de educar era fundamentada no contexto das discussões, ao discurso dialógico ou a retórica.

Tradicionalmente, “na origem de nossa tradição a atividade educativa foi definida [...] como uma atividade de interlocução, de interação linguística em que são testados esse saber falar e esse saber pensar que os gregos chamavam de *logos* e que nós geralmente traduzimos por razão” (TARDIF, 2004, p.165).

Todavia, importante se faz observar que tal descrição é histórica e apresenta-se muito simplista para os desafios do mundo contemporâneo. Assim, aplicada à educação, conduz a uma reflexão social sobre o agir educativo, como afirma Tardif (2004, p.166):

Na educação não lidamos com coisas ou com objetos, nem mesmo com animais como os famosos pombos de Skinner: lidamos com os nossos semelhantes, com os quais interagimos. Ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações. A dimensão interativa dessa situação reside, entre outras coisas, no fato de que, embora possamos manter os alunos fisicamente numa sala de aula, não podemos obrigá-los a participar de um programa de ação comum orientado por finalidades de aprendizagem: é preciso que os alunos se associem, de uma maneira ou de outra, ao processo pedagógico em curso para que ele tenha alguma possibilidade de sucesso.

Diante do exposto, compreendemos que uma teoria da prática educativa não pode negligenciar sobre suas atividades, sobre sua intencionalidade e finalidade. Assim, podemos afirmar que a educação é uma arte, é técnica, é interação e tantas outras coisas, “mas é também a atividade pela qual prometemos às crianças e aos jovens um mundo sensato no qual devem ocupar um espaço que seja significativo para si mesmos” (TARDIF, 2004, p.182).

Podemos afirmar ainda que, o maior objetivo e desafio do professor deve ser sempre o de estimular a autonomia dos alunos, permitindo que eles não mais precisem do professor para se tornarem capazes de dar “sentido à própria vida e à sua própria ação” (TARDIF, 2004, p.182).

Zabalza (2004) reflete sobre a finalidade da escola e afirma que é promover a formação integral dos alunos, e assim levanta uma crítica a exacerbação ao aspecto cognitivo. Em concordância com Freire (1996) enfatiza que as práticas educativas devem ser construídas a partir das experiências vividas, em que se estabelecem os vínculos e as condições para a aprendizagem significativa.

## 2.2 Aprendizagem Significativa

A aprendizagem significativa (A.S) é um dos conceitos norteadores deste estudo, e justificamos a sua importância pela necessidade de que as aulas sejam, verdadeiramente, momentos de reflexão, (re)construção e ampliação dos horizontes dos alunos.

Uma das grandes dificuldades dos pós-graduandos, de acordo com a pesquisa realizada, refere-se à contextualização dos conteúdos trabalhados nas aulas e com as situações de vida, ou seja, o cotidiano profissional dos discentes. Para os alunos, que participaram deste estudo exploratório, uma das características principais de uma prática pedagógica que os auxiliem a aprendizagem significativa refere-se ao processo de associação entre teoria e prática, a partir de vivências, estudos de caso e a experiência do professor relatada por meio de histórias e exemplos. Mas, o que se entende por aprendizagem significativa?

“Aprendizagem significativa é o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária<sup>5</sup> e substantiva<sup>6</sup> (não literal) à estrutura cognitiva do aprendiz” (MOREIRA; CABALLERO; RODRÍGUEZ, 1999, p.19).

Refere ao mecanismo humano de tornar um novo conhecimento significativo, útil, aplicável à vida em diferentes situações. A teoria da aprendizagem significativa foi criada por David Paul Ausubel (1918-2008), psiquiatra que destinou seus estudos à psicologia da educação e salientou a importância da interação entre conhecimentos prévios, ou seja, aqueles já existentes na estrutura cognitiva do aluno, e os novos saberes. Para o autor, o princípio fundamental da psicologia educacional que influencia a aprendizagem e ancora a definição de A.S refere-se ao que “o aprendiz já sabe” (AUSUBEL; NOVAK; HANESINAN, 1980, p.8).

A este respeito Moreira (2006) explicita. Sendo assim explicita Moreira (2006):

Ao falar em aquilo que o aluno já sabe Ausubel está se referindo a estrutura cognitiva, ou seja, ao conteúdo total e a organização das ideias do indivíduo, ou, no contexto da aprendizagem de determinado assunto, o conteúdo e a organização de suas ideias nesta área particular de conhecimentos (MOREIRA, 2006, p.13).

A teoria de Ausubel é uma teoria cognitivista que estuda e busca explicar os “mecanismos internos que ocorrem na mente humana com relação ao aprendizado e a estruturação do conhecimento” (KOCHHANN; MORAES, 2014, p.21).

Compreende como fundamental o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, chamados por Ausubel (1982) de subsunçores, a disponibilidade para a aprendizagem, a relevância do conteúdo e a utilização de práticas pedagógicas significativas para os alunos. Ou seja, um processo de ensino e aprendizagem que tenha sentido para o aluno. Na “perspectiva ausubeliana, o conhecimento prévio (a estrutura cognitiva do aprendiz) é a variável crucial para a A.S” (MOREIRA; CABALLERO e RODRIGUEZ, 1997, p.20).

Pode-se então compreender que:

---

<sup>5</sup>De acordo com Moreira; Caballero e Rodríguez (1997, p.20) a não arbitrariedade significa que “o material potencialmente significativo se relaciona de forma não arbitrária com o conhecimento já existente na estrutura cognitiva do aprendiz. Ou seja, o relacionamento não é com qualquer aspecto da estrutura cognitiva, mas sim com conhecimentos especificamente relevantes, os quais Ausubel chama subsunçores”.

<sup>6</sup> Para os autores supracitados, substantividade denota que o que “é incorporado a estrutura cognitiva é a substância do novo conhecimento, das novas ideias, não as palavras precisas usadas para expressá-las. (...) Assim, uma aprendizagem significativa não pode depender do uso exclusivo de determinados signos em particular” ( MOREIRA; CABALLERO e RODRIGUEZ, 1997, p.20).

O subsunçor é um conceito, uma ideia, uma proposição já existente na estrutura cognitiva, capaz de servir de ancoradouro a uma nova informação de modo que esta adquira, assim, significado para o indivíduo (isto é, que ele tenha condições de atribuir significados a essa informação) (MOREIRA, 2006, p.15).

Para Ausubel (1982), quando uma aprendizagem não encontra um ancoradouro na biologia do indivíduo, ocorre à aprendizagem mecânica, isto é, aquela decorada: os macetes, as fórmulas. Neste caso há uma incapacidade do aluno em trazer este conhecimento para a aplicabilidade em sua vida e na resolução dos problemas vivenciados.

Moreira (2006) afirma que a A.S caracteriza-se por um processo de interação e não uma simples associação entre aspectos específicos e relevantes dos saberes. Em consonância, Alegro (2008, p.25) refere-se a A.S como um “produto provisório”, ou seja, que será modificado a partir das interações com os novos conhecimentos.

Para tanto, Masetto (2010, p.34-35) afirma:

Entendemos que aprendizagem significativa é aquela que envolve o aluno como pessoa, como um todo (ideias, sentimentos, cultura, valores, sociedade, profissão). Ela se dá quando: o que se propõe para aprender se relaciona com o universo de conhecimento, experiências e vivências do aprendiz, (...) permite a formulação de perguntas e questões que, de algum modo, o interessem e o envolvam ou lhe digam respeito; lhe permite entrar em confronto experimental com problemas práticos de natureza social, ética, profissional que lhe são relevantes; permite e ajuda a transferir o aprendizado na universidade para outras circunstâncias da vida; suscita modificações no comportamento e até mesmo na responsabilidade do aprendiz.

É de acordo com Masetto (2010) que nesta pesquisa compreendemos o significado de A.S. Ou seja, como aquela que mobiliza, envolve e convida o aluno a realizar as conexões e interações com o saber a fim de potencializá-lo, enriquecê-lo e transformá-lo em instrumento de vida e profissionalização.

Moran (2013, p.28) afirma que “aprendemos quando equilibramos e integramos o sensorial, o racional, o emocional, o ético, o pessoal e o social.” Completa seu argumento, ainda, explicitando que a aprendizagem também se dá pelo pensamento divergente, pela tensão e pela convergência. Saliencia a importância da concentração em ações específicas, mas pondera que a aprendizagem também ocorre no pensamento difuso, quando o sujeito encontra-se conectado com o que acontece a sua volta.

Com ênfase, Moran (2013) expressa que a aprendizagem manifesta-se na interação, no interesse e na necessidade. “Aprendemos mais facilmente quando percebemos o objetivo, a utilidade de algo, quando isso nos traz vantagens perceptíveis” (MORAN, 2013, p.28-29).

Em concordância, Freire (1996) reflete sobre a necessidade de trazer as reflexões didáticas para a vida dos alunos, aproveitando suas experiências e discutindo a realidade concreta, estabelecendo intimidade entre os saberes curriculares e a experiência social de cada indivíduo do grupo de alunos.

Deste modo, um dos grandes desafios do professor é tornar a informação significativa para o discente, ou seja, utilizar-se de práticas pedagógicas que proporcionem uma conexão com os saberes, de forma afetiva, útil e abrangente. Com efeito, reiteramos que este estudo trabalha com o conceito de ~~como~~ aprendizagem significativa, sendo o aspecto conceitual basilar para o desenvolvimento desta pesquisa – aquela praticada pelo docente que acredita que seus alunos são capazes, que são nutridos por emoções, criatividade, sensibilidade e capacidade inventiva. Que possuem capacidades para desenvolverem relações dialógicas que favoreçam trabalhos coletivos, participativos, transformadores (BEHRENS, 2013).

Corroborando a reflexão, Moran (2013, p.28) explicita:

Um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torná-la parte do nosso referencial. Aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos.

Concordando com Pallof e Pratt (2004), Masetto (2013) e Moran (2013) ressaltam a importância do papel do professor neste cenário, como incentivador, guia, mediador da aprendizagem:

O professor assume uma nova atitude. Embora, vez por outra, ainda desempenhe o papel do especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar, o mais das vezes ele vai atuar como orientador das atividades do aluno, consultor, facilitador, planejador e dinamizador de situações de aprendizagem, trabalhando em equipe com aluno e buscando os mesmos objetivos. Em resumo: ele vai desenvolver o papel de mediador pedagógico (MASETTO, 2013, p.142).

É importante ressaltar que a mediação pedagógica<sup>7</sup> é uma das ferramentas pedagógicas mais eficazes para a construção de aprendizagens significativas, pois

---

<sup>7</sup> Refere-se ao relacionamento entre professor e aluno na busca de favorecer o processo de construção de conhecimento, numa perspectiva dialógica, a partir da reflexão crítica das experiências

permite ao aluno discutir e problematizar sobre suas dificuldades, necessidades e superações, construindo assim as bases de sua autonomia moral e intelectual.

Behrens (2013, p.101) argumenta que, ao propor uma prática pedagógica problematizadora e contextualizada, o professor disponibiliza caminhos nos pressupostos holísticos, como já discutidos anteriormente. Assim, contempla “práticas pedagógicas que desenvolvem simultaneamente razão, sensação, sentimento e intuição e que estimulem a integração intercultural e a visão planetária das coisas, em nome da paz e da unidade do mundo”.

A teoria de Ausubel apresenta-se como uma nova proposta para refletirmos sobre as questões didáticas e metodológicas, como afirma Masetto (2012). Enriquecendo esta afirmação, Kochhann e Moraes (2014) explicitam que, “Ausubel (1982) defende a ideia de que os professores necessitam criar situações pedagógicas e didáticas com a finalidade de desvelar os conhecimentos que os alunos já sabem (...) que são os suportes em que o novo conhecimento se apoiaria”.

Logo, podemos afirmar que a escolha das práticas pedagógicas é fundamental para que a aprendizagem significativa aconteça. Por meio do planejamento de sua aula, da intencionalidade nela proposta e das ferramentas e metodologias utilizadas, um docente poderá favorecer um tipo específico de aprendizagem.

Moreira, Caballero e Rodrigues (1997, p.35) mencionam que “a teoria de Ausubel é uma teoria de aprendizagem em sala de aula”. Assim sendo, as metodologias utilizadas devem ser interessantes, chamativas e representativas. É fundamental compreender a importância dos subsunçores dos alunos e a partir deste entendimento, criar técnicas e instrumentos para que se possa levantá-los, diagnosticá-los.

Para ministrar aulas em um MBA, inicialmente o professor deverá realizar um profundo estudo do perfil de seus alunos, com objetivo de identificar possíveis expressões simbólicas que sejam potencialmente significativas ao alunato e a partir delas, favorecer as conexões de aprendizagem (ARAGÃO, 1976).

---

e do processo de trabalho. Para Masetto (2013) a mediação pedagógica significa a atitude e o comportamento do professor que se posiciona como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que colabora ativamente para que o discente alcance seus objetivos.

Mas quais seriam as etapas de uma aula para que favoreça a A.S? Quando e por meio de que ações ela se dá? A seguir, discutiremos tais elementos:

### 2.2.1 Estratégias para uma aula que favoreça a aprendizagem significativa

De acordo com Sacristán e Gómez (1996 *apud* MASETTO, 2012), é no intercâmbio, na fusão de uma “ideia nova ou conceito potencialmente significativos com as ideias pertinentes já possuídas pelo aluno” que se formam os novos saberes. Para os autores, cada sujeito apreende os significados a partir de suas próprias experiências e conhecimentos de mundo construídos em sua estrutura cognitiva.

Nessa ótica, Masetto (2012, p.53) ainda ressalta a importância do cuidado de não tornar uma aprendizagem em “cultura particular, uma cultura apenas acadêmica” que apenas auxilie o aluno na vida escolar, mas que ela seja ainda instrumento de vida e de tomada de decisões no cotidiano, que “o ajude a encaminhar experiências pessoais e profissionais, a ter uma vida de realização pessoal e de colaboração para o desenvolvimento da comunidade na qual se encontra inserido”.

Com este foco, Masetto (2012, p.52) afirma que a A.S se dá quando:

O que se propõe para aprender está relacionado com o universo de conhecimento, experiências e vivências do aprendiz, [...];  
 permite a formulação de perguntas e questões que de algum modo o interessem e o envolvam ou lhe digam respeito;  
 permite ao aprendiz entrar em confronto experimental com problemas práticos de natureza social, ética, profissional que lhe são relevantes;  
 permite e ajuda a transferir o aprendizado na universidade para outras circunstâncias da vida;  
 suscita modificações no comportamento e até mesmo na responsabilidade do aprendiz.

Neste sentido, observamos a fundamental importância de uma práxis docente intencional, focada na construção de um ambiente que possibilite a construção de conhecimentos significativamente. Gozzi (2011) enfatiza que não se pode restringir a ação de “dar aula” na perspectiva da “exposição - giz- lousa”.

Masetto (2012, p.86) também afirma que:

[...] a aula deve ser compreendida como uma equipe de pessoas, incluindo alunos e professores, que se encontram para desenvolver um processo de aprendizagem ou consecução dos objetivos educacionais propostos. Um grupo de pessoas cujo objetivo é desenvolver a corresponsabilidade pelo aprendizado, a parceria, um relacionamento de diálogo e respeito entre

peças adultas. A aula pode ser classificada, também, como um relacionamento que permite a professores e alunos trazer suas experiências, vivências, conhecimentos, interesses e problemas, bem como análises das questões para ser interpretadas e discutidas. As conclusões devem, portanto, ser sistematizadas, organizadas, servindo de encaminhamentos e bases para ações de profissionais competentes e cidadãos.

Nesta reflexão compreendemos que a relação docente/discente deixa de ser vertical, de imposição e hierarquização autoritária para uma construção em parceria, como também discute Anastasiou e Alves (2004) na ensinagem. A aula passa a ser compreendida numa via de mão dupla em que se recebe uma realidade, busca-se trabalhar com as bases epistemológicas desta e retorna-se a ela, de forma enriquecida para que seja apreendida.

Neste mesmo olhar, West *et al* (*apud* MOREIRA, 2006, p.143) chama a atenção para as metodologias introdutórias de uma aula que estimule a A.S e especifica os seguintes passos:

1. Examinar o conteúdo de cada nova aula ou unidade de estudos para identificar o conhecimento prévio necessário;
2. Fazer uma lista ou sumário dos principais conceitos, princípios, ideias desse conceito;
3. Escrever um parágrafo destacando os elementos (conceitos, princípios, ideias) mais importantes e mais gerais assim como similaridades entre tópicos já conhecidos e novos.

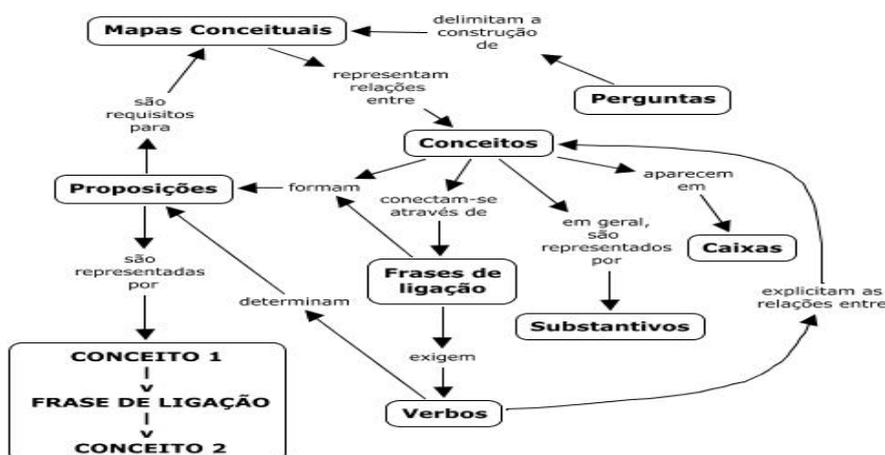
De acordo com Moreira (2006), Ausubel compreende que o docente necessita iniciar a aula partindo de uma visão geral do conteúdo a ser trabalhado naquele encontro. Moreira, Caballero e Rodriguez (1997, p.26) enfatizam que “de nada adianta o conteúdo ter boa organização lógica cronológica ou epistemológica, e não ser psicologicamente aprendível”.

Para tanto, destacamos que é fundamental que se compreenda a necessidade da formação do docente, a fim de que ele seja capaz de buscar os recursos didáticos necessários para oferecer ao discente as conexões conceituais que o auxiliem na aprendizagem.

Novak (1981) enfatiza que uma das formas de planejar procedimentos didáticos é com a utilização dos mapas conceituais. Takeuchi (2009, p.21) explicita que para Novak e Cañas mapas conceituais são “ferramentas gráficas para organizar e representar o conhecimento. Incluem conceitos, geralmente dispostos em círculos ou caixas de algum tipo, enquanto que as relações entre esses são indicados por uma linha que os liga”.

Os mapas conceituais podem ser compreendidos como uma metodologia que estimula a A.S, visto que os alunos expressam com liberdade e autonomia suas aprendizagens, partindo de seus conhecimentos prévios. Eles poderão ser desenvolvidos por meio de esquemas, teias ou palavras conectadas, construindo as engrenagens necessárias para a apreensão do conteúdo, conforme figura abaixo:

Figura 1: Mapa Conceitual



Fonte: Imagem Google (apud KOCHHANN e MORAES, 2014).

Além dos mapas conceituais, várias outras estratégias poderão ser utilizadas como auxiliares no processo de construção do conhecimento pelos discentes. Cabe ressaltarmos que para a construção da A.S, devemos ter como objetivo a formação ampla do aprendiz e não apenas o cumprimento das exigências legais e burocráticas.

É possível identificarmos nos cursos de MBA algumas práticas consideradas estimuladoras da A.S. Assim, sugerimos trabalhar com os estudos de caso, também chamados de *cases*, que são situações empresariais reais ou simuladas em que se enfatizam novas práticas de negócios ou inovações implementadas. A exploração de *cases* promove conexões entre a realidade vivida pelos alunos e a narrada pela pesquisa, além disso, desenvolve a criticidade e amplia o arcabouço técnico do profissional em formação.

Aprendizagem por problemas: é outra estratégia assertiva, pois, coloca o discente em situação de confronto com sua realidade e as situações trazidas pela situação problema. Resolver os questionamentos sugeridos nessa técnica auxilia o

aluno no desenvolvimento da criticidade, da análise e síntese dos processos. Estimula a criatividade e a transposição didática, ou seja, a transformação de um conceito teórico em um conceito aprendível.

*Branstorming*: também chamado de Tempestade de Ideias e, no regionalismo goiano recebe o apelido de “Toró de Palpites”. É uma estratégia para levantamento de conhecimentos prévios, por partir de participações espontâneas em que cada discente, diz o que conhece ou compreende sobre determinado tema ou conceito. O docente lista as expressões e, num segundo momento, debate teoricamente e analisa o conteúdo produzido pela equipe.

*Writestorming*: é uma prática pedagógica que possibilita a participação de todos, favorecendo especialmente aos discentes mais tímidos, que no *Branstorming* geralmente não participariam. Nesta estratégia cada participante têm como objetivo escrever em pedaços de papel quais são as suas ideias a respeito do tema sugerido pelo professor. Em seguida os papéis são colocados juntos e todos os comentários são analisados e validados em grupo, evitando ou minimizando a possibilidade de não participação de alguns.

Painel Integrado: prática desenvolvida em grupos que possibilita a ampliação do repertório de todos os participantes. Para desenvolver esta estratégia separamos os alunos em três grandes grupos, que, num primeiro momento discutirão sobre determinada teoria, e em seguida, modificamos os componentes dos grupos objetivando que os aprendizes percorram outros grupos e ampliem o olhar sobre a temática discutida.

Grupo de Verbalização e Grupo de Observação (GVGO): estratégia excelente para desenvolver a escuta ativa, a capacidade de reflexão e análise, além de promover o dialogismo entre os grupos. Um tema é lançado para discussão no GV enquanto GO apenas acompanha. Ao final do primeiro momento de levantamento de ideias, modifica-se a possibilidade de verbalização para o GO. É uma dinâmica que promove a dialogicidade e traz de forma significativa os subsunçores para a tônica da discussão. Ao final, o professor deve fazer uma análise sintética dos conceitos trabalhados.

Estudo em campo ou visitas técnicas: estratégia de excelência para apropriação teórica a partir da vivência de ambientes específicos de trabalho. Nesta atividade os alunos são conduzidos para um campo (uma empresa, uma obra, um

local específico) em que poderão permanecer por um tempo, e assim acompanhar e avaliar as metodologias nele desenvolvidas. Pode-se acompanhar um processo de produção, uma auditoria, uma execução de obra, dentre outras possibilidades. Nesta atividade o objetivo é construir uma conexão entre teoria e prática.

Utilização de vídeos, músicas, dramatizações e uso abundante de exemplos pautados na atuação profissional dos docentes também são muito significativos para as aprendizagens. Os alunos possuem múltiplas formas de apreensão do saber, e é responsabilidade do professor criar uma mediação afetiva e significativa, que estimulem diversas possibilidades e que as diferentes formas de pensar sejam contempladas nas aulas.

Assim como Jogos e dinâmicas que envolvam a memorização e o pensamento estratégico, pois a troca de olhares é extremamente enriquecedora entre profissionais que estão em busca de ampliação de repertório profissional. Propor situações de negociações e avaliações também favorece a A.S.

Também destacamos propositivamente a utilização de histórias como ênfase no desenvolvimento de estratégias de negociação e de construção de ideias, contadas pelo professor e criadas pelos alunos utilizando a técnica de *Storytelling*, ou seja, a capacidade de utilizar narrativas para construir e contar histórias relevantes com ênfase em aprender sobre um tempo histórico, construir inspirações, fazer análises e críticas a respeito de diferentes paradigmas e concepções.

Muitas são as atividades que podem contribuir para uma aprendizagem significativa e que estimulem a autonomia dos alunos, mas o fundamental é compreender que, inicialmente cabe ao docente a construção de um planejamento de aula que possibilite o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, e a ampliação deles a partir das trocas e colaborações durante o processo de aprendizagem.

Enfatizamos ainda que, a autonomia é uma necessidade emergencial para que o pensar certo se efetive, como ressaltou Freire (1996). A partir desse olhar é necessário reiterar a importância de se investir na formação dos professores, valorizando as práticas que auxiliem o desenvolvimento amplo dos alunos, como já descrito ao longo deste estudo. Não é suficiente um currículo com ênfase em A.S, é fundamental a participação do docente e sua mediação afetiva e respeitosa, como reflete Moran (2013).

As atividades práticas no *Lato Sensu* como visitas técnicas, estudos de caso, tempestade de ideias, jogos de negociações e contação de histórias por meio de exemplos, vídeos ou canções, certamente são ferramentas integrativas e colaborativas para a construção da A.S. Todavia, não devem ser consideradas de forma isoladas ou como modelos. Cada turma tem um perfil, uma necessidade. Cada disciplina tem sua especificidade e, como engrenagem essencial, sempre deverá estar a mediação favorecendo a autonomia dos aprendizes.

Assim, é necessário que os profissionais da educação tenham clareza sobre o que significa autonomia e não apenas a utilizem como jargão, como tem acontecido muitas vezes, de acordo com Contreras (2002). Para melhor compreendermos sobre este conceito é que apresentamos os itens a seguir.

### 2.3 Autonomia: historicidade do conceito

Pensar a autonomia é refletir sobre a busca da humanidade por uma condição de liberdade e cidadania que lhe confira a competência/habilidade de intervir no mundo sendo capaz de transformar e mediar a realidade existente.

Por ser um conceito múltiplo, complexo e polissêmico, nos apoiamos em alguns teóricos tais como: Contreras (2002), Schramm (1998), Segre, Silva e Schramm (2002), Castoriadis (1992), Freire (1996), para respaldar esta pesquisa, compreendemos que se trata de um tema de fundamental importância à docência, mesmo sendo de um caráter subjetivo, e, em concordância com Contreras (2002), de pouca compreensão efetiva e prática.

Segundo Schramm (1998), a história da autonomia nasce com a humanidade, representada em sua eterna busca pela liberdade de expressão e ação, sem a interferência do externo, dos deuses ou dos próprios homens.

Foi na civilização grega que a autonomia ganhou uma teorização política e aplicabilidade prática no ideal das cidades-Estado, entendendo-as como uma prática democrática. A incansável busca pela descentralização do poder, munida de outras perspectivas de dominação subjetiva pode ser entendida como os primórdios da busca pela dita autonomia, e também pelas questões que envolvem o poder, pois desde que não haja cidadãos autônomos estes se tornam fáceis de manipular e governar (SCHRAMM, 2002).

O conceito de autonomia passa a ser aplicado ao sujeito somente a partir do humanismo individualista da Idade Moderna, que culmina no Iluminismo do século XVIII. Neste momento o sujeito passa a ser visto numa concepção que o torna autêntico, moral, titular de direitos e deveres.

No sentido *lato*, o princípio da autonomia pode ser inscrito na protomodernidade da primeira comunidade cristã, quando esta construiu sua autocompreensão, rompendo com a tradição anterior, essencialmente pagã (SEGRE; SILVA; SCHRAMM, 2002).

É possível falar de autonomia num período anterior ao pensamento cristão, partindo-se da concepção que o processo de autonomização consiste na progressiva libertação das explicações puramente míticas, que conferiam às forças naturais poderes que direcionavam o destino das pessoas, sem qualquer possibilidade de intervenção ou ainda sem qualquer criticidade na construção destas pseudo verdades. Assim, podemos dar início às discussões sobre autonomia a partir da ruptura com um determinismo religioso, alienador, para uma prática cristã consciente, ainda que em parte, buscando a racionalidade, como refletem os autores Segre, Silva e Schramm:

O pensamento cristão, ao cunhar a noção de alma individual criada por Deus, fez do homem uma criatura diretamente relacionada com o criador e, neste sentido o liberta, ao menos em princípio, das injunções naturais. O destino transcendente da alma faz com que o mundo, entendido como o conjunto de elementos naturais, seja para a alma apenas um cenário de peregrinação rumo ao seu verdadeiro destino. (SEGRE; SILVA E SCHRAMM, 2002, p.2)

A analogia representativa da transcendência é muito significativa ao refletirmos a respeito de um conceito que nasce de um ideal grego de democracia, sendo também grego o princípio da explicação do mundo numa visão mítica, tendo como ponto de partida uma filosofia politeísta, alicerçada no temor aos deuses que, segundo esta cultura, detinham controle sobre toda e qualquer ação e reação advinda no mundo dos mortais. Para Schramm (2002), a busca da fé monoteísta pode ser entendida como um dos primeiros passos da humanidade rumo à conquista da autonomia, já que a partir desta tem-se uma leitura do momento presente e seus acontecimentos não mais como fim, mas como um processo de conquistas em busca do verdadeiro destino.

De acordo com Segre; Silva e Schramm (2002), num sentido mais *estrito*, o princípio da autonomia deve ser compreendido na especificidade da cultura moderna

quando o indivíduo assume uma relevância significativa e esta vem carregada de reivindicações da liberdade de pensamento, da hegemonia da razão frente aos dogmas religiosos e do peso da tradição. O significado de autonomia passa então a ser compreendido não apenas na tentativa de apreender racionalmente o mundo, mas também de dominá-lo e submetê-lo às finalidades humanas, por via do desempenho da razão subjetiva e independente:

Ao advento histórico do individualismo moderno, entendido como a formação do eu pessoal (*self*), corresponde ao processo de construção da identidade moderna, ao longo do qual o sujeito vai progressivamente incorporando o papel de fundamento do conhecimento e da ação, e a razão humana assume a função de ponto de partida de qualquer julgamento sobre a realidade (SEGRE; SILVA E SCHRAMM, 2002, p.3)

No decorrer da Idade Moderna, esse fundamento foi o ponto de partida para a construção dos dois princípios essenciais na discussão da formação crítica do indivíduo: em primeira instância, com Descartes, em que o eu é visto como substância, realidade imediatamente dada a um sujeito que reflete sobre si mesmo. Ser sujeito de seus pensamentos é ao mesmo tempo sinal de autonomia e possibilidade de conquista de todo o conhecimento que se deseja obter, no exercício da razão (SCHRAMM, 1998).

De acordo com Abbagnamo (2007), Kant define autonomia em contradição a heteronomia analisando:

Autonomia: termo introduzido por Kant para designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão. Kant contrapõe a Autonomia à heteronomia, em que a vontade é determinada pelos objetos da faculdade de desejar. Os ideais morais de felicidade ou perfeição supõem a heteronomia da vontade porque supõem que ela seja determinada pelo desejo de alcançá-los e não por uma lei sua (ABBAGNAMO, 2007, p.108).

Entendendo a amplitude deste conceito e todas as reflexões subjetivas que lhe são pertinentes é imperativo compreender que a primeira formulação sistemática do conceito de autonomia parte realmente de Kant, para quem o sujeito moral em questão é a pessoa, isto é, o indivíduo racional e livre, e é por isso que a ética kantiana é também conhecida como racionalismo ético (SEGRE, 2003).

No livro *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Kant (2007) afirma que a lei moral autônoma é aquela que tem na “vontade boa” seu fundamento e legitimidade, sendo o único princípio fundamental, ou supremo da moralidade, e

assim da garantia da personalidade moral. Desta maneira a autonomia se contrapõe à heteronomia, que é a ausência de moralidade, ou seja, quando faço algo para receber uma recompensa ou saciar um desejo.

Quando a vontade busca a lei, que deve determiná-la, em qualquer outro ponto que não seja a aptidão das suas máximas para a sua própria legislação universal, quando, portanto, passando além de si mesma, busca essa lei na natureza de qualquer dos seus objetos, o resultado é então sempre heteronomia. Não é a vontade que então se dá a lei a si mesma, mas é sim o objeto que dá a lei à vontade pela sua relação com ela. Esta relação, quer assente na inclinação quer em representações da razão, só pode tornar possíveis imperativos hipotéticos: devo fazer alguma coisa porque quero qualquer outra coisa. Ao contrário, o imperativo moral, e portanto categórico, diz: devo agir desta ou daquela maneira, mesmo que não quisesse outra coisa (KANT, 2007, p.86)

A ética kantiana prevalece até Nietzsche, que em suas obras *Além do bem e do male* e *A genealogia da moral* (ambas de 1887) propõem a desconstrução do racionalismo kantiano, partindo da reflexão de que, atrás da “vontade boa” e dos princípios morais racionais, agem inconscientemente motivações internas e vontade de poder, mascarando, assim, a autonomia. Contudo, a ética kantiana só entra em crise no fim do século XIX, graças às análises dos conteúdos e das formas dos enunciados morais realizados pela Filosofia Analítica. A ética passa a ser entendida como ética aplicada; e os princípios absolutos como garantia da legitimidade moral, válidos para todos e em todos os tempos e lugares, são substituídos por princípios *prima facie*, isto é, não absolutos e dependentes do contexto em que ocorrem os conflitos morais. (SCHRAMM, 1998)

É nesta nova percepção, que a partir dos anos 1960, o princípio de respeito da autonomia pessoal se torna uma das principais ferramentas da filosofia moral, em particular da ética aplicada aos conflitos de interesses e valores vigentes. Junto ao conceito mais antigo de justiça, o princípio da autonomia constitui os alicerces morais do projeto que legitimam e indicam o surgimento da cultura dos direitos.

Atualmente, este conceito vem seguindo as vertentes que o interligam: a justiça, a afetividade e a formação moral ampla, que o fazem também compreendido como exercício e construção da cidadania, como refletem Gadotti e Romão (2012):

A ideia da autonomia é intrínseca à ideia de democracia e cidadania. Cidadão é aquele que participa do governo; e só pode participar do governo (participar da tomada de decisões) quem tiver poder e tiver liberdade e autonomia para exercê-lo (GADOTTI; ROMÃO, 2012, p. 51).

Deste modo, trabalhar com autonomia exige um compromisso com a formação do sujeito social, de forma integral, sistêmica, valorizando-se a liberdade, a criticidade e o protagonismo.

### 2.3.1 Reflexões a respeito da autonomia na docência

De acordo com Lalande (1999, p.113), semanticamente, a palavra autonomia vem do grego formada pelo adjetivo pronominal *autos-* que significa “si mesmo”, “ele mesmo” e “não um outro”; – e *nomos* – que significa “compartilhamento”, “lei do compartilhar”, “lei”, “convenção”. É oposta a heteronomia, *hetero*(outro) e *nomos* (lei).

Etimologicamente autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, compreendendo que este poder não é absoluto e ilimitado. De acordo com Zatti (2007, p.12), “compreende uma esfera particular cuja existência é garantida dentro dos próprios limites que a distinguem do poder dos outros e do poder em geral, mas apesar de ser distinta, não é incompatível com as outras leis”.

Mora (1978) define autonomia como uma realidade a ser regida por uma lei própria, distinta, mas não incompatível com as demais. O autor reflete que, filosoficamente, há dois sentidos para o termo autonomia: o sentido ontológico, que se refere a certas esferas da realidade que são autônomas em relação às outras, como exemplifica afirmando que a realidade orgânica é distinta da inorgânica, o sentido ético se refere a uma lei moral que tem em si seu fundamento e a razão da própria lei. Por fim, discute que o segundo sentido de autonomia foi elaborado por Kant. Segundo Abbagnano (2007, p. 98), a expressão "princípio autônomo" é bastante usada no sentido de que o princípio tenha em si, ou coloque por si mesmo, a sua validade ou a regra de sua ação.

Atualmente, partindo da reflexão pautada na Pedagogia moderna, é muito comum que se defina autonomia como um sinônimo de liberdade, o que produz inúmeras dificuldades em relação à compreensão deste princípio e do que é a prática democrática, já que estas não significam a mesma coisa, apesar de terem aspectos bastante similares, mas não idênticos, uma vez que:

O termo liberdade significa irrestrrição, os estados no qual o agente encontra espaço para agir, pensar e desejar sem contenção ou impedimento,

realizando aquilo que lhe é necessário ou aquilo que ele quer.  
(MOGILKA,2003,s/p)

O termo autonomia, como dito anteriormente, significa a capacidade de definir as próprias leis, regras e limites sem a imposição de uma segunda pessoa, demonstrando que o indivíduo é capaz de se autorregular, se autogerir. Assim, na autonomia estão implícitas, ao mesmo tempo, a liberdade do indivíduo, que pode prescindir de um agente externo que o regule e a limitação advinda com o mundo social, das leis, regras, culturas e normatizações.

Esta concepção considera que a história mais recente da humanidade constituiu-se numa tensão entre os movimentos autônomos e o conjunto das instituições sociais, cuja função tem sido a de garantir a reprodução das relações sociais de produção. Neste sentido, as possibilidades e limites para o exercício da autonomia – muitas vezes entendido como o exercício para a construção da cidadania – somente pode ser desejado se o for para todos, e sua realização só pode conceber-se como uma empreitada visando à coletividade, conforme ressalta Contreras (2002, p.199) ao afirmar que: “a autonomia se desenvolve em um contexto de relações, não isoladamente”.

No âmbito da educação e da prática educativa, a ideia defendida por Contreras relaciona-se com a de Paulo Freire (1996), quando ambos ressaltam a importância das trocas, do contato, da parceria, do dialogismo. Freire (1996, p.26) reflete:

Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

A autonomia é uma conquista, mesmo que não haja condições de exercê-la em sua totalidade, pois existem regras, leis e condutas a serem seguidas nas diferentes células sociais. Como algo a ser conquistado, é de profunda relevância que a prática educativa esteja direcionada a este objetivo, favorecendo as relações de apreensão dos saberes e de autoria sobre o saber produzido, ou seja, aquele que é fruto da reflexão, da criticidade, tornando-se assim significativo para o aluno. A sala de aula é uma célula social, esteja ela dentro de uma construção física, escola, ou debaixo de uma mangueira, ou ainda em aula de campo. É sempre uma construção social, coletiva e protagonista dos sujeitos envolvidos.

Segundo Castoriadis (1992, p. 139), o indivíduo autônomo “é capaz de uma atividade refletida própria e não de uma atividade que foi pensada por outro sem a sua participação”; ou seja, é aquele que identifica, nas leis e no poder da sociedade, suas próprias leis e seu próprio poder.

Como se pode observar, vários são os conceitos encontrados para o princípio da autonomia, entendendo-os como um processo a ser construído e conquistado pelo indivíduo em suas relações sociais, em suas críticas e reflexões sobre o cotidiano, nas aprendizagens e na vida em sociedade, e não inato.

Em consonância com Contreras (2002) e Freire (1996), para esta pesquisa, o conceito de autonomia a ser trabalhado refere-se à capacidade do aluno, sujeito social, de agir criticamente, sendo suficiente para gerir-se por suas próprias decisões, compreendendo as regras existentes na sociedade e tendo a habilidade de refletir sobre elas e criticá-las quando necessário, assumindo, assim, autoria e protagonismo sobre seus saberes e sua cidadania.

O importante é ter clareza do que realmente significa autonomia dentro da ação social em que se deseja aplicá-la. Desta forma, dependendo da visão que se tenha de mundo e da realidade, haverá uma definição de autonomia para o sujeito, desde que esta seja pautada na capacidade de reflexão e intervenção sobre os mesmos. Exatamente neste sentido é que desejamos construir um paralelo entre o olhar dos professores e dos alunos que cursam especialização *Lato Sensu*, conhecendo os pressupostos que cada ator educativo carrega consigo, ou seja, buscando conhecer a visão que cada um tem do processo de ensinagem, numa tentativa de criar pontes e aproximações na busca de uma aprendizagem significativa e eficaz.

### 2.3.2. O professor e o olhar sobre a autonomia

Falar sobre educação é falar sobre a relação entre indivíduos em busca da produção e da construção do conhecimento. E se a educação é feita, sobretudo, de seres humanos, é feita também de cultura, visto que todo indivíduo constitui e se constitui na história e na cultura, como já declarava Vygotsky (2001). Sobre este aspecto, Morin (2002) afirma que o humano é um ser a um só tempo plenamente

biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidade originária. O homem somente se realiza plenamente como ser humano pela e na cultura.

Ao pensar nesta questão é importante salientarmos que a unidade da espécie humana não deve apagar a ideia da diversidade e que a diversidade também não deve apagar a da unidade.

Paulo Freire, (1996) reflete que ensinar é uma especificidade humana, pois requer uma série de habilidades que somente podem ser desenvolvidas nas relações. Em sua *“Pedagogia da Autonomia”* defende que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. Exige comprometimento, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar e ter disponibilidade para o diálogo, além do bem querer aos educandos.

Pensando assim, não há como fugir da reflexão do papel do professor na promoção da autonomia, procurando entender que tipo de autonomia ele concebe e pratica enquanto indivíduo, pois será também essa que praticará em sua ação educativa.

Enquanto profissionais, os professores são considerados práticos refletidos ou reflexivos que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. A prática profissional não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela, por exemplo, nos centros de pesquisa e nos laboratórios. Ela torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes (TARDIF, 2004, p. 286).

Paralelamente à visão do professor como um “profissional reflexivo,” como defende Tardif (2004), encontra-se em Contreras (2002) uma nova abordagem para a formação desse profissional em busca da sua autonomia. Segundo Contreras não é necessário apenas que o docente seja reflexivo, mas que esta capacidade de reflexão seja transformada em ação e intervenção sobre a realidade vigente.

Contreras (2002) define os professores em três categorias específicas, entendendo que para cada uma delas há uma forma de conceber e, para tanto, de promover a autonomia. Segundo ele, cada concepção entende de maneira diferente as competências que a prática exige, por isso estabelece exigências também diferentes sobre quais deveriam ser os âmbitos de decisão e responsabilidade dos professores. Portanto, implícita a cada posição há uma versão da autonomia

profissional ou uma forma diferente de encarar essa questão, pois o significado que ela pode adquirir depende da forma com que se tenham solucionado as relações entre prática, finalidades, exigências e condições do contexto.

Para cada modelo de professor há vantagens e inconvenientes que são postados ao se propor uma visão de autonomia. Contreras (2002, p.90) define três modelos de professores que nomeia como: “especialista técnico, profissional reflexivo e intelectual crítico”, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro1: Modelos de Professores

		Modelos de Professores		
		Especialista Técnico	Profissional Reflexivo	Intelectual Crítico
DIMENSÕES DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR	<b>Obrigação Moral</b>	Rejeição de problemas normativos. Os fins passam a ser resultados estáveis e bem definidos, os quais se espera alcançar.	O ensino deve guiar-se pelos valores educativos pessoalmente assumidos. Definem as qualidades morais da relação e da experiência educativas.	Ensino dirigido à emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação.
	<b>Compromisso com a comunidade</b>	Despolitização da prática. Aceitação das metas do sistema e preocupação pela eficácia em seu êxito.	Negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando política e prática entre eles.	Defesa de valores para o bem comum (justiça, igualdade e outros). Participação em movimentos sociais pela democratização.
	<b>Competência profissional</b>	Domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos.	Pesquisa/reflexão sobre a prática. Deliberação na incerteza acerca da forma moral ou educativamente correta de agir em cada caso.	Auto-reflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionamentos institucionais. Desenvolvimento da análise e da crítica social. Participação na ação política transformadora.
<b>CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA PROFISSIONAL</b>		Autonomia como status ou como atributo. Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza.	Autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criticamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas.	Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido á transformação das condições institucionais e sociais do ensino.

FONTE: CONTRERAS (2002, p.192)

Segundo o autor Contreras (2002), o especialista técnico ainda predomina na práxis do Ensino Superior e esta realidade é explicada pela herança cultural trazida pelos profissionais da educação, de modo geral.

Já para Schön (*apud* Contreras, 2002), o modelo dominante que tradicionalmente existiu sobre como atuam os profissionais na prática e sobre a relação entre pesquisa, conhecimento e prática profissional, foi o da racionalidade técnica<sup>8</sup>, justificando a herança tradicionalista da postura do docente, mas, não a falta de disponibilidade para a mudança e amadurecimento de sua ação profissional.

As obrigações morais do especialista técnico não são valorizadas como compromisso social da profissão, pois eles rejeitam os problemas normativos; não se envolvem nos projetos propostos de humanização e reflexão da prática pedagógica. O seu objetivo é unicamente o de ministrar sua aula e cumprir seu cronograma, tendo nesta finalidade sua motivação profissional.

Em relação ao compromisso com a comunidade, não se percebe responsável por qualquer militância; aceita as metas impostas pelo sistema e tem sua preocupação voltada exclusivamente para o cumprimento com êxito das mesmas. Sua competência profissional é respaldada pelo domínio técnico dos métodos visualizando alcançar os resultados previamente concebidos.

Esse profissional entende a autonomia como *status* ou como virtude. Tem sua autoridade como máxima da ação pedagógica e pauta sua conduta na dependência das diretrizes técnicas, não sendo capaz de buscar soluções criativas diante dos obstáculos e incertezas. Possui uma autonomia ilusória (CONTRERAS, 2002).

A ruptura deste paradigma, tecnicista, pode ser observada no docente como profissional reflexivo. De acordo com Contreras (2002), a incapacidade de resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado segundo o sistema de raciocínio infalível, a partir de um conjunto de premissas é o que revela o modelo da racionalidade técnica. Assim, todas aquelas situações das quais as regras técnicas e os cálculos

---

<sup>8</sup>A ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento técnico e teórico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É a visão tecnicista de educação, guiada ainda pelos modelos Fordistas e Tayloristas onde o docente tem a exata noção do objetivo que deseja cumprir sem estar envolvido com o processo que abrange a aprendizagem, pois nesta ótica, a questão da aprendizagem é de responsabilidade unicamente do discente (CONTRERAS, 2002).

não são capazes de dar conta e para as quais se requer outras capacidades humanas, tornam necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática.

A ideia do profissional reflexivo trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos, aquelas situações em que há conflitos de valores, tão comuns à prática pedagógica. Não há como deixar de perceber que a educação se constrói numa relação entre o subjetivo e o objetivo e que ao se tratar da subjetividade não existem normas técnicas capazes de intervir de maneira efetiva.

A prática pedagógica cotidiana está alicerçada em conhecimentos tácitos, implícitos sobre os quais muitas vezes não se tem controle específico. “Há uma série de ações que realizamos espontaneamente sem parar para pensarmos nelas antes de fazê-las” (CONTRERAS, 2002, p.106). São atitudes respaldadas ao longo da formação do sujeito, que diz respeito à sua cultura e forma de ver o mundo.

Essa ideia da reflexão na ação remete ao profissional reflexivo uma noção de obrigação moral, em que sua práxis seja direcionada por valores educativos pessoalmente assumidos. Essas definem as virtudes morais que devem nortear as relações professor/aluno.

De acordo com o autor, para o profissional reflexivo seus compromissos com a comunidade devem ser pautados no equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, para que se possa mediar a ação prática e política. Sua competência profissional é respaldada pela pesquisa e reflexão sobre sua práxis, uma vez que se busca soluções a respeito de suas incertezas sobre a forma moral de agir em cada situação.

Para esse docente a autonomia é sinônimo de responsabilidade moral individual (CONTRERAS, 2002). Ele busca o equilíbrio entre juízo e responsabilidade social sendo capaz de resolver com criticidade as situações-problema que permeiam sua ação pedagógica visando atingir suas apreensões educativas.

A docência se efetiva em um mundo não só plural, mas também desigual e injusto e cabe ao docente compreender as diferenças e as contradições entre estes modelos. Desta forma, somente a reflexão não é suficiente para uma ação

transformadora, ainda que parta dela a capacidade de indignar-se contra o sistema alienador e buscar a transformação. Assim, Contreras (2002, p.129) reflete:

A conclusão que se parece extrair daqui é que a educação não pode ser determinada a partir de fora. São os próprios profissionais do ensino que, em última instância, decidem a forma com que planejam suas aulas, por meio dos quais as tentativas de influência externa são transformadas em práticas que nem sempre têm muito a ver com a essência das mudanças pretendidas. No entanto, não é apenas uma questão de impossibilidade. É também uma questão de convicção que se deduz dos argumentos da racionalidade prática. Somente é possível desenvolver práticas que tenham as qualidades do educativo a partir da decisão e do julgamento autônomo dos que se responsabilizam realmente por elas. (CONTRERAS, 2002, p.129-130).

Dentro da perspectiva do professor como intelectual crítico, Contreras (2002) aborda uma obrigação moral que parte de uma prática de ensino voltada para a emancipação, assim também como defendia Paulo Freire (1996).

O intelectual crítico pauta sua ação por metodologias que dirijam à emancipação individual e social, guiada por valores de racionalidade, justiça e satisfação. Seu compromisso social é com a defesa de valores para o bem comum e, para tanto, é um cidadão que se envolve em movimentos sociais pela democratização.

A competência profissional deste docente é construída em autorreflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionamentos institucionais. Busca o desenvolvimento da análise e da crítica social e tem uma participação efetiva na ação política transformadora.

Fica claro que dentro da perspectiva de Contreras (2002), há uma busca pela promoção de um modelo de professor reflexivo crítico, em que além da capacidade de refletir sobre a realidade seja capaz de uma ação transformadora da mesma. Sobre este aspecto há uma aproximação entre o ideal Freiriano e o proposto por José Contreras.

Paulo Freire (1996) defende a ideia de que ensinar não é transferir conhecimento e para tanto exige do docente a consciência do inacabamento, do reconhecimento da existência do condicionamento e ainda, do respeito à autonomia do aluno. Segundo Freire a docência deve ser pautada por saberes delineados a partir do bom senso, da humildade, da tolerância, da luta em defesa dos direitos dos discentes e docentes e da noção exata da realidade vivida. Exige acima de tudo alegria, esperança, curiosidade e a convicção de que a mudança é possível.

Dentro desta concepção, no contexto da prática de ensino, a autonomia deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos. Portanto, ela pode ser descrita e justificada, mas jamais reduzida a uma definição autoexplicativa. A autonomia só toma forma na prática docente quando se entrelaçam os aspectos epistemológicos, os pessoais, os relacionamentos e as tentativas de compreensão e equilíbrio social entre defesa profissional de valores educativos e a participação social e, tudo isso se dá na formação.

A formação para Freire acontece através de um processo de troca e interação entre sujeito, cultura e saberes, como enfatiza:

(...) quem forma se reforma e re-forma ao forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá a forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.(FREIRE, 1996, p.27)

A autonomia não pode ser analisada numa perspectiva individualista ou psicologicista, como se fosse uma capacidade inerente aos indivíduos. A autonomia, como os valores em geral, não é uma capacidade individual, não é um atributo ou um estado das pessoas, mas um exercício para uma qualidade de vida. Para Contreras (2002, p.197) “a autonomia não é uma definição das características dos indivíduos, mas a maneira com que estes se constituem pela forma de se relacionarem”.

Para a promoção da autonomia, é imprescindível que se compreenda que, enquanto qualidade deliberativa da relação educativa, esta se constrói na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-la e transformá-la nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino. Todavia, tal possibilidade de realização só pode ocorrer se os discentes entenderem seu propósito e seu plano e ainda, se o professor entender as circunstâncias e expectativas daqueles. Desta maneira explicitamos que a autonomia só ocorre numa relação pedagógica quando esta se constitui em ambas as partes.

Diante do exposto, mais uma vez, reitera-se a consonância entre as reflexões de Contreras (2002) e de Freire (1996) quando defendem que, dentre os saberes necessários à prática pedagógica, a disponibilidade para o diálogo e a necessidade

do respeito entre ambas as partes que compõe a relação pedagógica são fundamentais para uma prática pedagógica que estimule a autonomia do aluno.

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo conquistá-los, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam conquistar-me. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou elas. É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do risco da disponibilidade (FREIRE, 1996, p.24)

Ao longo desta reflexão o que identificamos como pressupostos é que a autonomia deve ser entendida como exercício, como construção e que deve se desenvolver em relação a todos os atos morais que respaldam a ação do indivíduo enquanto sujeito social.

A ideia de compromisso social é fundamental para esta reflexão, ressaltamos uma vez mais que a finalidade da educação é a humanização e que o exercício da ação docente é um compromisso público, que não pode ser restrito a uma grade curricular desvinculada de significados e contextos vivenciais para a comunidade que o recebe.

### CAPÍTULO 3

## ANÁLISE DO ESTUDO: CONHECENDO OS ESPAÇOS DE MÃO DUPLA ENTRE OS DISCURSOS DE ALUNOS E PROFESSORES

Neste capítulo analisaremos os dados obtidos em campo, neste sentido apresentaremos reflexões sobre como as práticas pedagógicas têm sido percebidas pelos alunos e professores com ênfase na aprendizagem significativa e no desenvolvimento da autonomia.

Sendo a aula um caminho de mão dupla em que os saberes são partilhados de modo colaborativo entre discentes e docentes é fundamental que, neste capítulo, façamos uma imersão nos dados demonstrados pelos questionários respondidos pelos alunos e pelos professores.

Com o objetivo de conhecermos as percepções dos alunos e professores a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas em aula, foram aplicados, inicialmente, alguns questionários aos discentes da IES pesquisada, vale observarmos que esses questionários demonstram de maneira clara que a promoção da autonomia só ocorre quando há uma via de “dupla mão”, ou seja, quando discentes e docentes têm objetivos comuns e ambos encontram estratégias para intervirem na sociedade, transformando-se em cidadãos no mais amplo significado desta palavra (ANASTASIOU E ALVES, 2004, p.15).

Compreendendo a riqueza contida no entrecruzar de olhares sobre um mesmo objeto é que optamos pela aplicação de questionários aos alunos que estavam cursando os últimos módulos do MBA. Reiteramos que a escolha das turmas para o estudo exploratório foi fundamentada pela quantidade<sup>9</sup> de módulos já cursados pelos alunos, objetivando assim que, tivessem mais tempo de aulas e deste modo, conhecessem mais professores, e suas metodologias e práticas pedagógicas.

A utilização deste instrumento de coleta de dados nos possibilitou a verificação de um paralelo representativo entre a ação que os docentes pensam

---

<sup>9</sup> O curso de MBA pesquisado é composto por 20 módulos no total. Assim, a fim de favorecer que os discentes já tivessem vivenciado mais módulos, conhecendo diferentes professores e suas práxis, decidimos pelas turmas que já haviam cursado no mínimo 10 módulos, ou seja, ao menos 50% do curso. Neste perfil foram identificadas 2 turmas, totalizando 70 alunos. Destes, 58 alunos responderam ao questionário.

realizar e a que efetivamente realizam, na percepção dos discentes. Entendemos para tanto, que o processo de ensinagem, fundamental à promoção da autonomia, só ocorre se existir parceria entre alunos e professores.

Neste capítulo, a partir do olhar e dos apontamentos dos discentes, apresentaremos os resultados das entrevistas realizadas com os professores, que foram, nominalmente, apontados pelos entrevistados como docentes que fizeram a diferença, ou seja, que em suas aulas utilizaram práticas pedagógicas eficazes para a construção de uma aprendizagem significativa e autônoma para os alunos.

### 3.1 Em uma via: reflexões a partir do olhar discente

O universo desta pesquisa caracteriza-se, como já apresentado anteriormente, por um curso de Pós-Graduação no segmento da Engenharia. Conforme dados levantados no questionário, dos 58 respondentes, todos<sup>10</sup> são graduados em Engenharia. Conforme resultados obtidos com os questionários, os discentes são em sua maioria homens e jovens, na faixa etária dos 20 aos 30 anos, ou seja, em busca de formação, experiências e rede de relacionamentos profissionais.

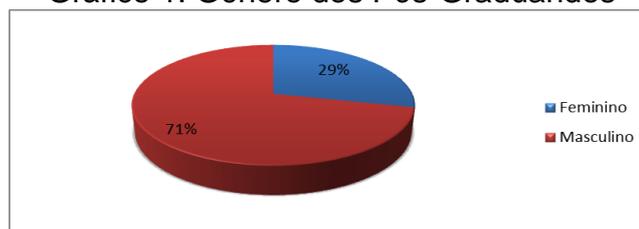
Historicamente os cursos de engenharia formam mais homens, resultado de uma herança positivista cartesiana. Nos últimos anos, de acordo com os números apresentados pelo MEC, um crescimento significativo demarca o posicionamento da mulher também nesta carreira. Em 1991, dos 13.632 concluintes de todos os cursos de engenharia do país, apenas 2.251 eram mulheres, ou seja, 16,5% do total. Em 2013, essa proporção já era maior que 26%. Assim também, nosso estudo exploratório comprovou (MEC/INEP, 2013).

Nas turmas pesquisadas, de acordo com o gráfico 1, tivemos entre os respondentes 71% de gênero masculino e 29% de gênero feminino. Mas qual a relação entre a problemática desta pesquisa e os gêneros dos alunos?

---

<sup>10</sup> Para confirmação ver Gráfico 3, em Apêndice 4.

Gráfico 1: Gênero dos Pós-Graduandos



Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

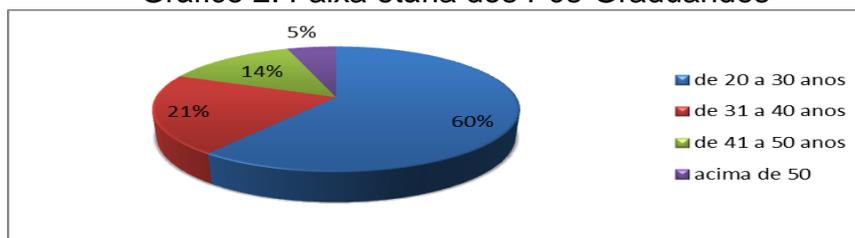
De acordo com alguns estudos da neurociência e da psicologia, os homens utilizam, de modo mais expressivo, o hemisfério cerebral da razão e da lógica. Carlson (2003) reflete que o gênero masculino possui características de cognição ancoradas na lógica, no senso de direção e na capacidade analítica, o que, de alguma forma, sugere que são mais positivistas e racionais que as mulheres.

Ao relacionarmos o quantitativo expressivo de discentes homens com as inovações de práticas pedagógicas, é pertinente ressaltarmos alguns aspectos, por exemplo, muitos professores alegam que são os alunos que não gostam de aulas inovadoras, com utilização de diferentes práticas pedagógicas. Além disso, é comum, nos cursos de Formação de Professores, argumentações neste sentido, reforçando o que Behrens (2013) descreve sobre o paradigma newtoniano cartesiano e o modo com que ele se perpetua há décadas. Assim, mesmo tendo como maior número de respondentes homens, ou seja, os representantes da lógica e do cartesianismo, este estudo demonstra, por meio dos resultados da pesquisa, a necessidade de modificação das práticas pedagógicas, a construção de metodologias envolventes, que mobilizem a atenção e a afetividade dos alunos, inspirando-os a percorrer um caminho de vivência epistemológica, como veremos a seguir.

Outro aspecto fundamental observado é a faixa etária dos discentes que cursam a Pós – Graduação, presente no gráfico 2.

Os cursos de especialização *Lato Sensu* têm crescido sensivelmente e recebido alunos mais jovens a cada dia, o que caracteriza um público imerso na cibercultura, com perfil de aprendizagem colaborativa e multimídia, sendo capazes de desenvolver inúmeras atividades simultâneas e assim, exigindo aulas enriquecidas por práticas educativas dinâmicas e envolventes.

Gráfico 2: Faixa etária dos Pós-Graduandos



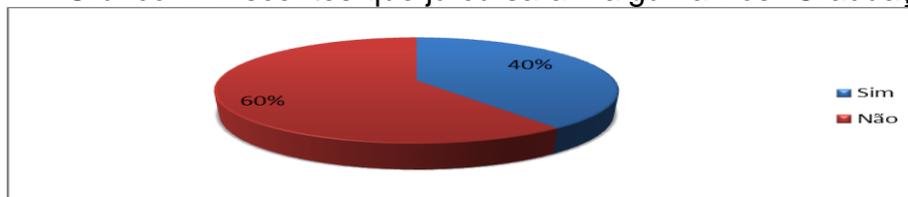
Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

Observa-se que 81% dos discentes têm até 40 anos, sendo que desses, 60% tem menos de 31 anos. De acordo com Dutra (2002), as pessoas nascidas a partir de 1978 são consideradas pertencentes à geração Y<sup>11</sup> e são aquelas que cresceram em contato com as tecnologias da informação, e são mais inquietas, multifocais e com atenção dispersa.

Os jovens desta geração, os novos alunos, chamados por Prensky (2001) de nativos digitais e de *homo zappiens* por Veen e Vrakking, (2009) anseiam por uma prática educativa que considere os novos meios de aprender e de comunicar, considerando as habilidades de *zapear* em diversas mídias ao mesmo tempo em que participam de uma aula ou comentam algumas questões que estão em discussão, em casa, na academia e no trabalho.

Eles realizam multitarefas e apresentam uma inquietude natural, necessitando de movimento e desafios. Podemos observar por meio do gráfico 4 que por mais que a maioria esteja cursando sua primeira Pós-Graduação, temos um significativo número de alunos que já cursaram anteriormente outra especialização.

Gráfico 4: Discentes que já cursaram alguma Pós- Graduação



Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

<sup>11</sup> A geração Y possui características expressivas e dentre elas destacam-se: a capacidade de defender suas opiniões e priorizar o lado pessoal em relação às questões profissionais. Quando as pessoas dessa geração começaram a nascer, encontraram o mundo passando por grandes transformações, especialmente o movimento e a consolidação da globalização. São os jovens nascidos num ambiente virtual, aqueles que cresceram à frente do videogame, conviveram com a internet, o computador pessoal, o celular e um vasto conjunto de recursos tecnológicos (DUTRA, 2002).

Em era de cibercultura<sup>12</sup> (LÉVY, 2000), observamos processos dinâmicos de interação e ações colaborativas: novas redes sociais e espaços virtuais de aprendizagem que se multiplicam constituindo a sociedade do conhecimento.

Pierre Lévy (2000), em sua obra *Cibercultura*, constrói uma analogia bastante interessante utilizando o *Windows* e as janelas das navegações que cruzam os oceanos, estabelecendo elos profundos entre a educação, a linguagem e as tecnologias. Para este autor, o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos por novas experiências coletivas de comunicação, diferente daquelas que os meios clássicos propõem. A abertura de um novo espaço de comunicação nos convida à exploração de suas potencialidades em diferentes cenários. O dilúvio informacional não cessará e assim é preciso preparar os jovens para nadar, flutuar, navegar por mares diversos.

Ao olhar pela janela (*Windows*) podemos ver outras embarcações, outras culturas, outras linguagens e novas formas de comunicação, e cada uma deseja, de alguma forma, preservar sua diversidade. Assim surge a cibercultura, em um novo universo de técnicas, práticas, valores que se desenvolvem no ciberespaço. (LÉVY, 2000)

Neste novo contexto acadêmico e profissional é fundamental que a educação se questione sobre as habilidades que esse novo mundo da tecnologia, da pesquisa e do trabalho requer. Em um novo cenário, um novo mundo, é preciso que haja uma nova proposta de educação, na qual os conceitos sejam repensados e reinterpretados a partir das necessidades dos atores educativos e sociais.

Para estes alunos, nossos alunos, a tradicional aula expositiva não faz sentido e não provoca ou estimula a aprendizagem significativa, assim como tampouco estimula a autonomia discente.

Refletindo sobre estas perspectivas Behrens (1998, p.67) afirma:

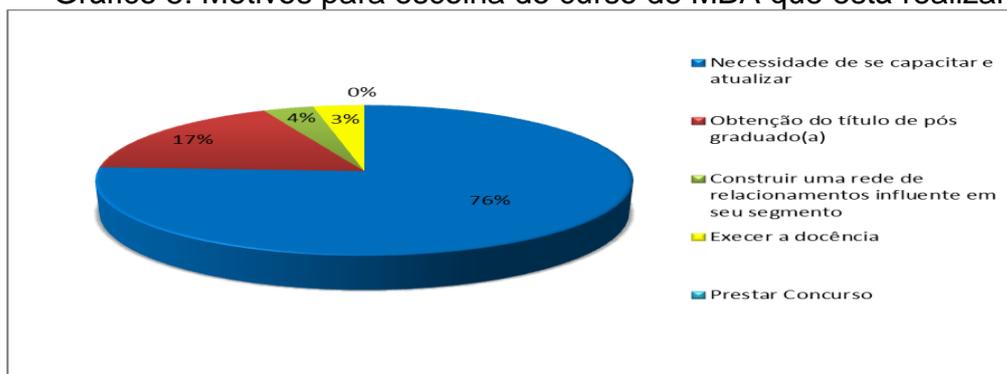
As exigências do mundo moderno impulsionam um redimensionamento da ação docente para atender as necessidades da sociedade neste final de século e no século XXI, sociedade que vem sendo caracterizada por Drucker (1989), Toffler (1995) e Boaventura Santos (1997) como a “sociedade da informação”.

---

<sup>12</sup> Cibercultura expressa o surgimento de um novo Universal, diferente das formas culturais que antecederam este conceito, no sentido de que ele se constrói a partir da indeterminação de um sentido global. Representa um conjunto de técnicas materiais e intelectuais de práticas, de atitudes, de modos de pensar e de valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço, que por sua vez, representa o novo meio de comunicação surgido a partir da interconexão mundial dos computadores (LÉVY, 2000).

A autora também afirma que, nesta dimensão, os docentes não poderão continuar oferecendo aos discentes a mesma prática pedagógica, oriunda de suas experiências como alunos. Os pós-graduandos estão em busca de crescimento e desenvolvimento profissional, assim, são mobilizados por um movimento de busca pela formação continuada e aprimoramento, como podemos observar no gráfico 5.

Gráfico 5: Motivos para escolha do curso de MBA que está realizando



Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

Quando questionados sobre os motivos que os levaram a escolher um MBA, 76% dos discentes afirmam ser a necessidade de se capacitarem e atualizarem. Os objetivos dos alunos, de forma relevante, exigem que os docentes busquem novas metodologias de ensinagem. Neste momento a sala de aula mostra-se como uma equipe de profissionais de mercado em busca de crescimento, e o professor é o líder deste exercício.

Moran (2013, p.12) afirma que “a escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, empreendedora”. Se o mundo mudou, se nossos alunos se modificaram como é que as aulas continuarão a ser as mesmas?

Isso nos leva a refletir com urgência sobre a necessidade de compreendermos que, “se os alunos fizerem pontes entre o que aprendem intelectualmente, as situações reais, experimentais e profissionais ligadas aos seus estudos, a aprendizagem será mais significativa, viva e enriquecedora” (MORAN, 2013, p.14).

Uma aprendizagem eficaz ocorre quando somos capazes de evoluir, de caminhar em busca de nossos objetivos e avançarmos em busca de nossas realizações, explicita Moran (2013).

Nossos alunos, na pós-graduação, almejam preparar-se para a vida e para o mundo dos negócios. Esse fato pode ser demonstrado quando os questionamos sobre os motivos de terem escolhido o MBA como curso de especialização, dessa forma e 24% dos alunos dizem tê-lo escolhido em busca de critérios de profissionalização, sendo eles: o certificado (17%), uma rede de influências em sua área de atuação (4%) e a busca pelas condições para o exercício da docência (3%).

Para Anastasiou e Alves (2004, p.15), o compartilhamento do saber é fundamental, dividir experiências e vivências oportuniza a apreensão do conhecimento:

Na ensinagem, o processo de ensinar e apreender exige um clima de trabalho tal que se possa saborear o conhecimento em questão. O sabor é percebido pelos alunos quando o docente ensina determinada área que também saboreia, na lida cotidiana profissional e/ou na pesquisa, e a socializar com seus parceiros na sala de aula. Para isso, o saber incluir um saber o quê, um saber como, uma saber por quê e um saber para quê.

Concordando com as autoras, os alunos pesquisados reiteram, em diferentes respostas, a importância de apreciarem em parceria com seus professores dos conhecimentos e das competências necessárias as suas áreas de atuação.

Acreditamos ser fundamental a compreensão de que um curso de MBA não deve apenas formar para o mercado, visto que, na contemporaneidade, os saberes são por demais anacrônicos. Ao serem questionados sobre o entendimento do que seja “aprender”, os alunos demonstram uma nova concepção em relação ao conceito. Também ele modificou-se. A ação de atualização é cada vez mais necessária. Todavia, apreender apenas para a execução é pouco, assim, aprendemos para a vida.

Consoante à significativa parte dos alunos pesquisados, o conceito de aprendizagem envolve a construção da autonomia e do protagonismo<sup>13</sup>, ou seja, aprender é uma somatória entre ser dono de si mesmo, dos seus saberes e desejos, e ainda, ser capaz de assumir-se como sujeito da ação e realização, gerindo seus sonhos e ideais.

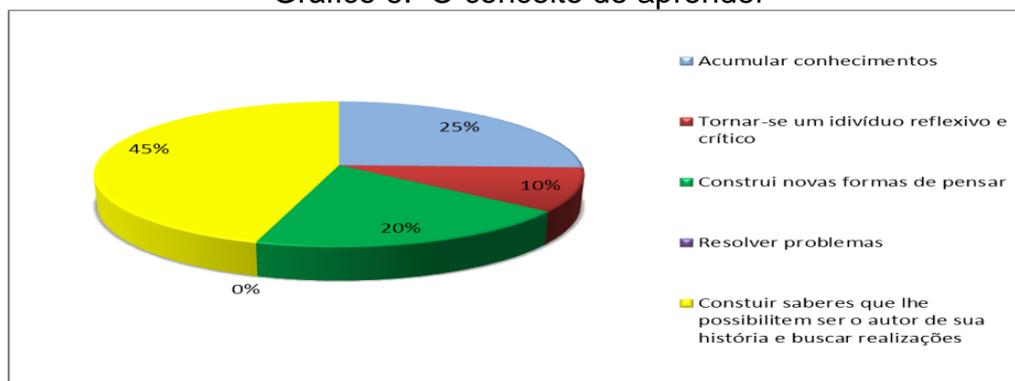
Para 45% dos pós-graduandos, aprender é construir saberes que lhes permitam ser autores de suas histórias e assim, buscarem suas realizações, 20% consideram que a aprendizagem favorece a construção de novas formas de pensar

---

<sup>13</sup> Protagonismo é um conceito de origem grega, que significa o principal lutador de um torneio. Com a sua utilização nas ciências humanas o termo de protagonista passou a ser utilizado “para os atores que configuram as ações de um movimento social” (GOHN, 2005, p. 9).

e 10% respondem que aprender é tornar-se crítico e reflexivo. Temos assim 75% de alunos que esperam, como resultado de um processo de ensinagem, a transformação de seus modelos mentais, de sua visão de mundo, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 6: O conceito de aprender



Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

Interessante refletirmos que, quando um aluno, adulto, manifesta o desejo de ser autor de sua história ao mesmo tempo em que anseia apreender saberes, naturalmente, a prática pedagógica desenvolvida pelo professor deverá ser mediada pela compreensão e estimulação da autonomia.

Se pensarmos no tocante às novas concepções para aprendizagem, conseqüentemente pensaremos em novas formas de mediá-las, e assim, pensaremos, criticamente, a respeito da práxis docente.

A reflexão crítica, de acordo com Contreras (2002), está alicerçada nos modelos que os professores categorizam como corretos e no processo de reflexão sobre eles, para abertura de novas possibilidades:

[...] um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos, e isso requer, primeiramente, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam, e, em segundo lugar, uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes em tais instituições. Para isso, é necessário promover entre os professores um tipo de questionamento daquilo que tinha como certo, de modo que hoje se transforme em algo problemático, abrindo-se a novas perspectivas e dados da realidade (CONTRERAS, 2002, p.165).

Ou seja, os valores educativos quando não estabelecidos dentro de uma abordagem crítica, que, teoricamente, guiam a prática de ensino, ou, deveriam guiar, transformam-se em condutas e resultados previstos levando à perda da autonomia.

Quando não existe uma participação reflexiva crítica do docente há simplesmente a reprodução do modelo vigente de ensino, sem o menor comprometimento social com a formação de cidadania e transformação da realidade, tornando a educação alienadora (FREIRE, 1996). Neste modelo, não será possível, de acordo com o conceito de aprendizado que a maioria dos alunos aqui defende, que é mobilizar e construir aprendizagens.

O modelo vigente, apresentado acima por Freire (1996), ainda é presente em sala de aula, na visão de alunos e professores, especialmente daqueles com idade maior, frutos da escola tradicionalista, positivista. Para esses docentes, segundo Behrens (2013), a reprodução do modelo didático dos seus professores ainda é a referência. E, nesta pesquisa, observamos que 25% dos alunos conceituaram aprender como “acúmulo de conhecimento”, ou seja, na concepção difundida pelo paradigma newtoniano cartesiano.

A ideia de acumular conhecimentos demonstra um poder estático do saber, como se um conhecimento apreendido hoje fosse perpetuado de modo intacto em nossa trajetória. Na Sociedade da Informação, é cada dia mais difícil acumular conhecimentos em função do altíssimo fluxo de novas descobertas. Behrens (2013, p.93) alerta que, para que se efetue a produção de conhecimentos que favoreçam a formação de sujeitos críticos e reflexivos, será necessário tratar o conhecimento como “provisório e relativo”, compreendendo os aspectos históricos que o compõe. Na perspectiva holística, nossos alunos devem ser estimulados a buscar “uma formação humana, crítica e competente” (BEHRENS, 2013, p.91).

Professores e alunos vivem um processo de rupturas de conceitos e pressupostos que por anos e anos foram dominantes. Modelos de ensinar e aprender, de transmissão de conhecimento, de educação bancária conforme refletiu Freire (1996). Na ótica defendida por Behrens (2013), a partir do paradigma emergente, na prática pedagógica alicerçada na visão holística “os docentes [...] terão que conviver com um processo de mudança contínua, harmoniosa e produtiva” (BEHRENS, 2013, p.91). Estes desafios são constantes e favorecem a construção de uma ação docente pautada na parceria e na colaboração de todos.

Quando há um novo olhar para o modo de aprender, há de se refletir também nas formas de ensiná-los, como já dissemos. E, da mesma forma que os dados

desta pesquisa demonstram uma nova perspectiva para o aprender, também o faz a respeito dos compromissos docentes.

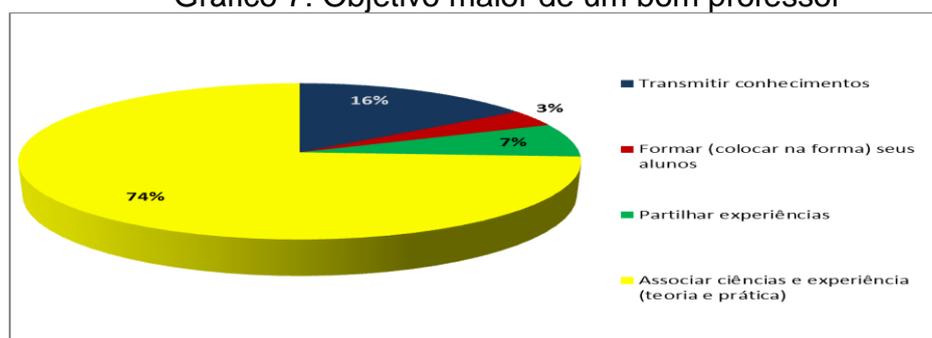
Ao perguntarmos aos alunos sobre quais seriam os maiores objetivos do bom professor, 74% responderam que é o de associar teoria e prática, o que é congruente com o conceito de aprender que apontaram nas respostas.

Tardif (2004) concorda com a integração entre teoria e prática considerando que a oposição entre elas é simplificadora ao se referir aos aspectos epistemológicos e conceituais. A ação entre elas é colaborativa, no sentido que, o processo de aprendizagem não pode prescindir de nenhuma, ambas são formadoras do conhecimento.

Dos alunos participantes nesta pesquisa, como visto anteriormente, apenas 16% deles acreditam que o verdadeiro objetivo do professor é transmitir conhecimentos e 3% compreendem que é formar o aluno. Certamente, estes são representados pelos alunos que compreendem o aprender como acumular conhecimentos. E, neste olhar, novamente somos remetidos às concepções da educação bancária (FREIRE, 1996) ainda presentes em sala de aula.

É interessante observarmos que, de acordo com o gráfico 7, abaixo, 7% ainda apontam sobre a questão da partilha de experiências, levantando a hipótese de que a experiência é mais significativa que a teoria.

Gráfico 7: Objetivo maior de um bom professor

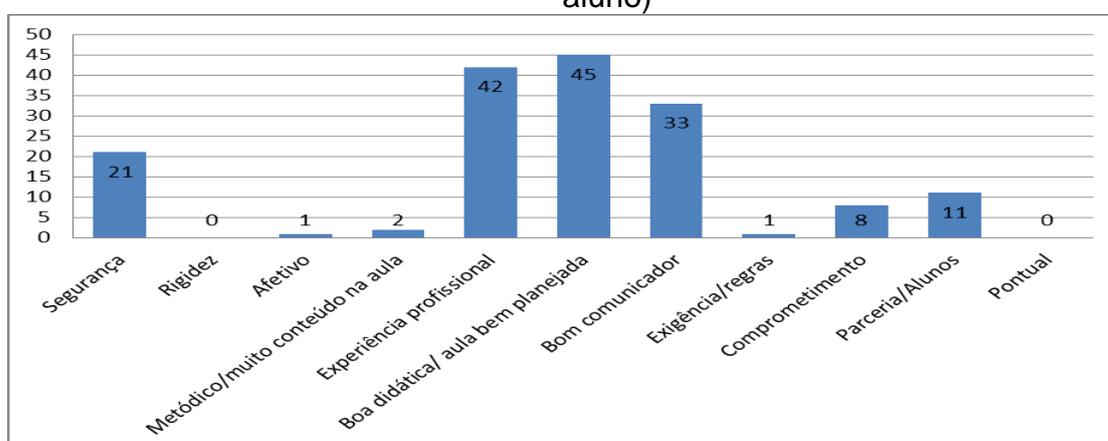


Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

A partir dessas compreensões, fica explicitado que a maioria dos alunos tem clareza sobre a necessidade da teoria e da prática, numa abordagem colaborativa, o que demonstra a necessidade emergencial de redesenharmos nossas concepções de prática pedagógica em busca das que sejam mais eficazes para a construção de uma aprendizagem significativa e que valorize a autonomia dos discentes.

Coerentemente aos dados já discutidos nos gráficos anteriores, os discentes ainda refletem que, para que os professores sejam capazes de mediar a aprendizagem com eficácia, eles devem desenvolver como características principais de suas aulas: a didática, ou seja, o planejamento de suas aulas; a experiência; a competência comunicativa, sendo bons comunicadores; a segurança; a capacidade de estabelecer parceria e o comprometimento; ter foco no conteúdo; ser exigente e também afetivo, conforme o Gráfico 8.

Gráfico 8: Características do bom professor (o que favorece a aprendizagem do aluno)



Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

Ao analisar as indicações dos discentes, saltam à nossa memória aqueles professores que sempre perguntam: quais condições um aluno tem para avaliar um professor? Sempre que, questionados, respondemos que o nosso aluno tem completa condição de avaliá-lo, afinal ele também é autor deste processo. Corroborando esta reflexão, Masetto (2012, p.41) descreve sobre as características do bom professor, refletindo sobre a relação entre professor e aluno que deve deixar de ser vertical para ser de “parceria e corresponsabilidade na construção em conjunto de conhecimentos que se mostrem significativos para os participantes do processo”.

O autor completa reiterando que, entre docentes e discentes “a relação será aquela que permite que o professor saia de trás da mesa e venha sentar-se junto com os alunos, pesquisando e construindo o conhecimento” (MASETTO, 2012, p. 41).

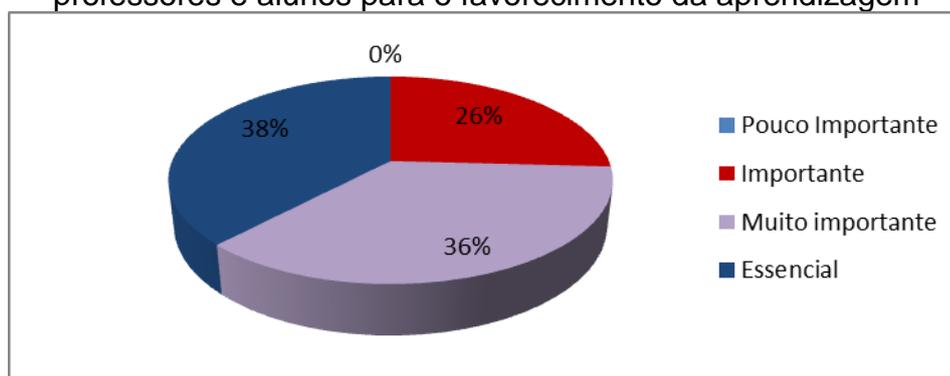
A aula como espaço de vivência-COM exige a corresponsabilidade pelo aprendizado, a parceria e um relacionamento dialógico e respeitoso entre os atores educacionais, todos adultos, como também reflete Masetto (2012). Para se criar um ambiente de convivência que favoreça a aprendizagem significativa é fundamental que se tenha clareza dos itens apontados pelos alunos, conforme demonstrado.

Nesta ótica, não se pode deixar de contemplar o fundamental papel da afetividade e do respeito ao educando, como declara Freire (1996), pois a “prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 1996, p.143).

A disposição à mudança envolve a disponibilidade interna e a clareza da necessidade deste exercício, motivos que justificam também esta pesquisa. Fica explícita a necessária importância da afetividade e do respeito nas relações de ensinagem, quando, 38% dos discentes afirmam ser essencial a importância da relação de afetividade e respeito entre professores e alunos para o favorecimento da aprendizagem. Os demais alunos concordam, 36% afirmam que são práticas muito importantes e 26% dizem ser importante.

Nenhum dos alunos pesquisados nega a importância da afetividade e do respeito para o favorecimento da aprendizagem, conforme demonstra o gráfico 10.

Gráfico 10: Grau de importância da relação de afetividade e respeito entre professores e alunos para o favorecimento da aprendizagem



Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

Ser docente na contemporaneidade é desenvolver a capacidade reflexiva sobre a sua própria prática e trabalho, objetivando melhorias na prática de ensino. São as experiências concretas do trabalho reflexivo sobre os fatos e valores da

cultura e da vida que ampliam a compreensão e interação do aluno com seu ambiente e com a sociedade. A esse respeito, Freire reflete:

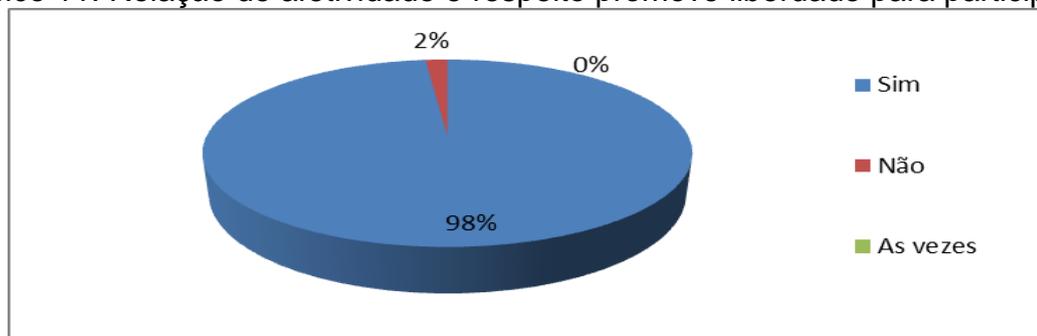
A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançosos também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (FREIRE, 1996, p.142).

Sendo assim, “em uma profunda busca de boniteza, de alegria e procura”, as práticas pedagógicas alicerçadas na afetividade e no respeito, de acordo com os alunos, promovem a liberdade para participação.

A problemática desta pesquisa refere-se àquelas práticas que seriam as mais eficazes para a aprendizagem significativa e valorizam a autonomia dos alunos, e assim sendo, não poderemos separar dessas práticas a participação dos discentes na construção das aulas.

Quando 98% dos alunos apontam que a afetividade e o respeito promovem liberdade para participação nas aulas, podemos afirmar que, sem elas, não construiremos uma aprendizagem significativa na perspectiva da autonomia, conforme Gráfico 11. Moreira (2006, p.157) afirma que “um evento educativo é também acompanhado de uma experiência afetiva”. Assim, é fundamental que as aulas sejam construídas e desenvolvidas em um espírito colaborativo e de coautoria respeitosa e ética.

Gráfico 11: Relação de afetividade e respeito promove liberdade para participação



Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

Com o objetivo de compreendermos melhor, como os alunos constroem aprendizagens significativas, questionamos a respeito das metodologias utilizadas em sala de aula e que favorecem a aprendizagem. Grande parte dos alunos reiterou

o que já foi discutido aqui, nas respostas objetivas, em que os aspectos da relação de teoria e vivência ficaram evidentes, sendo uma das práticas pedagógicas eficazes que promovem a aprendizagem significativa, valorizando a autonomia.

Na tabela 01 podemos acompanhar os relatos dos discentes, reiterando o grande número dos que apontam a necessidade da teoria e da prática, utilizando os termos: experiência vivenciada, teoria e prática, ciência e experiência, e conteúdo e vivência do tema.

Tabela1: Metodologias para uma aula que favoreça a aprendizagem

Metodologias	Alunos
Experiência didática do professor: quando ele tem conteúdo e traz exemplos para a sala de aula.	56
Exercícios que tenha debate e participação da turma	55
Aulas vivenciais com vários exercícios	55
Exemplos de teoria e prática utilizando vídeos	54
Conteúdo teórico e exercícios que devem ser aplicados em pratica	50
Compartilhar experiência	50
Troca de experiência vivenciada	47
Conteúdo e domínio do tema	38
Uma aula em que possa aplicar conhecimentos teóricos	34
Conteúdo e domínio do tema	34
Teoria e pratica	32
Exemplos de experiências e exercícios que sejam utilizados	32
Exemplos de experiências e exercícios que sejam utilizados	32
Conteúdo pertinente ao assunto	30
Material didático eficiente	28
Atividades que o professor motive e desperte a atenção dos alunos	28
Deve associar ciência e experiência	26
Dinâmicas e regras de convivência para os módulos/aulas	12
Dinâmicas e regras de convivência para os módulos/aulas	12
Conhecimentos e interatividade	09

Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

Outro aspecto muito expressivo é a necessidade de exercícios e dinâmicas que valorizem a construção da autonomia e da capacidade reflexiva para o desenvolvimento das habilidades necessárias para utilização no cotidiano profissional. Os alunos, conforme explicitou o Diretor de Pós-Graduação, querem um conteúdo que possam aplicar em sua vida logo às segundas-feiras, após os módulos do curso (entrevista em anexo).

Moreira (2006, p.157) afirma que “a aprendizagem significativa subjaz à integração construtiva entre pensamento, sentimento e ação que conduz ao engrandecimento (*empowerment*) humano”. Assim sendo, é basilar que, ao construir sua proposta de aula o docente seja capaz de analisar estas dimensões, valorizando os subsunçores dos discentes e os encorajando a ampliar seus conhecimentos e habilidades.

Para além do que aponta a percepção dos alunos pesquisados fica evidenciado que não é possível mais pensar uma educação que se restrinja à sala de aula em que o professor transmita por meio de aulas expositivas o conhecimento que possui e o educando apenas escute e aprenda o conteúdo. Corroborando esta reflexão, Masetto (2010) apresenta a proposta das “aulas vivas”, em que as situações de aprendizagem sejam integradas com os fazeres dos educandos, tornando suas aprendizagens significativas.

Aprendizagem significativa é aquela que envolve o aluno como pessoa, como um todo (ideias, sentimentos, cultura, valores, sociedade, profissão). Ela se dá quando: o que se propõe para aprender se relaciona com o universo de conhecimento, experiências e vivências do aprendiz; [...] permite a formulação de perguntas e questões que, de algum modo, o interessem e o envolvam ou lhe digam respeito; lhe permite entrar em confronto experimental com problemas práticos de natureza social, ética, profissional que lhe são relevantes, permite e ajuda a transferir o aprendizado na universidade para outras circunstâncias da vida; suscita modificações no comportamento e até mesmo na responsabilidade do aprendiz (MASETTO, 2010, p. 34-35).

A simples transmissão, depósito, de conteúdos pelo professor e recepção deste pelos alunos conduz a um conhecimento abstrato, pouco prático e desvinculado da realidade e dos problemas sociais. Ou seja, uma aprendizagem reprodutiva e bancária.

Assim, pensar uma aula para este público alvo envolve a reflexão de uma proposta que viabilize o desenvolvimento da aprendizagem significativa e que esta contribua para a formação de um cidadão autônomo. Neste aspecto, para 69% dos discentes participantes desta pesquisa, as aulas ministradas no MBA possibilitam a relação entre teoria e prática, ou seja, a partir das aulas podem compreender sua atuação profissional (gráfico 12).

Apesar dos dados serem significativos na relação das aulas com a aprendizagem significativa e a utilização dessas na vida, devemos observar que 31% dos discentes refletem que esta possibilidade só ocorre às vezes.

É claro que nem todos os conteúdos serão transformados em experiências imediatamente, especialmente em um MBA em que se configuram diferentes vertentes de atuação profissional, mas esse pode ser também um sinal de alerta quanto à ênfase trabalhada pelos docentes em sala de aula.

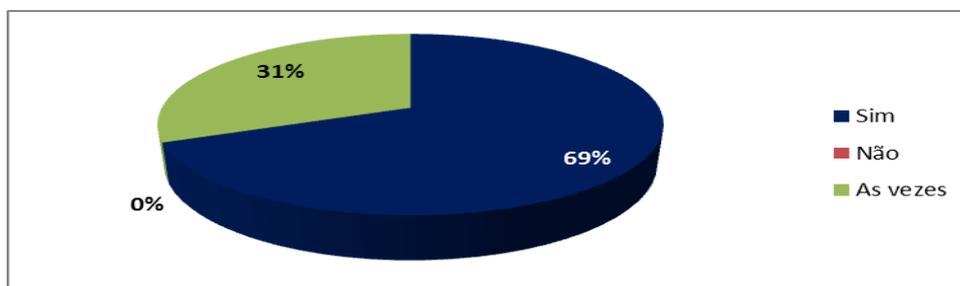
A respeito deste aspecto Masetto (2012, p. 44-45) explicita:

Os processos de ensino e aprendizagem são distintos. A ênfase em um ou em outro fará que os resultados da integração ou correlação dos processos sejam completamente diferentes.

No entender do autor, de modo geral, até hoje a docência universitária colocou sua ênfase no processo de ensino. [...] A metodologia em sua quase totalidade está centrada em transmissão ou comunicação oral de temas ou assuntos acabados por parte dos professores (aulas expositivas), ou leituras de livros e artigos e sua repetição em classe-predomínio de um programa a ser cumprido.

Assim, é fundamental que, como docentes, possamos refletir na ênfase e na aplicabilidade que estamos dando às nossas aulas, conforme aponta o gráfico 12.

Gráfico 12: Existência da possibilidade de relacionar teoria e prática a partir das aulas cursadas



Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

Paralelamente a este aspecto, os alunos foram questionados a respeito das práticas que, na percepção deles, contribuem para uma compreensão da relação entre teoria e prática, vide Tabela 2.

Tabela 2: Práticas Pedagógicas que favoreçam a correspondência teoria/prática

Práticas Pedagógicas	Alunos
Troca de experiência vivenciada e de dinâmicas variadas como: jogos de negócios, estudo de textos e projetos, análise de dados, orçamentos, planilhas, etc	55
Troca de experiência vivida de todos com trabalhos em equipes	50
Utilizar meios como: vídeos, trabalhos em grupo e visitas técnicas	49
Valorização das experiências dos alunos	45
Citações de exemplos práticos	40
Apresentar a teoria e associar com casos práticos: vídeos visitas, estudo de caso	36
Exemplos práticos e existentes no mercado	34
Aula teórica e prática de atuação no mercado	34
Exercícios práticos que permitam aos alunos desenvolverem o conteúdo teórico	34
Experiência do professor traduzida em casos	30
Fazer comparações a partir de exemplos trabalhados	15

Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

Assim como na questão sobre as metodologias, a maioria dos discentes são enfáticos em elencar práticas pedagógicas que valorizam a troca de experiência vivenciada e de dinâmicas variadas como: jogos de negócios, estudo de textos e projetos, análise de dados, orçamentos, planilhas e que façam a conexão da teoria e da prática. Explicitam a importância dos estudos de casos, dos vídeos e filmes que permitem uma abordagem crítica e reflexiva sobre os conteúdos trabalhados nas aulas.

Outro aspecto contemplado pelos alunos são os trabalhos em grupo. Quando compreendemos que um MBA tem o papel de capacitar os discentes para atuação no mercado, o trabalho em grupo ganha uma imensa força.

Nos dias atuais, todo trabalho organizacional é realizado em equipes, e apesar dos desafios que os trabalhos em grupos oferecem é necessário contemplá-los, preparando nossos alunos para serem profissionais com condições de trabalhar em equipes.

Outro aspecto preponderante é o papel da mediação da aprendizagem, que em um trabalho em grupo poderá ser realizado de diferentes formas, como explicita Anastasiou e Alves (2004, p.75) ao afirmarem que:

[...] a aprendizagem é um ato social, necessitando da mediação do outro como facilitador do processo. Esse outro que estabelece a mediação entre o aluno e o objeto de estudo por ser o professor, os colegas, ou um texto, um vídeo, um caso a ser solucionado, um tema a ser debatido.

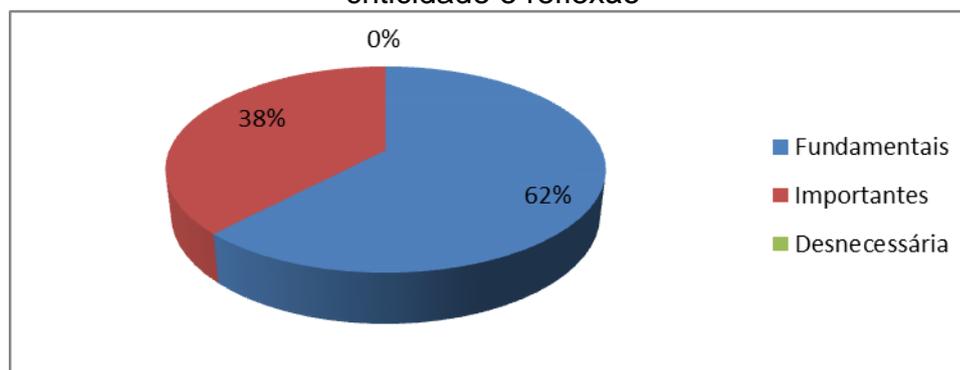
Um aspecto fundamental a ser observado é que o professor deverá comportar-se de modo estratégico, estudando, selecionando, organizando e propondo as melhores práticas pedagógicas para que os alunos construam suas aprendizagens (ANASTASIOU E ALVES, 2004).

Masetto (2012, p.87) afirma que a aula deve ser pensada com um espaço de vivência e, nesta perspectiva pontua que “a aula funciona em uma dupla direção: recebe a realidade, trabalha-a cientificamente e volta a ela de outra forma, enriquecida com a ciência e com propostas novas de intervenção”. Quando os alunos sentem-se envolvidos por esta dupla direção, conseguem realizar as apreensões necessárias para utilizar, nos diversos segmentos de suas vidas, os saberes trabalhados.

Concordando com Anastasiou e Alves (2004), Masetto (2012) completa dizendo que, na perspectiva da aula como momento de convivência é preciso que exista o outro. Afinal, a convivência só existe quando nos relacionamos com o outro. Ou seja, o professor, os demais alunos e as estratégias de ensinagem serão os mediadores dos conhecimentos. O trabalho em equipe, assim, cumpre seu papel fundamental.

Outro aspecto preponderante para a prática docente e que buscamos conhecer nas percepções dos alunos, são as práticas pedagógicas que promovem diálogos, análises críticas e reflexões. De acordo com o gráfico 13 abaixo, 62% dos alunos consideram essas práticas como fundamentais e 38% as consideram importantes.

Gráfico 13: Qual o grau de importância das práticas que promovam diálogo, criticidade e reflexão



Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

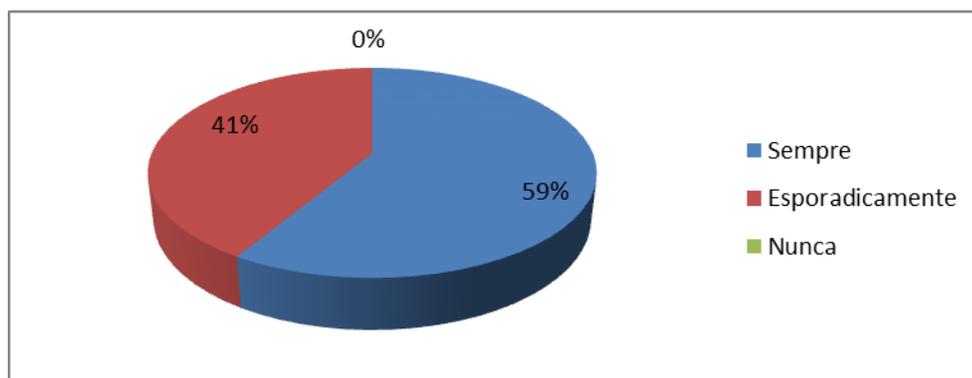
Anastasiou e Alves (2004, p.69) corroboram esta ênfase trazida pelos discentes quando refletem que o objeto do trabalho do professor é o “processo que envolve um conjunto de pessoas na construção de saberes” e, para que haja assimilação destes, utilizam-se as diversas operações de pensamento. Nesta ótica, ainda de acordo com as autoras, a metodologia tradicional é incompleta visto que só promove a memorização. Salientam ainda, assim como os respondentes desta pesquisa – no gráfico 13, que somente por meio de uma prática dialética é que se utilizarão “as operações mentais” que envolvem a reflexão, a crítica, a construção de sínteses.

Se o MBA tem como um dos principais objetivos a atualização para o mercado de trabalho e a formação para a vida, como já discutimos acima, é imprescindível que se trabalhe para a ampliação destas operações mentais, pois são elas que nos auxiliam a estruturar nossos saberes e resolvermos os problemas que o cotidiano nos apresenta.

Assim, as práticas dialógicas devem ocorrer em grande parte do tempo de uma aula. Claro que, há momentos em que a aula expositiva faz-se necessária: a apresentação de um novo conceito, de uma nova ferramenta de ação e intervenção, de elucidações e correções por parte do professor. Todavia, as práticas mediadas pelo diálogo são sempre as que permitem aos alunos a construção de pontes cognitivas, ressignificando seus subsunçores, ou seja, os elos que darão sentido às novas aprendizagens, ao mesmo tempo em que os amplia estimulando sua criticidade, construindo e assumindo sua autonomia.

De acordo com a pesquisa respondida pelos discentes, os docentes da IES pesquisada desenvolvem suas práticas mediadas pela dialogicidade em grande parte do tempo. No gráfico 14, observamos que 59% dos alunos reconhecem as práticas que promovem diálogo, criticidade e reflexão presentes nas aulas. Para 41%, elas acontecem esporadicamente.

Gráfico 14: Frequência das práticas que promovem diálogo, criticidade e reflexão



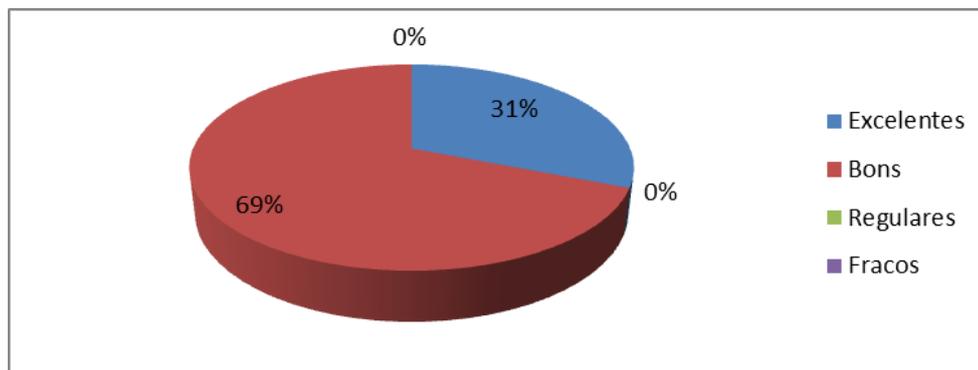
Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

Podemos compreender que esta sinalização dos alunos entrevistados pode indicar um avanço nos paradigmas comuns à sala de aula tradicional, positivista e que, a prática bancária, discutida por Freire (1996) já não é percebida na ótica dos alunos neste estudo exploratório, conforme gráfico abaixo:

Outro aspecto muito interessante demonstrado na pesquisa, na ótica dos discentes, refere-se à avaliação que fazem dos professores que já tiveram no curso de MBA. Vale a pena lembrar que, para este estudo, foram pesquisados alunos que estão com mais de 50% dos módulos/disciplinas já cursados, ou seja, já conviveram com mais de 10 diferentes professores.

Para os entrevistados, 69% dos docentes foram avaliados como bons e, 31% receberam a aprovação e a conceituação de excelentes. Nenhum aluno avaliou qualquer professor como regular ou fraco, o que demonstra um amadurecimento do corpo docente e um possível apontamento da eficiência dos investimentos de profissionalização desenvolvidos pela IES, conforme apontados nas entrevistas dos coordenadores e do diretor de Pós-Graduação e que serão apresentadas na próxima sessão deste texto.

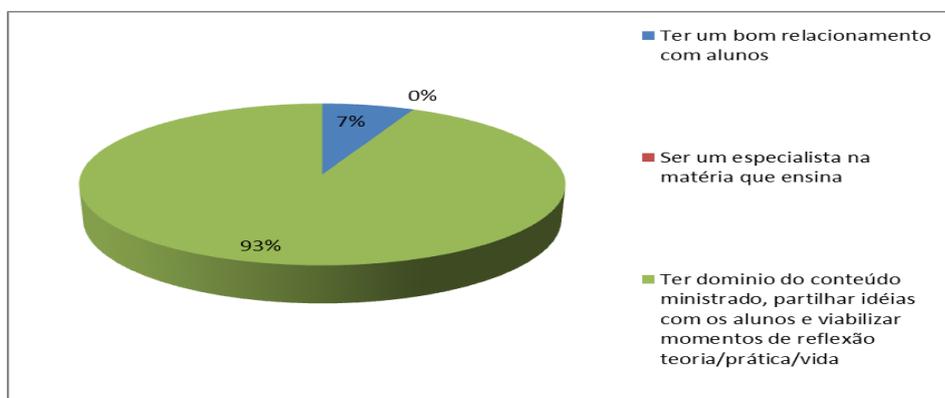
Gráfico 15: Avaliação dos professores sob a ótica dos alunos



Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

Corroborando a avaliação positiva dos docentes, o gráfico 16 descreve que, para 93% dos discentes as características indispensáveis aos professores envolvem: ter domínio do conteúdo ministrado, ser capaz de partilhar ideias e experiências com os alunos favorecendo a relação teoria e prática para a vida.

Gráfico 16: Características indispensáveis aos professores



Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

Para 7% o relacionamento com os alunos é aspecto fundamental. E, para nenhum aluno, o aspecto isolado da especialidade do professor foi considerado fundamental. Interessante observar a reflexão trazida por Masetto (2010, p.42), que solidifica a resposta dos alunos:

Ao selecionarmos professores para o ensino superior, o domínio em uma área de conhecimento e sua experiência nesse campo são imprescindíveis. Sim, isto é verdade. Até exigimos atualmente mestrado e doutorado para a docência. No entanto, algo mais é igualmente importante, e disso nem sempre nos damos conta. Trata-se de um “algo a mais”, que vai além do

domínio do conhecimento e nos marca significativamente para o resto de nossa vida.

Masetto (2010) continua sua reflexão afirmando que, os docentes que marcam nossas vidas são aqueles que além da competência conceitual em suas áreas de atuação foram aqueles que:

- incentivaram a pesquisa;
- abriram nossa cabeça para outros campos, outras ciências, outras visões de mundo;
- nos ajudaram a aprender a ser críticos, criativos, exploradores da imaginação;
- manifestaram respeito aos alunos, interesse e preocupação por eles;
- manifestaram disponibilidade em atendê-los, resolver-lhes as dúvidas, orientá-los em decisões profissionais;
- demonstraram honestidade intelectual, coerência entre o discursos de aula e sua ação, amizade. (MASETTO, 2010: 42).

Em sintonia com a teoria trazida pelo autor supracitado, os discentes demonstram maturidade também para avaliar seus professores, compreendendo o que é fundamental para uma aprendizagem significativa, e ainda que não conheçam a teoria conceitualmente, a conhecem em suas vivências acadêmicas, conforme o gráfico acima demonstrou e a tabela 4 exemplificará, logo à frente.

A aprendizagem significativa, de acordo com Moran (2013, p.28), envolve a ação de equilibrar e integrar “o sensorial, o racional, o emocional, o ético, o pessoal e o social”. Ou seja, é um processo constituído de tensões, de divergências em busca de convergências e integrações.

A aprendizagem deve desafiar ao novo, ao misterioso e ao desconhecido e, ao mesmo tempo trazer a segurança para a tomada de decisões, a estruturação do pensamento e a construção dos pilares teóricos que conduzirão a vida profissional, social e pessoal dos discentes. Na Pós-graduação os alunos são, muitas vezes, profissionais com grande experiência de mercado e que buscam o fortalecimento de seu arcabouço científico e a atualização, a meta é a formação continuada e a solidificação dos conceitos que não ficaram muito claros e solidificados na etapa anterior, na graduação.

Para Masetto (2012, p.56-57), a interação de docentes e discentes, nas dimensões individuais e coletivas, é fundamental para o processo de aprendizagem. A troca de experiências, a conduta de parceria e coautoria na construção do saber fazem a diferença. Por meio da mediação pedagógica, o professor motiva e se faz ponte entre o “aprendiz e sua aprendizagem”.

Nessa ótica, questionamos aos alunos (Apêndice 1), respondentes desta pesquisa, quais seriam as práticas pedagógicas que mais contribuiriam para suas aprendizagens e, grande parte dos discentes aponta as aprendizagens que favorecem a vivência e a troca de experiências.

Fizeram parte deste estudo exploratório 58 alunos, no total. Desses, mais de 50 apontam as atividades de vivência como as principais para oportunizar uma aprendizagem significativa, conforme a tabela abaixo.

Tabela 4: As atividades mais significativas para a aprendizagem

Atividades mais significativas para aprendizagem	Alunos
Trabalhos em grupo com exercícios práticos sobre o conteúdo.	58
Aulas práticas, vídeos e debates.	58
Discutir casos práticos.	56
Experiência prática colocada pelos professores ligados à teoria.	55
Troca de experiência envolvendo aluno e professor.	55
Exercícios de viabilidade de projetos e projetos aplicados.	38
Discutir casos a partir da prática dos alunos, nas áreas de atuação.	36
Aula de liderança com didáticas vivenciais (necessidade de aprender sobre relacionamentos).	26
Conteúdos práticos planilhas e sistemas.	24
Networking (construção de rede de relacionamentos).	14
Aula de MS Project (Software para Gerenciamento de Projetos).	19

Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

Interessante observar que, mesmo para engenheiros, as atividades que envolvem vídeos, estudos de caso, dinâmicas e exercícios que tragam a aproximação entre teoria e prática são bem avaliados.

É comum ouvirmos, nos corredores acadêmicos, a justificativa de alguns professores para a manutenção do padrão tradicional de aula, a afirmação de que os alunos é que não gostam de aulas inovadoras, vivas. Neste estudo esta afirmação é desmistificada, sendo que os próprios alunos as apontam como as mais significativas.

Outro aspecto a ser considerado é o que envolve o desenvolvimento do potencial humano, nas dimensões afetivas e interpessoais. Para os profissionais em formação, o desenvolvimento da liderança, da rede de relacionamentos, da interação entre professores e alunos e alunos com alunos é bastante significativo. Assim como Anastasiou e Alves (2004) argumentam, as estratégias de ensinagem favorecem o amplo desenvolvimento dos discentes, contribuindo assim para o amadurecimento das operações de pensamento e, conseqüentemente, do olhar sobre o cotidiano e assim, favorecendo a construção da autonomia.

A construção de novos significados amplia as potencialidades de interpretação e intervenção com o mundo, com as pessoas e com o conhecimento. Este movimento é evidenciado nas respostas dos alunos, demonstradas na tabela 4 (quatro).

Com este olhar, observa-se o que Silva (2012) tem discutido ao afirmar que uma mutação social oriunda da sociedade da informação tem suscitado muitas modificações no cotidiano e, neste cenário a atuação do professor se configura como um dos temas centrais, uma vez que se apresenta como grande desafio a reinvenção das práticas de ensino e da mediação pedagógica.

A sala de aula, neste contexto, além de ser um evento comunicativo é um espaço de interação social na qual vida e aprendizagens são reconstruídas a partir de novos saberes e de novas possibilidades de atuação efetiva no mundo (SILVA, 2012).

A aula deve ser espaço e tempo do aluno e do professor, onde ambos são aprendizes no campo do conhecimento, das interações pessoais e do relacionamento pessoal e profissional, no campo da solidariedade, do respeito mútuo, do diálogo, do desenvolvimento de habilidades e competências profissionais, no campo da ética e da honestidade intelectual e profissional, no campo das responsabilidades cidadãs (MASETTO, 2010).

Para Anastasiou e Alves (2004), o ato de planejar uma aula deve ser entendido na ótica de fazer aulas e para este fazer surgem as necessárias formas de atuação do professor com o aluno em busca do objeto de estudo. É a escolha e efetivação das estratégias de ensinagem, que facilitarão ou não este construto.

Para Demo (2002) e Masetto (2012), o desenvolvimento de novas competências docentes é fator determinante para práticas de ensino e

aprendizagens exitosas, principalmente naquelas que envolvem o uso de tecnologias. Neste aspecto também se observa esta necessidade por meio da tabela 4, a partir do apontamento feito pelos alunos quando citam as aulas de *MS Project* e os projetos de viabilidade, realizados por meio de *softwares* como estratégias que auxiliam na aprendizagem.

Outro aspecto evidenciado no olhar dos alunos é a necessidade da integração das disciplinas com os componentes específicos da formação proposta pelo MBA. É preciso que os docentes tenham a vivência das especificidades teóricas que irão ministrar em suas aulas, e ainda a preparação didática- pedagógica necessária para contribuir de maneira mais eficaz para a aprendizagem significativa dos alunos e para sua autonomia (MASETTO, 2012).

Ainda na ótica dos discentes, podemos explicitar que a sala de aula é um grande celeiro de oportunidades e descobertas, de trocas e de vivências, onde se multiplicam os saberes e se constroem os arcabouços que os auxiliarão ao longo da caminhada profissional.

Refletindo a respeito da pergunta-problema que norteou este estudo, ou seja: quais as práticas pedagógicas mais eficazes para a construção de uma aprendizagem significativa que valorize a autonomia na visão de alunos e professores de um curso de MBA de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada de Goiânia – Goiás? - podemos dizer que, as práticas pedagógicas mais eficazes para a construção de aprendizagens significativas que estimulem a autonomia dos alunos, necessariamente serão, como afirma Freire (1996), molhadas de práticas vividas. É a associação entre os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Em outras palavras, é a aula construída em via de mão dupla, em que todos os partícipes estão escrevendo seu roteiro e usufruindo de seus resultados.

Os alunos consideram que as práticas pedagógicas auxiliam na aprendizagem significativa e promovem a autonomia dos alunos, e, necessariamente exigem do professor uma mudança de paradigmas. Este movimento perpassa por pensar a aula na perspectiva da aprendizagem, refletindo em quais serão seus movimentos didáticos, suas estratégias e suas metodologias para promover o desenvolvimento amplo dos alunos, numa parceria colaborativa focada no saber.

Mas, será que os docentes compreendem esses aspectos? Quais são as reflexões dos professores, considerados excelentes pelos alunos, quando planejam suas aulas? Eles têm formação para a didática? Quais metodologias utilizam de modo consciente?

A partir de todos esses questionamentos, ouvimos os docentes apontados pelos alunos e, no desejo de enriquecer esta análise, serão discutidas a seguir as repostas deles ao questionário proposto pela pesquisadora assim como os dados obtidos a partir das entrevistas com os Coordenadores e com o Diretor de Pós-Graduação da IES.

### 3.2 Do outro lado da via: reflexões a partir do olhar docente

Conforme descrito na introdução deste trabalho, o percurso metodológico desta pesquisa estabeleceu três dimensões como objeto de estudo para a compreensão dos cursos de MBA, *Lato Sensu*, quais sejam: a aprendizagem significativa, a prática pedagógica e a autonomia. Para compreendê-las buscou-se para além do repertório teórico, a contribuição dos alunos e professores.

O primeiro momento correspondeu ao questionário direcionado aos alunos e, o segundo, à aplicação de questionário aos professores indicados pelos discentes como aqueles que demonstraram uma prática pedagógica que favoreceu a aprendizagem significativa e a autonomia ao longo da disciplina trabalhada. Neste aspecto foram indicados seis (6) professores.

A etapa seguinte envolveu o envio das perguntas aos professores indicados (Apêndice 3). Do total de professores indicados, 4 responderam ao questionário, totalizando acima de 66% por cento da amostra.

No decorrer deste percurso, consideramos importante conhecer as percepções dos Coordenadores do MBA e do Diretor de Pós-Graduação da IES estudada, como mais uma estratégia de compreensão dos indicadores relevantes trazidos pelos alunos quanto à qualidade docente e o empenho de práticas pedagógicas nas aprendizagens. Nestes casos optamos por utilizar a entrevista.

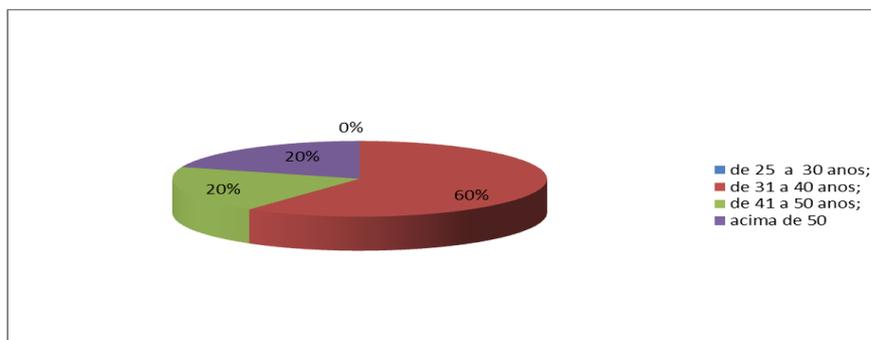
Para dinamizar esta análise os questionamentos realizados com os professores e com os coordenadores serão aqui discutidos a partir das dimensões propostas.

### 3.2.1 Conhecendo o perfil dos professores e entrevistados

Buscamos inicialmente conhecer o perfil dos entrevistados a partir da faixa etária e da formação dos professores. Compreendemos a necessidade de investigar estas questões para construirmos análises quanto aos aspectos de aproximação ou distanciamento de discentes e docentes a partir de valores inerentes às diferentes gerações. Anastasiou e Alves (2004) refletem, neste sentido, o quanto os modelos dos professores que tivemos refletem-se em nossa práxis, ou seja, os professores acima dos 40 anos, supostamente, são oriundos de uma escola muito mais conservadora e tradicionalista.

Dos quatro professores que responderam esta pesquisa, 60% estão na faixa etária de 31 a 40 anos. São professores mais jovens e em uma idade que se aproxima mais dos discentes, conforme gráfico 17.

Gráfico 17: Faixa Etária dos Docentes



Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

É interessante analisar a história escolar desses docentes, numa perspectiva que, nas últimas décadas favoreceu um olhar mais flexível e contemporâneo do conceito de autonomia, que, de acordo com Contreras (2002), desde o final dos anos noventa tem permeado o contexto educacional. Assim, podemos supor que tais professores foram alunos que talvez tenham vivenciado uma proposta pedagógica respaldada pela promoção da autonomia e pelas aulas vivas em seus últimos anos escolares, o que permitiria uma abordagem mais real e significativa desse em suas práticas docentes.

Os demais professores estão, em 20% em duas faixas específicas, caracterizando assim, um professor entre 41 e 50 anos e um acima de cinquenta anos.

Outro aspecto questionado refere-se à formação e titularidade dos professores que foram indicados pelos alunos. Dos respondentes apenas um não é Engenheiro Civil, sendo da área de Processamento de Dados. Em relação à titularidade, são os Engenheiros os de titulação mais alta, por exemplo: dois doutores e um mestre. O docente da área de Processamento de Dados é o único especialista dentre os participantes da pesquisa.

Quanto aos coordenadores do MBA, um está na faixa etária acima dos 50 e o outro entre 31 e 40 anos e ambos são Engenheiros Civis e com titulação de Doutor. O Diretor de Pós-Graduação da IES está com quarenta anos e também é Doutor, na área de Educação.

Apresentados os participantes, iniciam-se as análises obtidas nos questionários (Apêndice 3) e nas entrevistas (Apêndice 2), a partir das dimensões estudadas neste trabalho.

### 3.2.2 Aprendizagem Significativa: transformando saberes

Para iniciar a discussão desta dimensão reiteramos o conceito defendido neste estudo exploratório, que compreende a A.S como aquela que mobiliza, envolve e convida o aluno a realizar as conexões e interações com o saber a fim de potencializá-lo, enriquecê-lo e transformá-lo em instrumento de vida e profissionalização.

A partir deste conceito foram formuladas algumas perguntas norteadoras para os docentes e coordenadores que serão aqui apresentadas e refletidas. Uma primeira questão envolveu a compreensão que os professores têm da identidade de um MBA, ou seja, qual o objetivo dos cursos *Lato Sensu*.

Foi muito interessante observar que tanto os professores quanto os coordenadores e o diretor ressaltam uma conexão entre profissionalização e vida. Ou seja, o MBA capacita para o mercado, mas também prepara o cidadão para a vivência em sociedade, favorecendo seu autodesenvolvimento.

Em fortalecimento aos aspectos apontados pelos entrevistados, considerando a Pós-Graduação *Lato Sensu*, Masetto (2010), refletindo a respeito da graduação, da relação da identidade desta existir e da necessidade da formação dos professores, considera que, na contemporaneidade, o professor continua sendo uma fonte rica de experiências e informações para seus alunos, mas não as únicas.

Enfatiza sobre a necessidade de o professor ser um colaborador do aluno nas aprendizagens e na busca de informações. Para o autor supracitado, o papel do professor envolve formar para a vida, considerando o desenvolvimento profissional de seu aluno.

O papel do professor hoje é muito mais complexo, porém muito mais significativo, pois pode transformar seu aluno num profissional que sempre estará atualizado, pesquisando, buscando, se renovando e revendo seus conhecimentos e suas práticas profissionais (MASETTO, 2010, p.68).

Nessa ótica também os partícipes desta pesquisa se posicionaram. Para o Professor Entrevistado 1 (2015), os objetivos dos cursos *Lato Sensu* envolvem a “colocação no mercado de trabalho de forma mais efetiva”. Já para o Professor Entrevistado 2 (2015), além deste aspecto incorporam-se a necessidade de trocas de experiências, aproximando os conteúdos teóricos com os desafios do cotidiano.

O Professor Entrevistado 3 (2015), salienta ainda a necessidade da formação atitudinal dos alunos, e o Professor Entrevistado 4 (2015), destaca a ampliação do olhar dos discentes para novas expectativas e possibilidades. Foram uníssonos ao declararem a ênfase quanto à atualização técnica, conceitual, mas corroboraram a compreensão de que conhecimento é uma associação de teoria e vida.

Para o Diretor de Pós-Graduação da IES, o objetivo da IES é o de qualificação, numa perspectiva de integração, de colaboração.

Então o nosso objetivo sempre foi pensar um curso que tivesse um algo a mais e não só uma formação técnica. Especialmente na IES, a gente sempre pensa que o objetivo é sempre qualificar, e nunca apenas certificar. Nós não queremos gerar títulos, a gente quer gerar qualificação verdadeira (DIRETOR, 2015).

Ainda nesta mesma ótica, o Coordenador 1 (2015) reitera que “o MBA tem que ser profissional, eu tenho que tentar formar profissionais práticos de mercado”. Ele ainda completa explicitando que, não há como profissionalizar se não for compreendida a relação genuína entre vida e saber.

Com a clareza quanto aos aspectos de envolvimento, de conexão entre ser e saber, os entrevistados também foram questionados quanto aos planejamentos de aulas. Se a totalidade dos docentes compreendem a relação de profissionalização e experiência vivida é preciso que se compreenda como pensam ao elaborarem suas aulas.

Assim, na quarta questão do questionário foi solicitada uma análise sobre o planejamento de aula e os aspectos mais relevantes que o compõe. Houve uma concentração de respostas considerando o planejamento fundamental para uma prática eficiente. Os entrevistados consideraram aspectos da gestão de tempo, da análise da importância dos conteúdos e das práticas pedagógicas a serem utilizadas na aula.

Valorizando os pressupostos discutidos neste trabalho a respeito da aprendizagem significativa, o Professor Entrevistado 4 (2015), destaca: “o planejamento é fundamental e o aspecto mais importante é fazer uma análise das competências do curso, ou seja, o docente deve se perguntar: para que esse conteúdo? Para que serve? Pode melhorar a vida do meu aluno?”

Corroborando esse docente, o Coordenador 1 (2015) ainda ressalta que o planejamento envolve pensar sobre a aprendizagem significativa considerando “onde ele vai conseguir armazenar a maior parte das coisas apresentadas pelo professor na aula” .

Para o Coordenador 2 (2015), pensar em planejamento perpassa pela reflexão sobre a profissionalização do professor e, ressalta o alto investimento realizado pela IES para que isso ocorra, além disso, ele enfatiza o curso de Formação de Professores como aspecto fundamental para um planejamento e uma prática pedagógica que favoreça a aprendizagem significativa.

Para Masetto (2012, p.91), “a aula é o espaço e ambiente de planejar em conjunto o curso a ser realizado” e, para o autor isso envolve a negociação das atividades, momentos e interesses da turma a fim de que se busquem os subsunçores, favorecendo a A.S.

Refletindo em relação ao planejamento, observamos essencialmente a compreensão dos professores em relação ao que é a aprendizagem e como ela pode ser (des)favorecida a partir da condução ou mediação do docente. A IES pesquisada compreende a necessidade de assumir a profissionalização docente,

acreditando que por meio dela serão favorecidas reflexões pedagógicas mais coesas, didáticas e metodológicas e, desta forma, contribuindo para o desenvolvimento pleno do discente.

Para o Diretor (2015), o planejamento é o momento que traz à consciência o que o professor pode, de fato, fazer pelo aluno ao longo da aula e, para ele isso não pode ser apenas técnico.

Talvez o que você chama na sua pergunta problema de “aprendizagem significativa”, seja um algo a mais. Que o aluno possa usar isso na vida dele, na empresa dele, onde ele for trabalhar e que isso acompanhe ele na sua trajetória profissional, e de vida mesmo. (DIRETOR, 2015).

Assim, como reflete Freire (1996), a docência é uma especificidade humana, pois envolve o querer bem ao educando e a rigurosidade ética; a necessidade da pesquisa permanente, a clareza de que educar não é transmissão de saberes, mas construções de olhares, formas, vivências e sentidos. Assim, a aprendizagem significativa apenas será praticada quando docentes e discentes se assumirem como protagonistas deste grande espetáculo de fonte inesgotável que é o saber.

A premissa da reflexão quanto aos pressupostos dos professores e a necessidade da formação didático-metodológica ficam certificadas quando, na questão 05 (cinco), questionamos os professores a respeito da ênfase maior dada nas aulas que ministram: o ensino ou a aprendizagem.

Ao elaborar este questionamento para os docentes, partimos da reflexão proposta por Masetto (2012, p.44) quando afirma que “os processos de ensino e aprendizagem são distintos. A ênfase em um ou outro fará que os resultados da integração ou correlação dos dois processos sejam completamente diferentes”.

De acordo com o paradigma emergente proposto por Behrens (2013), Moreira (2006), Masetto (2012) e por este estudo, a ênfase deve se dar no processo de aprendizagem. De acordo com os respondentes da pesquisa, o ensino e a aprendizagem são complementares, todavia todos ressaltam a importância da aprendizagem como ênfase, demonstrando um paradigma renovado, especialmente para docentes do segmento da engenharia e toda a carga histórica tradicionalista carregada por ele.

O Professor Entrevistado 2 (2015) afirma em resposta a questão que: “a aprendizagem, por ser uma oportunidade deve ser encarada como aprimoramento. Devemos relacioná-la com o conhecimento, e a experiência e vivência do aluno, compartilhando problemas práticos.”

Para o Diretor de Pós Graduação da IES, o objetivo da IES é o de qualificação, numa perspectiva de integração, de colaboração, ou seja, de ênfase na aprendizagem.

Então o nosso objetivo sempre foi pensar um curso que tivesse um algo a mais e não só uma formação técnica. Especialmente nesta IES, a gente sempre pensa que o objetivo é sempre qualificar, e nunca apenas certificar. Nós não queremos gerar títulos, a gente quer gerar qualificação verdadeira (DIRETOR, 2015).

Neste olhar, as aulas são pensadas valorizando os saberes e as trocas de experiências, continua o Diretor:

Quando há uma construção coletiva, é um resultado eficaz; aquela sensação, que não é um discurso apenas, mas é uma realidade de que eu quando saio da sala de aula aprendi um pouco mais também. Então, o que eu espero de eficácia é que o professor entregue para o aluno um conhecimento atualizado, um conhecimento prático, que a aula termine no domingo, e na segunda-feira ele possa aplicar aquilo que ele aprendeu; mas que o professor vá embora pra casa dele no domingo também com uma coisa a mais na bagagem, e que ele possa pegar essa coisa a mais e replicar na próxima aula dele, incrementar, atualizar (DIRETOR, 2015).

Como observamos, o investimento em profissionalização fica demonstrado na maturidade didático-epistemológica por parte de professores, dos coordenadores e do diretor que completa sua fala a respeito da ênfase na aprendizagem, dizendo:

O foco da aprendizagem tem sempre que ser o aluno. Ela não está no professor. O professor ele é um mediador dessa aprendizagem, mas ele nunca é o dono dela. A aprendizagem não está no professor. Então isso requer uma concepção de professor que entenda a importância de ouvir o aluno, de pensar a aula para o aluno, de pensar o conteúdo para os alunos. Claro que ele vai precisar balizar isso. Ele é o conhecedor, ele tem conhecimento, mas não é ele o autor da história, o protagonista do processo. Ao contrário, quem é o protagonista é o aluno, então no processo de planejamento tem que compreender que o aluno precisa ser considerado no processo de escuta, de adequações (DIRETOR, 2015).

Considerando a necessidade de aprender a ouvir o aluno, fazer as adequações necessárias para as conexões mentais dos discentes e o processo de planejamento, justificamos esta dimensão neste estudo.

A aprendizagem significativa pode ser compreendida, após tantas reflexões, como a forma de cada um de nós, sujeitos cognoscentes, assumirmos protagonismo sobre nossos saberes. Fica demonstrado por meio dos dados coletados nesta dissertação que, tanto para os discentes quanto para os docentes, para que uma aula se transforme verdadeiramente em fonte de saber e de vida, é necessário que a ênfase do planejamento esteja voltada para a aprendizagem e que, como resultado

desta aula alunos e professores saiam mais autônomos e seguros de seus conhecimentos.

Mas como falar em A.S sem falar em práticas pedagógicas? Não há como dissociá-las. Exatamente por esta necessidade de integração é que estabelecemos os questionamentos nesta ordem das dimensões ora estudadas.

As práticas pedagógicas são as manifestações metodológicas das intenções e paradigmas dos docentes e, a respeito delas é que foram propostas as próximas questões.

### 3.2.3 Práticas pedagógicas: o “algo a mais” no planejamento do professor em busca da autonomia

A dimensão “práticas pedagógicas” foi tratada no questionário aos professores nas questões de 06 a 13. Nas questões de 14 a 16 encerramos esta análise discutindo sobre como as escolhas das práticas pedagógicas pode colaborar com o desenvolvimento da autonomia dos discentes.

Ressaltamos que, neste estudo, as práticas pedagógicas são compreendidas como os fazeres educativos, e nele estão contidos aspectos que se interconectam como os pressupostos docentes, suas concepções didáticas, sua prontidão para a reflexão. Também se conectam os estilos de aprendizagem e a intencionalidade apresentada no planejamento dessas práticas.

Para Freire (1996, p.143), a “prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”.

Pensar na formação e na profissionalização docente exige investimento, conscientização e entrega afetiva ao processo didático metodológico. Por assim acreditar, uma das questões apresentadas aos professores refere-se à participação deles no curso de Formação de Professores oferecido pela IES.

Para o Diretor da Pós-Graduação, o curso em questão é um dos grandes motivos de orgulho e de sucesso docente na IES.

A instituição tem uma política interna de capacitação de professores, apesar de nós não termos essa obrigação, enquanto instituição de ensino superior privada, especialmente, e a gente faz muito mais do que muitas públicas deveriam fazer. Muito mais, isso eu tenho absoluta certeza.

Então, por exemplo, nós ofertamos cursos de formação didática para os professores gratuitamente, a IES financia a viagem do professor, a hospedagem dele. Nós ofertamos pra ele uma qualificação didática, porque muitos deles têm muita qualificação, titulações acadêmicas, são mestres, doutores em suas áreas, mas não são professores, ou não se viam como professores. Então nosso processo é mostrar pra eles que, uma vez que você dá aula, indiferente da profissão que você carrega você passa a ser um educador. E enquanto educador você tem que assumir algumas posturas (DIRETOR, 2015).

Interessante observar que entre os professores considerados e indicados pelos alunos como os que mais contribuíram para suas aprendizagens, todos participaram da Formação de Professores oferecida pela IES (pergunta 06 – Apêndice 3). Pode-se considerar, para este estudo exploratório, que a eficiência reconhecida nos docentes pelos discentes perpassa a formação didático-metodológica, reafirmando os pressupostos postulados por Anastasiou e Alves (2004), Masetto (2012), Behrens (2013) e Pimenta e Anastasiou (2002).

Na questão 7, questionamos os docentes se o curso de formação de professores trouxe modificações em sua práxis, logo todos disseram que sim. O Entrevistado 1 (2015), ressalta a importância desse curso para sua “evolução didática”. Já o Entrevistado 2 (2015), enfatiza como aspecto positivo a diversidade de práticas aprendidas. O Entrevistado 3 (2015) reflete que o curso “contribuiu para ter uma visão mais compreensiva das necessidades dos alunos”. E o quarto respondente enfatiza ainda o aspecto das trocas de experiências possibilitadas por esses encontros.

A formação docente é um aspecto fundamental para a construção de professores reflexivos e críticos. Planejar aulas com intencionalidade, refletindo em práticas pedagógicas que colaborem para a aprendizagem significativa dos alunos envolve um profundo compromisso com a docência. É o “algo a mais” que se entrega ao aluno, o estímulo, o afeto e o compromisso docente alicerçando uma práxis intencional e madura.

Mas, será que os professores têm compreensão do que representa a aprendizagem significativa? Para compreender este aspecto, a questão oitava indagou tal fator aos docentes e, mesmo sem muitas vezes conhecerem o conceito, epistemologicamente falando, percebemos a conscientização que há nos entrevistados neste fundamento.

“É uma forma de aprender com mais lucidez e envolvimento”, ressaltou o Entrevistado 1 (2015). Já o segundo docente ressaltou a necessidade da

compreensão do “modelo mental do aluno” e destacou este aspecto como “importantíssimo”, concordando com Raths, Rothstein e Jonas (1977).

Ainda em relação ao conceito de A.S, o Entrevistado 3 (2015) pondera: “sob meu ponto de vista, refere-se à aquisição de conhecimento que se incorpora as necessidades do receptor e contribui para sua evolução”. E, ampliando ainda este olhar, o Entrevistado 4 (2015) afirma que é a “aprendizagem transformadora. Aquela capaz de mudar o trabalho e a vida do aluno”.

Interessante reiterar a afirmação de Masetto (2010, p.34 - 35) a respeito da compreensão sobre a A.S, corroborando os apontamentos dos docentes entrevistados, como sendo “aquela que envolve o aluno como pessoa, como um todo (ideias, sentimentos, cultura, valores, sociedade, profissão)”. O autor ainda afirma que é aquela que permite ao aluno “transferir o aprendizado na universidade para outras circunstâncias da vida”.

Assim, podemos inferir que mesmo sendo de áreas técnicas, os entrevistados demonstram conhecimento, sensibilidade e entrega à profissionalização docente. O investimento feito pela IES com os cursos de formação tem resultado em práticas pedagógicas intencionais e focadas no aluno, valorizando seu amplo desenvolvimento.

Outro aspecto surpreendente foi verificar a clareza que os docentes apresentam a respeito dos conceitos de ensinar e aprender, conforme questão 09 do questionário. Neste estudo, em conformidade com Anastasiou e Alves (2004), o conceito de ensinar e aprender são compreendidos como um processo que acontece em via de mão dupla.

De acordo com as autoras, o ensinar apresenta duas dimensões, sendo uma a da intencionalidade e a outra a do resultado, o alcance de uma meta. Elas ainda enfatizam que ensinar “significa marcar com um sinal, que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento”. Já o “aprender significa tomar o conhecimento, reter na memória mediante o estudo, receber a informação de...” (ANASTASIOU E ALVES, 2004, p.13-14).

O processo de ensinagem é assim, uma evolução dos papéis de estagnação entre ensinantes e aprendentes. A partir deste novo contexto, ensinar e aprender se dão “em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o

enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela” (Ibidem, p.15).

Para os entrevistados, ensinar e aprender também estão interconectados e são construídos de modo colaborativo. O Entrevistado 1 (2015) enfatiza: “ Aprender é ensinar. Ensinar é aprender. Acho que dentro do contexto de sala de aula, a troca é fundamental para que todos cresçam”. Já o Entrevistado 2 (2015) em uma mesma linha de reflexão, considera que “ensinar é propiciar a oportunidade de descoberta ao outro, e esta permite que o processo de aprendizagem ocorra nos dois sentidos: professor – aluno e aluno – professor”. O quarto docente entrevistado ainda afirma que aprender é “mudança de comportamento” e ensinar é “ estratégia para promover essa mudança” (ENTREVISTADO 4, 2015).

Importante destacar que, o Entrevistado 3 (2015) demonstrou uma verbalização clássica do conceito, a fragmentação que compreende o ensinar como transmissão do conhecimento e o aprender como a compreensão do que foi transmitido, numa versão da educação bancária denunciada por Freire (1996). Todavia, na questão seguinte, na décima do questionário, aponta como muito importante a utilização de diferentes estratégias de ensino aprendizagem na aula, para flexibilizar a “transmissão do conhecimento” (ENTREVISTADO 3, 2015).

Gaeta e Masetto (2013, p.108) afirmam que “o desenvolvimento do professor passa obrigatoriamente pela revisão prático-teórica da própria atuação”. Gimeno Sacristán (1999) reflete ainda que os efeitos das ações desenvolvidas em sala de aula permanecem no indivíduo, influenciando suas atitudes, e os recursos que utilizará futuramente, possibilitando uma análise de seu percurso. Para o autor, a prática docente é uma cristalização coletiva das experiências vivenciadas.

Ou seja, a necessidade de reflexão sobre a práxis é constante na profissionalização docente. O pensar sobre sua atuação como professor, sobre como planejar suas aulas, como estabelecer pontes entre seus saberes e os saberes de seus alunos para que o resultado seja sempre o de uma aprendizagem para além dos conceitos desenvolvidos, mas de aprendizagens que fiquem para a vida.

Ao buscar compreender a resposta do Professor Entrevistado 3 (2015), não se pode deixar de refletir a respeito dos subsunçores deste docente como indivíduo. Pimenta e Anastasiou (2002: 79) afirmam que, as experiências vivenciadas como

alunos, muitas vezes constituem os modelos de docência que o profissional incorpora em sua prática pedagógica. A “experiência social acumulada [...] é o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o que os saberes da experiência não bastaram”.

Partindo dessa premissa, mais uma vez se reforça a necessidade da profissionalização docente. O professor deve compreender os elementos didáticos, metodológicos, humanos e afetivos que se interconectam ao longo de uma aula. Para o exercício docente, a conscientização da profissionalização e da formação continuada é imperativa.

Com a perspectiva de compreender, mais especificamente, a respeito das concepções didático-metodológicas dos professores, buscamos nas questões de 10 a 14 um aprofundamento a respeito do planejamento de aula dos professores.

No que se refere a importância da aplicação de diferentes estratégias durante as aulas, mais uma vez foi unânime a afirmação da importância destas em sala de aula, como forma de facilitar os processos de “assimilação, acomodação e extrapolação”, conforme o Entrevistado 4 (2015).

No desejo de aprofundar esta compreensão, na questão seguinte, foi solicitado que os professores falassem um pouco a respeito das práticas pedagógicas que aplicam em sala e que, na ótica deles, promovem o processo de ensinagem. Foi muito interessante constatar que houve uma aproximação muito grande entre os aspectos apontados pelos discentes, na tabela 04, como práticas que contribuíram para a A.S e as reflexões dos professores.

O Professor Entrevistado 1 (2015) explicita: “Gosto muito de exercícios relacionados a rotina de trabalho deles. Faço com que eles sintam a aplicabilidade do conteúdo”. Para Tardif (2004) a relação e a conexão entre teoria e prática é o que constitui o saber, reforçando assim a importante contribuição da ação pedagógica do Docente supracitado.

Práticas como a “exposição, contextualização, debate coordenado, simulações práticas pelos alunos, visualização dos temas através de imagens ou filmes” foram apontadas pelo Professor Entrevistado 2 (2015), como as mais eficazes utilizadas por ele em suas aulas.

O Professor Entrevistado 3 (2015), ressalta a importância do envolvimento do aluno nos aspectos trabalhados na aula, buscando sempre a sua participação. Ele

destaca a relevância da aplicação dos estudos de caso e das discussões a partir destes.

Já o Professor Entrevistado 4 (2015), reforça o aspecto lúdico para a construção das operações de pensamento e as conexões emocionais:

Procuro utilizar sempre as atividades lúdicas (jogos e simulações). Essas atividades me ajudam sobremaneira a percorrer o caminho da assimilação, acomodação<sup>14</sup> e extrapolação<sup>15</sup>, pois facilitam nas questões emocionais, quebrando a postura de disputa entre professor e aluno, além de promover a aprendizagem de forma divertida.

Novamente, uma aproximação bastante significativa entre os olhares de docentes e discentes. Os alunos manifestaram a importância dos aspectos emocionais e da necessidade de participação nas aulas, destacando os aspectos dialógicos e vivenciais em suas respostas.

Moran (2013, p.14) salienta a fundamental necessidade de se pensar a educação como uma proposta integral das pessoas, refletindo que: “pela educação podemos avançar em nosso desenvolvimento, aprendendo a perceber mais longe, com mais profundidade e de forma mais abrangente, dentro e fora de nós”. Nesta ênfase, os aspectos discorridos pelos docentes, neste estudo, alinham-se e fortalecem os pressupostos que os constituem.

Um aspecto também relevante para a aprendizagem envolve os recursos didáticos empregados na aula. Sobre este ponto destacamos a questão de número 12, do questionário aos docentes, que indagou a respeito das estratégias utilizadas no processo de ensinagem e como os docentes as classificariam.

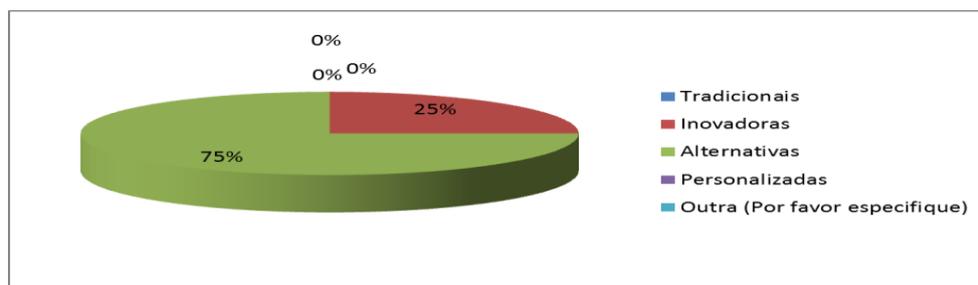
De acordo com o gráfico 18, a maioria dos docentes, totalizando 75% da amostra, compreende as estratégias utilizadas em sala de aula como alternativa e 25% como inovadora.

---

<sup>14</sup> Para saber mais a respeito de assimilação e acomodação ver Vygotsky (1988).

<sup>15</sup> Sobre extrapolação ver Piaget (1998).

Gráfico 18: Classificação das estratégias utilizadas em sala de aula



Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

Pensar em aulas alternativas é uma reflexão que sugere a busca incansável dos docentes em criar diversas situações de aprendizagens. Elas não são tradicionais, pois não focam no conteúdo de modo isolado. Não são apenas inovadoras, pois buscam ir além. Não são personalizadas porque existe uma uniforme de conteúdos a serem trabalhados pelos professores de cada disciplina, em acordo com o Projeto Pedagógico do Curso. Assim, uma aula com possibilidades múltiplas de recursos e estratégias como: uso de projetor multimídia, *slides*, vídeos, aulas em campo, estudos de caso, trabalhos em grupo, envolvem uma aula alternativa.

Corroborando ao resultado acima apontado, vimos nas entrevistas com os Coordenadores do MBA uma unicidade quanto ao aspecto de orientação dos professores para atuarem no curso, sendo que a perspectiva das metodologias alternativas é sempre valorizada:

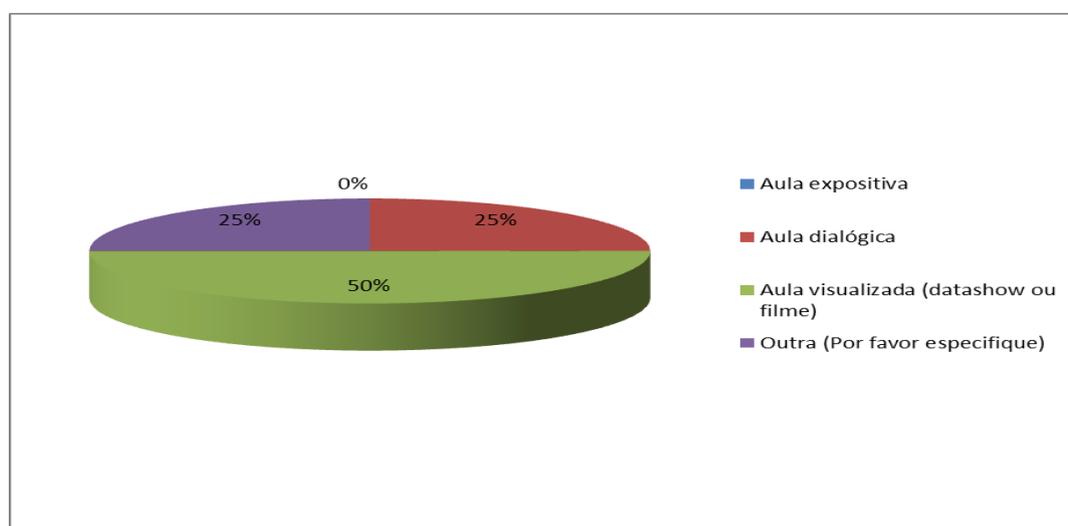
Dou como orientação aos meus professores de que tentem convencer o seu aluno pra que ele aproveite aquele final de semana pra uma imersão, e tentar apagar, em bom sentido, tudo aquilo que ele sabe do seu dia a dia, pra começar do zero durante a sua aula do final de semana. O que a gente chama de imersão. Mergulhe em novos conhecimentos, porque você vai perceber que muitas vezes aquilo que você está revendo, vamos dizer assim, dentro de um final de semana, na verdade sempre tem algo a agregar na sua rotina. E novos conhecimentos que de fato ele não tem contato, demonstrar para o aluno que aquilo pode contribuir para a sua experiência prática. É tanto que, algumas orientações que a gente dá para os nossos professores, por exemplo, é de incentivá-los a fazer visitas técnicas e desenvolver metodologias alternativas para trazer os alunos para a aula, de corpo, alma e coração (COORDENADOR 1, 2015).

Então nós temos hoje as nossas aulas, o professor vai pra aula na sexta, dá uma aula lá com *slide* no quadro, mostrando a sua experiência, o quê que vem pela frente até domingo. No sábado pela manhã, nós vamos com os alunos e damos uma aula prática, dentro de uma concreiteira, por exemplo, valorizando uma metodologia alternativa e uma obra vivenciada. Então isso é bom pra todo mundo. É bom pro aluno, que vê na hora, ou in loco, acontecendo as coisas e o professor explicando; é bom pra empresa, que recebe uma consultoria gratuita, de um professor que é um especialista de

mercado... Então assim, para todos os três lados aluno, professor e a própria empresa que é visitada, pra todos os três lados existem benefícios, é benéfico pra todos. Então isso para a gente foi muito gratificante, os alunos têm adorado as nossas aulas (COORDENADOR 2, 2015).

No desejo de compreender e analisar as respostas dos docentes, a décima terceira questão do questionário aplicado aos professores, demonstradas pelo gráfico 19 ainda insiste perguntando sobre quais as modalidades de aula que adotam com maior frequência e nas respostas podemos compreender com maior clareza os dados acima apresentados.

Gráfico 19: Modalidade de aula adotada pelo professor



Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

Para metade dos docentes pesquisados, a aula visualizada com Data Show e filmes é a prática mais utilizada. A partir dessa resposta podemos compreender que, na questão anterior, os docentes que assinalam suas práticas como alternativas estão avaliando os diferentes recursos e metodologias que compõem suas aulas. Outro aspecto importante é perceber que, de acordo com o demonstrado no gráfico 18, as práticas pedagógicas alternativas envolvem diferentes estratégias e modalidades, estando assim também contida nas aulas visualizadas as práticas dialógicas.

Para um docente, a modalidade mais utilizada é a aula dialógica, compreendida por ele também nas respostas anteriores como aquela que possibilita ao docente compreender e estimular o mapa mental dos alunos. Para o último

professor da amostra, a modalidade mais utilizada são as práticas nos computadores<sup>16</sup> e, por isso chamada de outras no gráfico.

Diante do cenário desenhado pelos docentes, encontramos em Moran (2013) a afirmação a respeito da importância da utilização de diferentes metodologias e recursos didáticos na promoção da aprendizagem significativa.

Com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagem significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir (MORAN, 2013, p.31).

O autor ainda é enfático ao afirmar que é fundamental entrelaçar aprendizagem e vida e para isso o docente deverá buscar caminhos alternativos e diversos para se aproximar dos alunos, para criar as pontes com os subsunçores que cada um possui e, assim, estimular a ampliação dos olhares e da compreensão de mundo (IBIDEN).

Ensinares melhor se mantivermos uma atitude inquieta, humilde e confiante para com a vida, para com os outros e para com nós mesmos, tentando sempre aprender, comunicar e praticar o que percebemos até onde nos for possível em cada momento. Isso nos dará muito credibilidade, uma das condições fundamentais para que o ensino aconteça. Se inspiramos credibilidade, poderemos ensinar de forma mais fácil e abrangente. (MORAN, 2013, p.69).

Novamente faz-se necessário destacarmos o valor da formação para a atuação docente. Como um engenheiro pensa a docência ao sair de uma faculdade, como ex-aluno, e como ele passa a refletir após uma etapa de profissionalização docente? Pimenta e Anastasiou (2002) destacam a real necessidade da formação docente para alteração dos papéis- ontem aluno, hoje professor.

Para desenvolver as competências pontuadas por Moran (2013) é preciso investimento na construção da identidade docente. Na IES pesquisada este fator é considerado fundamental, conforme o Diretor da instituição.

Então assim, todos os indicadores disseram pra nós que, após o curso, o professor melhorou. Ele melhorou como gente. Ele melhorou o relacionamento dele com a instituição, porque às vezes o relacionamento institucional, essa parte burocrática de entrega de diário, de postagem de material, de lançamento, então assim, os professores geralmente não curtem muito essa parada mais burocrática, né? Melhora isso também, porque eles entendem os processos.

Nós tivemos professores que saíram de avaliações, feitas pelos alunos, na casa de oitenta por cento e hoje atingem noventa e cinco com muita

---

<sup>16</sup> Ver questionário aplicado aos docentes no Apêndice 3.

facilidade, inclusive nos depoimentos deles disseram: “Olha, depois que eu apliquei aquilo que vocês fizeram, melhorou”. Nós acompanhamos e percebemos que, de fato, a aprendizagem é significativa. É o ganha-ganha: ganha ele, porque aprende; ganha o aluno, porque aprende; ganha a instituição, porque aprende. Então é o ganha-ganha da aprendizagem. (DIRETOR, 2015)

Nessa ótica do ganha – ganha<sup>17</sup> na educação, ou seja, dos processos colaborativos, e da prática da ensinagem é que foi questionado aos discentes sobre quais seriam os docentes que teriam contribuído de maneira eficaz para suas aprendizagens. Assim, na questão 14, perguntamos aos professores entrevistados quais fatores, de acordo com a compreensão deles, teriam levado os discentes a indicá-lo como aquele que incentivou a aprendizagem significativa e estimulou a autonomia da turma. Interessante se faz conhecer suas respostas.

De acordo com o Professor Entrevistado 1 (2015), o fator preponderante para esta indicação foi a “proximidade com a realidade deles”. Já para o segundo entrevistado foi “a necessidade de criar o vínculo verdadeiro entre aluno e professor, permitir ao aluno e fazê-lo sentir-se parte relevante do processo de ensino e aprendizagem, construtor ativo do processo”. Em concordância, o Professor Entrevistado 3 (2015), reflete sobre a importância do protagonismo do aluno e da relação de incentivo pelo professor para a descoberta do potencial pessoal de cada discente.

Como podemos observar, os aspectos da afetividade, do olhar para o desenvolvimento integrativo do aluno, e o compromisso e a intencionalidade pedagógica ficam em destaque na compreensão dos professores. E, enfatizando ainda mais estes aspectos, para o Professor Entrevistado 4 (2015) o fator de destaque de suas aulas envolve:

Ênfase no planejamento. Planejo cada aula à exaustão e sempre parto do princípio da "melhoria contínua", sempre procuro aprender uma melhor forma de ensinar com cada turma, além disso, tenho uma boa relação com a espiritualidade (não falo de religião), mas sempre, antes de qualquer aula, me ajoelho e peço a Deus que me ajude a levar sempre coisas boas a meus alunos e peço com muita força que ele me tire qualquer vaidade, convenhamos, quando o professor entra numa sala de aula "se achando o cara", não há estratégia de ensino que possa dar suporte, certamente a aula será um fracasso.

Voltando a Moran (2013, p.29), encontramos concordância com os aspectos pontuados pelos docentes entrevistados quando afirmam que:

---

<sup>17</sup> Ganha-ganha refere-se a uma modalidade de negociação em que ambas as partes da relação são beneficiadas.

Aprendemos realmente quando conseguimos transformar nossa vida em processo permanente, paciente, confiante e afetuoso de aprendizagem. Processo permanente, porque nunca acaba. Paciente porque os resultados nem sempre aparecem imediatamente e sempre se modificam. Confiante, porque aprendemos mais se temos uma atitude confiante e positiva diante da vida, do mundo e de nós mesmos. Processo afetuoso, impregnado de carinho, de ternura, de compreensão, porque nos faz avançar muito mais.

Nessa mesma ótica docência é mesmo um ato de humildade, como também afirma Freire (1996, p.120):

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura do novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógica-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.

A partir dessas balizas teóricas, reforçamos o compromisso docente com sua ampla formação. Apenas um professor que busque seu desenvolvimento integral poderá estimular o seu aluno a também buscá-lo. Ao se pensar em aprendizagem significativa e autonomia é inevitável pensar no protagonismo, ou seja, na capacidade de assunção da própria história, com o enfrentamento respeito e afetivo dos riscos, das dificuldades, dos desafios e da “boniteza” do caminho (FREIRE, 1996).

Dentro da perspectiva aqui analisada confirmamos os saberes necessários à prática educativa defendidos por Freire (1996), que afirma que ensinar não é transferir conhecimentos, mas partilhar experiências e vida. Segundo o autor, ensinar exige consciência do inacabamento, exige segurança, competência profissional, rigorosidade metódica, segurança e generosidade. Exige ainda reflexão crítica sobre a prática e a corporeificação das palavras pelo exemplo.

Ou seja, ser professor é estar constantemente envolvido num movimento de vida, de relações e de diversidade, assim como nos apontaram os docentes, coordenadores e o diretor nesta pesquisa, deixando muitas reflexões significativas a respeito do compromisso docente em sua atuação, a partir de práticas pedagógicas carregadas de sentido.

### 3.2.4 Autonomia: compreendendo a percepção dos professores

Falar sobre educação é falar a respeito da relação entre indivíduos em busca da produção e construção do conhecimento. E, se a educação é feita, sobretudo de seres humanos, é feita também de cultura visto que todo indivíduo constitui e se constitui na história e na cultura, como já afirmava Vygotsky (1988). Sobre este aspecto Morin (2002) afirma que o humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, trazendo em si a unidade originária. O homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura.

Ao pensarmos nesta questão é importante salientar que a unidade da espécie humana não deve apagar a ideia da diversidade e que a diversidade também não deve apagar a da unidade. A lei dirige a práxis, mas esta só se efetiva na relação entre professores e alunos. Nesta, como em toda relação é fundamental que se construa a ideia da coletividade, entendendo que esta é formada por um grupo de individualidades, em via de mão dupla.

Paulo Freire (1996) reflete que ensinar é uma especificidade humana, pois requer uma série de habilidades que somente podem ser desenvolvidas nas relações. Pensando assim não há como fugirmos da reflexão do papel do professor na promoção da autonomia, procurando entender como ele a concebe e pratica em sua ação educativa e como contribui com o desenvolvimento desta no processo do aluno.

Acreditando na indissolubilidade da relação entre a aprendizagem significativa e a autonomia, para este estudo, perguntamos, por fim aos docentes sobre o que compreendem por desenvolvimento da autonomia dos alunos, e se ela é possível. Para todos os entrevistados a autonomia é parte do processo da aprendizagem, e fundamentalmente tem seu alicerce no reconhecimento das suas próprias potencialidades e na conquista da autoria do seu saber e da manifestação dele na vida.

Para o Professor Entrevistado 1 (2015), a conexão teoria e prática fortalece a conquista da autonomia, conforme explicita Contreras (2002). O professor 1 afirma que “o aluno precisa enxergar que a sala é um laboratório, mas da porta pra fora, ele tem que ter segurança no que faz.” Ainda enfatiza que, em suas aulas (não seria aulas) procura “passar isso a ele”.

O segundo professor também ressalta o fator do protagonismo ligado à autonomia, refletindo que para sua promoção objetiva “fazê-lo conhecer sua

capacidade e seus limites, mediando suas ações, incentivando a sua participação integral ao processo. Fazê-lo perceber que a sua atitude é fundamental para melhores resultados na relação ensino e aprendizagem”. Também neste mesmo caminho, o Professor Entrevistado 3 (2015), salienta ainda os aspectos internos deste processo dizendo que ele “requer amadurecimento pessoal e entender que as maiores virtudes do estudioso é perceber seu próprio potencial, mas de forma sóbria e honesta”.

O quarto docente aprofunda ainda a reflexão apontando que:

“[...] promover a autonomia do estudante para mim, significa fazer com que o estudante perceba a importância do conteúdo para a sua vida real a ponto de se interessar pelo assunto de forma autônoma. Em outras palavras, usar estratégias que façam a "ficha cair" e coloque o estudante em permanente estado de assimilação” (PROFESSOR ENTREVISTADO 4, 2015).

Diante do exposto podemos compreender que as práticas pedagógicas são propulsoras da autonomia dos alunos, quando os docentes a compreendem e assim também se assumem como profissionais. Para Freire (1996), respeitar os pontos de vistas dos alunos não é um favor que o docente oferece a este, mas, sim, um imperativo ético. Deixar de valorizar as ideias dos alunos assim é uma transgressão a eticidade, ou seja, uma ruptura com a decência, uma transgressão à natureza humana.

Segundo Anastasiou e Alves (2004), para o trabalho com os conhecimentos estruturados como o saber escolar, é fundamental destacar o aspecto do saber referente ao gosto, ou sabor, *do latim sapere – ter gosto*. Na ensinagem, o processo de ensinar e apreender exige um clima de trabalho tal que se possa saborear o conhecimento em questão. O sabor é percebido pelos alunos quando este é vivenciado na prática cotidiana e profissional, e assim socializado com seus parceiros. Este é um dos grandes desafios da docência, dar sentido ao saber.

Sendo necessário pensar o gosto da aprendizagem, tornando-a o mais convidativa possível, questionamos por fim os professores entrevistados, a respeito das atividades que realizam em suas aulas, dessa forma observamos a grande proximidade entre os apontamentos feitos neste estudo, sobretudo, no capítulo dois, com as respostas dos discentes e com o olhar dos professores. Isso deixa a sensação de que, sim, as práticas pedagógicas contribuem para a aprendizagem significativa e para a promoção da autonomia quando propostas com intencionalidade e profissionalismo, como se vê abaixo.

Para o Professor Entrevistado 1 (2015) que ministra uma disciplina que apresenta um *software* para a gestão de obras, o uso das tecnologias da informação e comunicação são essenciais, e neste objetivo ele prepara suas aulas pensando em “exercícios práticos” que compõem o cotidiano de um profissional da engenharia. Para ele o que dará autonomia é o domínio das técnicas que o aproximam do objeto do conhecimento, mais e mais.

Já o Professor Entrevistado 2 (2015) reflete que para preparar sua aula necessita de recursos que estimulem o aluno, pois só assim, de “forma natural e não impositiva” é que as aprendizagens serão socializadas e poderão ser apreendidas e, em sequência, materializar-se-ão no fazer profissional dos discentes.

Os Professores Entrevistados 3 e 4 já fazem referências às práticas pedagógicas. Para o terceiro docente os estudos de casos são grandes ferramentas de desenvolvimento e a mediação do professor é compreendida como o fator de relevância neste processo. Quando pensamos em práticas que promovam a autonomia é fundamental que a mediação da aprendizagem seja direcionada de modo questionador, dando ao discente a possibilidade de trazer suas reflexões e, ao mesmo tempo, ampliá-las.

Para o quarto entrevistado, a ludicidade<sup>18</sup> é imperativa de uma aprendizagem significativa, como afirma e destaca:

As atividades lúdicas - me refiro aos jogos e simulações. 1 - lanço um desafio e deixo que o alunado busque uma solução (isso me ajuda a capturar as concepções prévias do alunado); 2 - ~~me~~ utilizo da maiêutica para questionar a solução adotada (isso coloca o aluno em estado de assimilação); 3 - proponho uma mudança na estratégia adotada pelo aluno, ele joga novamente e talvez consiga um resultado melhor (aqui, ele entra em estado vigoroso de assimilação); 4 - Pronto, agora o alunado está pronto para receber uma aula expositiva (PROFESSOR ENTREVISTADO 4, 2015).

Corroborando as reflexões trazidas pelos docentes do curso estudado, os coordenadores ainda completam a partir de suas experiências como professores do curso, descrevendo parte das práticas pedagógicas que utilizam em suas aulas para a promoção da autonomia. O Coordenador 1 (2015) enfatiza a proposta do dialogismo, envolvendo os alunos em questionamentos a fim de buscarem a compreensão real do que se discute:

---

<sup>18</sup> De acordo com Santin (1996) o significado de ludicidade surge da própria palavra e relaciona-se à liberdade, criatividade, imaginação, participação, interação, autonomia além de outras qualificações que podem ser atribuídas a uma infinita riqueza que há nela mesma.

Sempre perguntando, sempre perguntando, perguntando. Eu pergunto a aula inteira. “O que vocês acham disso?” “Mas e se a gente colocar isso aqui junto?” “E isso aqui?”, tal, tal... “O que vocês acham disso?” Aí fica aquela discussão *high level*, mesmo. Alto nível, mesmo. Então, isso que eu chamo de reflexão, e não só papel. Papel eu leio ali e depois esqueci o que eu li. Então o que acontece realmente é isso, eu acho muito importante esse diálogo do professor chamando os alunos pra reflexão, e não dar uma receita de bolo. Na graduação, quando eu dava aula eu tinha alguns alunos que me falavam assim: “Ah, professor, tua aula é diferente dos outros. Porque os outros, na prova, se eu não botar exatamente igual o que ele escreveu na apostila, é zero na questão”. Eu falei: “Ah, mas então ele não está te ajudando a raciocinar. Você tem que ler um texto e explicar com as suas palavras, aí, resultado, você entendeu. Agora, se você não conseguir explicar com as tuas palavras, você não entendeu”.

Outro aspecto ressaltado pelo Coordenador 1 (2015), é o movimento do professor em sala de aula, envolvendo a todos os discentes, sem exceção:

Então, essa aula com perguntas e respostas o tempo todo é importante, porque ninguém dorme, todo mundo colabora, todo mundo. Eu não dou nota, por exemplo, de participação, porque nas minhas aulas todos participam. Impressionante. E eu ando a sala, como se tivesse marcando um velocímetro.

Então minha primeira dica é ande por toda sala. Então, tem salas que tem pilar no meio, tem salas que são compridas, tem salas que são quadradas. Então, está lá no ninho, lá, um grupinho, você faz uma pergunta e sai andando. Na hora que ele perguntar lá de trás, você vai até ele, para ele perguntar. E se tiver baixo, você pede pra ele repetir pros outros também ouvirem o que ele perguntou, porque pode ser dúvida dos outros. Então, isso é muito importante (COORDENADOR 1, 2015).

Como observamos, pensar as práticas pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento da autonomia e da construção de aprendizagens significativas envolve a reflexão sobre os diferentes momentos de uma aula. Neste estudo exploratório, apresentamos como problema de pesquisa o questionamento a respeito de, quais seriam as práticas pedagógicas mais eficazes para aprendizagem significativa e a promoção da autonomia e diante do que aqui foi exposto, podemos compreender que, o compromisso e a intencionalidade docente é fator preponderante para que A.S e a autonomia se construam ao longo do percurso acadêmico.

Finalizando esta análise, buscamos no Coordenador 2 (2015) os princípios que norteiam seu trabalho, com uma mensagem deixada em sua entrevista.

Um sincero depoimento, como a gente sempre conversa, é de dizer que é aquilo que os grandes pensadores já concluíram isso já há muito tempo, é de que, quanto mais a gente trabalha na área do conhecimento, mais você tem sede de querer aprender. E a sensação que é interessante é que eu estou adquirindo isso na área acadêmica com os alunos, não é necessariamente desenvolvendo pesquisa. Isso é interessante. Então o aspecto fundamental, que tem me motivado muito a lecionar, além de outros

valores, outras qualidades, vamos dizer assim, é o fato da curiosidade da aula, porque eu percebo que sempre vai trazer algo de novo pra mim. Sempre vai me tirar daquele certo comodismo, vamos dizer assim, de achar que já estou sabendo algo. [...] Então isso é muito interessante, porque é uma via de mão dupla. A vida acadêmica é uma via de mão dupla.

Interessante observar que, assim como nós, ao iniciarmos este trabalho nos mostramos no antagonismo entre a curiosidade ingênua e a epistemológica, como argumenta Freire (1996), também o Coordenador 2 se apresenta. Podemos assim compreender que, a docência, quando compreendida em sua dimensão social, afetiva e de profissionalização, é uma possibilidade infinita de ampliação de nossos repertórios, despertando em nós o desejo de romper com a zona de conforto e buscar sempre mais. Parafraseando Anastasiou e Alves (2004), a experiência do “sabor” do saber e a consciência do inacabamento relatada por Freire (1996) nos mobiliza a sermos mais autônomos a cada dia, buscando nós também o protagonismo sobre nosso exercício docente.

Nesse olhar, pensar a docência é pensar em renascimento diário. É de fato como salienta Freire (1996), um ato de amor e coragem, convite que esta dissertação deseja trazer a todos que, de uma forma ou outra tiverem acesso a esse texto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Dar sentido à vida é missão do amor. Vale dizer: quanto mais somos capazes de amar e de nos dedicar a alguém, tanto mais plena de sentido se torna nossa vida". (Hermann Hesse).

Finalizar uma pesquisa como essa é sinônimo de recomeço, redesenho, redirecionamento de caminhada, de continuidade de busca e de aprimoramento profissional e pessoal. É a experiência postulada por Freire (1996) de que a certeza do inacabamento é o que nos move.

Ao se chegar a este momento um misto de alegria, contentamento, alívio e dor tomam minha alma, meu eu. De tudo, fica a grande certeza de que muito ainda há a ser pesquisado e confrontado, além da certeza de que dentro da IES onde esta pesquisa foi realizada há verdadeiramente a busca por uma educação eficaz, na perspectiva descrita por Moran (2013), a de que a educação é eficaz quando toca a alma do educando, quando o mobiliza para o crescimento e para o seu amplo desenvolvimento, na perspectiva da integralidade de ser e existir.

Entendemos a Educação como ação de amorosidade, compromisso ético, de profissionalidade e cidadania e, assim, não há como fugir da citação de Hesse (1971) sobre a capacidade de doação intrínseca ao processo de ensinagem, aqui defendidos por nós, dentro da concepção de Anastasiou e Alves (2004).

Os grandes mobilizadores internos que nos direcionaram a esta pesquisa foram os nutridos pela rigorosidade ética no exercício docente, o desejo de demonstrar que docentes comprometidos com sua formação, com a ênfase no aprender, com respeito às diferenças e aos subsunçores dos discentes são aqueles que, verdadeiramente cumprem seu papel.

Refletir sobre as práticas pedagógicas que favorecem a aprendizagem significativa e estimulam a autonomia dos discentes é refletir sobre o exercício docente, sobre o compromisso e a profissionalização.

Esta pesquisa propôs como pergunta problema a seguinte questão: quais as práticas pedagógicas mais eficazes para a construção de uma aprendizagem significativa que valorize a autonomia na visão de alunos e professores de uma IES em Goiânia, Goiás?

Para caminhar no direcionamento de responder ao questionamento proposto, estabelecemos questões norteadoras que agora, nos auxiliarão nas considerações finais. Como explicitado na introdução deste trabalho, as questões norteadoras foram divididas em três perguntas que nos auxiliaram na construção dos capítulos aqui apresentados.

Como movimento inicial, buscamos conhecer os pressupostos legais para os cursos de PGLS e as políticas públicas que os sustentam.

A PGLT passou por momentos discretos de discussões e, surpreendeu-nos a pouca ênfase dada a ela nas políticas públicas. Muito há sobre o ensino superior e sobre a Pós – Graduação *Stricto Sensu* (PGSS). A especialização acaba por ficar à sombra mediada por projetos legais menores e resoluções que tratam das especializações, sendo que a ênfase é, na maior parte das vezes, o *Stricto Sensu*. Todavia, observamos movimentos contemporâneos para a legitimação deste nível de ensino, com a discussão no novo Marco Regulatório para o *Lato Sensu*.

As modificações propostas pelo documento em discussão desejam criar regras mais rígidas e instrumentos de acompanhamento e avaliação da PGLS. Um dos quesitos discutidos e que, se aprovado, terá um repercussão social importante é a respeito do credenciamento de cursos de PGLS, que poderão gerar instabilidade a inúmeras IES. A necessidade de regulamentar os polos e as chancelas é importante, ao nosso olhar, todavia é preciso que se pense também na qualidade e na oferta de processo para essa etapa de formação.

Um aspecto importante quanto às políticas públicas para a PGLS envolve a necessidade da profissionalização docente, com o aumento do percentual de professores mestres e doutores. Todavia, como nossa pesquisa apontou, ressaltamos a necessidade de disciplinas que se preocupem na formação da docência universitária, discutindo aspectos que auxiliarão os futuros professores a desenvolverem aulas que culminem em aprendizagens significativas e que valorizem a autonomia dos discentes.

Outro enfoque relevante da discussão sobre o novo marco regulatório para o *Lato Sensu* é o questionamento a respeito das IES que promovem cursos de PGLS sem qualquer qualidade, como uma “fábrica de cursos”, todavia, como esta pesquisa objetivou destacar, há muitos profissionais desenvolvendo excepcionais trabalhos de formação e aprofundamento epistemológico, o que contribui diretamente com o

amplo desenvolvido dos alunos e conseqüentemente da sociedade além de Instituições comprometidas e que realizam um trabalho de excelência, valorizando seus profissionais, facilitando a formação e profissionalização de seus docentes e contemplando as necessidades dos alunos, no mundo contemporâneo, como a IES aqui apresentada como campo de estudo.

Vivemos um tempo de muitas reflexões, o que atribui a este estudo uma grande possibilidade de novos olhares e quebra de paradigmas quanto à estrutura, ao objetivo e à razão de existir da pós-graduação *Lato Sensu*. Acreditamos na necessidade de mudanças, todavia, é preciso que se pondere sobre os impactos gerados por algumas modificações previstas.

O processo do novo marco ainda caminha em âmbito de discussão. Há necessidade de maior aprofundamento, especialmente refletindo sobre a qualidade de educação desenvolvida no Brasil. Faz-se emergencial que os atores educativos conheçam estas propostas para se posicionarem e se prepararem para os próximos cenários.

Num segundo momento, este trabalho destinou-se a um estudo a respeito das dimensões propostas para ele, apresentada também na segunda questão norteadora, sendo elas a prática pedagógica, a aprendizagem significativa e a autonomia. Compreendemos a prática pedagógica como as ações intencionais ou não, realizadas na relação de ensinagem, ou seja, as técnicas, as metodologias e os recursos empregados ao longo de uma aula.

As práticas pedagógicas são responsáveis pelos modelos de aulas que são desenvolvidos pelos docentes e, de acordo com Anastasiou e Alves (2004) e Behrens (2013), muitos docentes acabam por reproduzirem como professores suas experiências de alunos, pois lhes falta a profissionalização. Este foi um aspecto muito enfatizado nos resultados obtidos. A totalidade dos docentes que participaram deste estudo afirma terem participado do curso de Formação de Professores para o Ensino Superior oferecido pela IES. Para além desse aspecto, reforçam a importância dele para a evolução e melhoria constante de suas práxis.

É tão significativo refletir a respeito desta preocupação e incentivo demonstrado pela IES, que patrocina a vinda, a estadia, a alimentação, o traslado e oferta o curso completamente sem ônus aos docentes. De acordo com o Diretor da Pós – Graduação, este projeto de formação é o coração da IES e existem projetos

para ampliá-lo por meio da criação da academia de professores e coordenadores. Outro aspecto que chama a atenção é o “bônus” pago aos professores que obtêm uma avaliação de excelência por parte dos alunos, o que motiva os professores a buscarem se superar na eficácia de suas práticas pedagógicas.

A IES pesquisada tem como propósito “Inspirar Vidas” e ele é amplamente discutido com os professores e coordenadores. Os docentes recebem constantemente textos reflexivos sobre a educação, são convidados a participar de oficinas de aprendizagem onde estudam e desenvolvem estratégias de aulas para os objetivos propostos nas ementas, palestras de conteúdos inovadores dentro das áreas específicas, formações com professores pesquisados de experiência comprovada e incentivo a pesquisa e publicização das mesmas. Ou seja, uma instituição privada que valoriza e incentiva o seu docente a buscar práticas pedagógicas eficazes, valorizando o percurso e proporcionando crescimento contínuo.

Uma reflexão que não pode ser calada refere-se ao percurso por nós percorrido ao longo destes anos de dedicação a esta pesquisa. Em vários momentos, em eventos públicos muitas vezes, ouvimos que as IES privadas não têm valor histórico, epistemológico ou político. Essa afirmação sempre nos causou profundo mal estar. Seriam mesmo apenas as IES públicas as únicas capazes de desenvolver uma educação com qualidade? Não, imaginávamos! Não, hoje ousamos propor um novo olhar no sentido de que há sim, IES privadas atuando e investindo com responsabilidade e rigorosidade ética na educação de seus professores e conseqüentemente de seus alunos.

Por meio das práticas pedagógicas intencionais, focadas no aluno e na sua aprendizagem, abertas ao diálogo e a colaboração é que se possibilitam as aprendizagens significativas.

Mas o que são as aprendizagens significativas? São aquelas, segundo Moran (2013), as que provocam alegria ao aprender, as que dão sentido ao exercício cotidiano na associação entre teoria e prática e, que permitem aos atores educativos assumirem-se como protagonistas de suas histórias e aprendizagens. Como o questionamento central desta pesquisa envolveu conhecer quais são as práticas educativas mais eficazes para a construção da aprendizagem significativa, valorizando a autonomia, no olhar de alunos e professores, buscamos conhecê-las e

nominá-las. A pesquisa demonstrou que discentes e docentes têm uma grande proximidade no olhar a respeito destas práticas.

Para os alunos, as práticas mais significativas envolvem o diálogo, as vivências que relacionam a teoria e a prática, as aulas em campo, os trabalhos em grupos, as reflexões a partir de vídeos e experiências reais trazidas pelos professores e colegas da turma. Ou seja, aulas interativas, dialógicas, afetivas em que os discentes sintam-se parte significativa do processo e vejam suas realidades manifestas nas problematizações de sala de aula.

Para os professores essas práticas envolvem os mesmo aspectos relatados pelos alunos, todavia já nominam as metodologias, mas sempre ressaltando a necessidade da relação de vivência entre teoria e prática. Moreira (2013) afirma que a aprendizagem significativa ocorre quando encontramos subsunçores para a criação de novas assimilações, ou seja, quando conseguimos criar conexões entre nosso conhecimento prévio e o novo saber. Assim, dificilmente teremos, numa aula meramente expositiva a construção de aprendizagens significativas.

Neste aspecto, as práticas pedagógicas envolventes, vivas ou ainda práticas de ensinagem serão mais eficazes a medida que permitirem aos atores educativos serem donos do seu saber, assumindo o protagonismo do processo de aprendizagem. Neste aspecto, as práticas que acreditávamos como sendo as mais eficazes, apresentadas no capítulo 2 também se relacionam com o que professores e alunos trouxeram em suas respostas.

Todavia, para desenvolvermos um processo assim, intencional, colaborativo e vivencial é preciso que as práticas pedagógicas favoreçam a autonomia. Chamamos de autonomia a capacidade dos indivíduos se autogovernarem, de serem capazes de pensar por suas próprias concepções e valores, assumindo seus atos e consequências, direitos e deveres. Favorecer a autonomia consiste em entregar nas mãos do aluno o protagonismo sobre seu caminhar, sobre seu saber.

Ao longo das reflexões partilhadas nesta pesquisa buscamos mostrar que a autonomia é um conceito aparentemente simples, mas de fato complexo, polissêmico e derivado. Pode ser compreendido como um ponto de chegada em relação à busca pela emancipação e exercício da cidadania do indivíduo em relação à sociedade vigente, e também como o próprio exercício da criticidade e transformação das situações vividas. Ousaríamos dizer que ela pode ser

compreendida como a porta de entrada para a assunção do protagonismo a respeito da vida.

É na autonomia que se conquista a condição necessária para o exercício da cidadania, e se assim o é, torna-se objetivo primordial de uma práxis educativa que valorizemos a aprendizagem significativa e o amplo desenvolvimento do educando, favorecendo seu desenvolvimento não apenas para o trabalho, mas para a vida e para o pensamento reflexivo-crítico.

No decorrer desta pesquisa muito averiguamos sobre como a práxis docente necessita de profissionalização. De como os professores precisam investir em suas carreiras como docentes, assumindo-as com intencionalidade, clareza e compromisso. Fica claro que o princípio do respeito à autonomia implica também no dever de respeitar todas as concepções de autonomia das várias gerações como meio do exercício do diálogo e da eticidade.

É fato que não se pode dissociar autonomia, eticidade e afetividade, pois que uma não existe sem a outra. Segundo os professores entrevistados ao longo deste trabalho fica claro a responsabilidade que cada um atribui a sua práxis valorizando as relações de respeito e afeto entre discentes e docentes, numa prática de coautoria do processo de ensinagem.

Por isso, finalizar esta pesquisa é sinônimo de recomeço de caminhada, de continuidade de busca e de aprimoramento profissional e pessoal.

Ao chegarmos a este momento fica a grande certeza de que muito ainda há a ser pesquisado e confrontado, além da real experiência de que dentro da IES onde este estudo foi realizado, busca-se a construção de uma educação eficaz, na ótica defendida por Moran (2013) e que também alicerça a nossa prática educativa.

A educação é eficaz quando nos ajuda a enfrentar as crises, as etapas da incerteza, de decepção, de fracasso em qualquer área e a encontrar forças para avançar e achar novos caminhos de realização.

E educação é eficaz, no longo prazo, quando, ao olharmos para trás, conseguimos perceber que alcançamos, no meio de contradições, desvios e incertezas, atingindo um equilíbrio maior entre nossas ideias, emoções, nossos valores e nossas realizações (MORAN, 2013, p.16).

Finalizando estas considerações fica o grande desejo de que, por meio dela, outros docentes possam ser inspirados a inspirar vidas. Que outras IES, públicas e privadas, assumam o compromisso de investirem na formação continuada de seus docentes e que, por fim e fundamentalmente, cada profissional da docência assumam

o compromisso ético, amoroso e responsável de fazer de suas salas de aula um terreno sagrado de desafios respeitosos, de busca incansável pelo saber e da consciência plena do inacabamento, lembrando sempre de que, conforme Lindman (1926, p.166) explicita, “nenhum outro, senão o humilde pode vir a ser um bom professor de adultos”.

Acreditamos ter alcançado o objetivo proposto de conhecer as práticas pedagógicas mais eficazes para a construção da aprendizagem significativa que valorizem a autonomia na ótica de professores e alunos da IES pesquisada. Entretanto fica a certeza de que há muito ainda a ser discutido, refletido e pontuado para que o processo de ensinagem se torne cada dia mais eficaz, compreendendo que, cada turma, cada curso, cada nova situação nos colocará diante de desafios novos que necessitarão um novo olhar.

Assim, fica o desejo maior de que este trabalho sirva para inquietar todos aqueles que compõem o elenco pedagógico da Docência Universitária, a respeito da fundamental importância da Educação para a transformação.

“Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante.”  
(FREIRE,1996, p.45)

Acreditamos que não há como fugir da mudança, pois a docência necessita de esperança, alegria, afetividade e generosidade com eticidade. Deste modo, a grande reflexão deste trabalho é que jamais poderá dizer-se “concluído” já que, como também afirma Paulo Freire (1996), para ser docente é preciso ter consciência do inacabamento.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGUIAR, Ubiratan Diniz de. **Educação - uma decisão política**. Brasília, DF: Livraria e Editora Brasília Jurídica, 1993.

ALEGRO, Regina Celia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio**. 2008. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008. Disponível em: <<http://www.acervo.epsjv.fiocruz.br/beb/textocompleto/TEXTOSINSERIR/ALEGRO.pdf>>. Acesso em 21 de setembro 2014.

ANASTASIOU, Lea Das Graças; ALVES, Leonir Pessate (org). **Processos de Ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Santa Catarina: UNIVILLE, 2004.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ARAGÃO, Rosalia M. R. De. **Teoria da Aprendizagem Significativa de David P. Ausubel: sistematização dos aspectos teóricos fundamentais**. Tese (Doutorado em Educação) UNICAMP, Campinas, 1976.

ARAGÓN, Virgílio. (Coord.) **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e a sua relação com a formação de cientistas**: relatório final. Brasília: UNB/ NESUB, 1998.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982

AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARBOSA, Saulo. Crescimento da Oferta de MBA no Brasil. Diário do Comércio, 21 de maio de 2011. Disponível em <http://www.capitalhumano-fgv.com.br/crescimento-da-oferta-de-mba-no-brasil/> Acessos: 23 ago. 2014.

BARROS, Vitória M. Mendonça. Alteridade: Autonomia ou Ontonomia? In.: \_\_\_\_\_ **Educação e Transdisciplinaridade III**, Ed. TRIOM. São Paulo. 2005.

BEHRENS, Marilda A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: Masetto, Marcos, org. **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Paradigma da complexidade**: Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

\_\_\_\_\_. **Paradigma da Complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. Projetos de aprendizagem colaborativa com tecnologia interativa. In MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2013.

BORBA, Marcelo C. e PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e Educação Matemática**: coleção tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BRASIL, MEC, Conselho Federal da Educação(Brasil). Parecer n. 977, de 1965. **Dispõe sobre a definição dos cursos de pós-graduação**. Documenta, p. 67-86, 1965.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3860, de 09 de julho de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.ucb.br/uade/1270.htm>>. Acesso em: 12 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 73411, de 4 de janeiro de 1974**. Institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 de 7 de 1 de 1974, Página 129.

\_\_\_\_\_. **I Plano Nacional de Pós-Graduação.** Brasília: MEC/CAPES, 1975.  
Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>>.  
Acesso em: 21 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **II Plano Nacional de Pós-Graduação.** Brasília: MEC/ CAPES, 1982.  
Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>>.  
Acesso em: 21 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **III Plano Nacional de Pós-Graduação.** Brasília: MEC/ CAPES, 1982.  
Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>>.  
Acesso em: 21 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **III Plano Nacional de Pós-Graduação.** Brasília: MEC/ CAPES, 1982.  
Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>>.  
Acesso em: 21 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **IV Plano Nacional de Pós-Graduação.** Brasília: MEC/ CAPES, 1982.  
Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>>.  
Acesso em: 21 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 5.540 de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a Escola Média e dá outras providências. Lex – Coletânea de Legislação, edição federal, v. 32, 1968.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Senado Federal. Disponível em: <[www6.senado.gov.br/sicon/PreparaPesquisa.action](http://www6.senado.gov.br/sicon/PreparaPesquisa.action)> Acesso em: 01 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CSE no1 de 3 de Abril de 2001.** Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces008\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces008_07.pdf)> Acesso em: 30 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República - Casa Civil -Subchefia para

Assuntos Jurídicos. Disponível em:  
<[http://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 02 mai.2013.

\_\_\_\_\_. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Superior - SeSu, 2006.**

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 1 de 03 de abril de 2001.** Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União de 04 de abril de 2001 – Seção I .

\_\_\_\_\_. **Parecer CFE nº 977/65, de 3 dezembro de 1965.** Rev. Bras. Educ.[online]. 2005, n.30, p. 162-173. Disponível em:  
<<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000300014>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CES nº 436/2001, de 2 de abril de 2001.** Diário Oficial da União de 6/4/2001, Seção 1E, p. 67.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/ CES nº 18/2010 de 27 de janeiro de 2010.** Diário Oficial da União nº 44 de 08 de março 2010. Seção 1 p. 14.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/ CES nº 238/2009 de 7 de agosto de 2009.** Disponível em  
<<http://professor.cee.ce.gov.br/index.php/espacodaaula/modalidades-de-ensino/file/1574-parecer-cne-ces-n-238-2009-aprovado-em-7-de-agosto-de-2009?start=20>>. Acesso em 25 de set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/ CES nº 267/2010 de 10 de dezembro de 2010.** Diário Oficial da União de 29 de 12 de 2010, Seção 1, p. 39.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/ CES nº 266/2013 de 7 de dezembro de 2013.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=18550:pareceres-cne-2013](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=18550:pareceres-cne-2013)> Acesso em 25 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CES nº2 de 12 de fevereiro de 2014.** Diário oficial da união de 2 de outubro de 2014, Seção 1, Pág. 12.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 3 de 05 de outubro de 1999.** Câmara de Educação superior. Diário Oficial da União de 07 de Outubro de 1999 – Seção I.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 1 de 08 de Junho de 2007.** Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União de 08 de Junho de 2007 – Seção I , p. 9.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 12/1983 de 27 de outubro de 1983.** Conselho Federal de Educação. Diário Oficial da União de 27/10/1983 – Seção I.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 3 de 05 de outubro de 1999.** Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União de 07/10/1999 – Seção I.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 5 de 25 de setembro de 2008.** Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da união de 26 de setembro de 2008, Seção I, p. 14.

\_\_\_\_\_. **Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Brasília : 1996.

\_\_\_\_\_. **Senso da educação superior.** Brasília: MEC/INEP, 2013. Disponível em: < [http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior\\_2013/](http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2013/)>. Acesso em: 20 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **V Plano Nacional de Pós-Graduação.** Brasília: MEC/ CAPES, 2004. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG\\_2005\\_2010.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf). Acesso em: 30 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **VI Plano Nacional de Pós-Graduação.** Brasília: MEC/ CAPES, 2004. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG\\_2005\\_2010.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf). Acesso em: 30 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. DF: Senado, 1988.

CAHALI, Yussef Said. **Código Civil, Código de Processo Civil e Constituição Federal.** São Paulo, SP: Editora Revista dos Tribunais,2004.

CANDAU, V.M.F. **Universidade e formação de professores:** que rumos tomar? In. \_\_\_\_\_. (Org.). Magistério, construção cotidiana. 5 ed. Petrópolis, Vozes, 2003. c.2 30-50p.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. (2002), 50 anos. **Depoimentos ao CPDOC/FGV**. Marieta de Moraes Ferreira&Regina da Luz Moreira. (orgs.). Brasília,DF:CAPES, 2002.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **50 anos**: Depoimentos ao CPDOC/FGV. Marieta de Moraes Ferreira&Regina da Luz Moreira. (orgs.). Brasília,DF:CAPES, 2002.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Contribuições ao debate da pós-graduação lato sensu**. FONSECA, D. M. Revista Brasileira de Pós-Graduação. v. 1, n. 2, p. 173-182, nov. 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/rbpg/portal>> Acesso em: 21 mar. 2014.

CARLSON, Neil R. **Fisiologia do comportamento**. 7ª ed. Manole, 2003.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil: leitura crítico compreensivo**: artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTELLS, Manuel. **Fim de milênio: A era da informação**: economia, sociedade e cultura. Trad. de Klauss Gerhardt e Roneide Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. **O mundo fragmentado**: As encruzilhadas do labirinto. Trad. de Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. v. 3.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia do amor**: a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações. São Paulo: Gente, 2003.

CONTRERAS, JOSÉ. **A autonomia de professores**. São Paulo, SP: Cortez,2002.

CORDOVA, Rogério de Andrade; GUSSO, Divonzir Arthur; LUNA, Sérgio Vasconcelos. **A pós-graduação na América Latina**: o caso brasileiro. Santa Maria: Imprensa Universitária da Universidade de Santa Maria, 1986.

CORRÊA, Juliane. (Org.). **Educação a distância**: orientações metodológicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes professores fascinantes**. 4. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DELORS, Jacques (ORG). **Educação**: Um tesouro a descobrir. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação hoje**: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

DUTRA, Joel Souza (org.). **Gestão por Competências**: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Gente, 2002.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. Pesquisa participante. São Paulo: Cortez, 1989.

FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERRATER, José Mora. **Diccionario de Filosofía**. Lisboa: Dom Quixote, 1978. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books?id=arWu04Gg\\_uAC&pg=PA851&lpg=PA851&dq=epifen%C3%B4m](http://books.google.com.br/books?id=arWu04Gg_uAC&pg=PA851&lpg=PA851&dq=epifen%C3%B4m)> Acesso em: 15 ago. 2014.

FIORENTINI, Dario et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al (orgs). **Cartografias do trabalho docente**: professo(a)-Pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de leitura do Brasil- ALB, 1998.

FONSECA, D.M. **Contribuições ao debate da pós-graduação lato sensu**. Revista Brasileira de Pós-Graduação. v. 1, n. 2, p. 173-182, nov. 2004. CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Coordenação de Estudos e Divulgação Científica (CED) <<http://www.capes.gov.br/rbpg/portal>.> Acesso em: 01. ago. 2006.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e práticas da libertação. São Paulo, SP: Moraes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à Prática Pedagógica. São Paulo, SP: Ceu e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 24a Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, R.J: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógica e outros escritos. São Paulo, SP: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. **O professor iniciante no ensino superior**: Aprender, atuar e inovar. São Paulo: Editora Senac, 2013.

GADOTTI, Moacir e José Eustáquio Romão, orgs. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São paulo: Cortez. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIRAFFA, Lucia Maria Martins. et al. **(Re)invenção pedagógica? Reflexões a certa do uso de tecnologias digitais na educação**. Porto Alegre: EdiPUCRS,2012.

\_\_\_\_\_, Lucia Maria Martins. **Uma odisseia no ciberespaço**: o software educacional dos tutoriais aos mundos virtuais. Revista Brasileira de Informática na Educação, v.17,n.1,2009.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005.

GOZZI, Marcelo Pupim. **Mediação docente online em cursos de pós-graduação**. São Paulo, 2011 – Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Tradução de J. F. Yvars e E. Pérez Nadal. Barcelona: Península, 1977.

HESSE, Hermann. **Knulp**. Traduzido do alemão por Eglê Malheiros pela Editora Civilização Brasileira S.A., Rio de Janeiro, 1971.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>> Acesso em 10 abr. 2014.

IPOG. **Projeto Pedagógico do Curso de MBA em Gerenciamento de Obras, Tecnologias e Qualidade da Construção**. Goiânia: IPOG, 2012.

KANT, Immanuel. TRADUZIDO POR QUINTELA, PAULO. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2007.

KAZANTZAKIS. **Ascese Os Salvadores de Deus**. Tradução José Paulo Paes. São Paulo: Ática, 2010.

KOCHHANN, Andréa; MORAES, Ândrea Carla. **Aprendizagem significativa: na perspectiva de David Ausubel**. Anápolis: Editora da Universidade Estadual de Goiás, 2014.

KOHLER, Zuleika Gonzales; GUARESCHI, Fatima de. Neuza Maria. **O protagonismo social e o governo de jovens**. Rev.latinam.cienc.soc.niñez juv [online]. 2009, vol.7, n.1, p. 37-57.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

\_\_\_\_\_. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1997.

LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LATAILLE, YVES (org). **Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LEPELTAK, J. VERLINDEN, C. Ensinar na era da informação: problemas e novas perspectivas. In: DELORS, Jacques (org.). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo. Ed. 34, 1993.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Edição do Autor, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LINDEMAN, E. C. **The meaning of Adult Education**. New Republic, INC. New York, 1926.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARRAS, J. P. **Administração de recursos humanos, do operacional ao estratégico**. São Paulo: Futura, 1990.

MARTINS, ANGELA MARIA. **Autonomia e educação: a trajetória de um conceito**. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a09n115.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

MASETTO, Marcos Tarcísio. (Org.) **Docência na Universidade**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2012.

\_\_\_\_\_. Docência Universitária: repensando a aula. In: TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lucia (orgs.). **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 2. ed. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2009.

\_\_\_\_\_. Mediação Pedagógica e Tecnológica de Informação e Comunicação. In MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

\_\_\_\_\_. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MEDEIROS, Carlos Augusto de. **Política de Pós- Graduação Lato Sensu no Brasil**: configuração no período de 1964 a 1985. Tese de doutorado FE/USP, 2010.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=44>,> Acesso em 14 jan. 2015.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. SÃO Paulo: Hucitec, 2007.

MOGILKA, MAURÍCIO. **Autonomia e formação humana em situações pedagógicas**: um difícil percurso. 2003. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/>> Acesso em: 15 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **O sentido da autonomia no processo de globalização**. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/index.autonomia1.html>> Acesso em: 20 nov. 2014

MORAES, Maria Cândida. **A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade.** Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, p.13-38, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=1571&dd99=view&dd98=pb>  
Acesso em: 07/08/2014.

\_\_\_\_\_. **Educar na biologia e da solidariedade.** Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, Sumaya Mattar. A formação inicial do professor de arte como locus de gestação da práxis docente criadora: relações entre a epistemologia da prática e o processo de ensino-aprendizagem no universo artesanal. Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, 33ª, 2012, Caxambu-MG. Educação no Brasil: o balanço de uma década (**anais**). Disponível em:  
<<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6440--Int.pdf>.> . Acesso em: 10 jul. 2014.

MORAN, Jose Manuel. **Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil.** 2009. Disponível em:  
<[http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao\\_online/modelos1.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/modelos1.pdf).>  
Acesso em 08 mai. 2013.

MORAN, José Manuel ; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M.. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** 21. ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2013.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel ; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M.. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** 21. ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. **O que é educação à distância.** 1994. Disponível em:  
<<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>.> Acesso em:  
23 mar. 2013.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula.** Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

MOREIRA, M. A. (Org.); CABALLERO, Concesa (Org.); RODRÍGUEZ, María Luz (Org.). **Actas del II Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo**. Burgos: Universidad de Burgos, 1997. p. 349.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora da UnB, 1999.

MORIN, EDGAR. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

NOVAK, Joseph Donald. **Uma teoria de Educação**. São Paulo: Pioneira, 1981.

OBSERVATÓRIO DA INOVAÇÃO E COMPETITIVIDADE. Tendências e Perspectivas da Engenharia no Brasil, 2012. São Paulo: Núcleo de Apoio à Pesquisa Observatório da Inovação e Competitividade do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://engenhariadata.com.br/wp-content/uploads/2013/08/Relat%C3%B3rio-EngenhariaData-2012.pdf>>. Acesso em 16 fev. 2014.

PALLOFF, R. M.; PRATT, Keith. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. Quem é o aluno virtual? In: \_\_\_\_\_. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre: ArtMed, 2005

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças. **Docência no ensino superior**. São Paulo, SP: Cortez, 2002. v.1.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro; (Orgs). Didática e pedagogia. Da teoria de ensino à teoria da formação. In:\_\_\_\_\_. **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. 75-99 p.

PRENSKY Marc. (2001a). **Digital natives, digital immigrants**. Disponível em <<http://www.scribd.com/doc/9799/Prensky-Digital-Natives-Digital-Immigrants-Part>> Acesso em: 02 out. 2012.

RATHS, Louis E.; Arnold M. Rothstein; Artur Jonas. **Ensinar a pensar** – teoria e aplicação. São Paulo, EPU,1977.

RICHARDSON, Roberto. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSA, Sanny S. da. **Construtivismo e mudança**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, G. O que é uma escola para a democracia. In:\_\_\_\_\_. **Pátio Revista Pedagógica**. Comunidade e escola – a integração necessária. Porto Alegre: Ed: Artes Médicas, ano 3, n. 10, ago/out. 1999. p. 57.

SALTINI, CLÁUDIO. **Afetividade e Inteligência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

SAMPAIO, Marisa Narcizo & LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTIN, Silvino. **Educação Física**: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Rio Grande do Sul: EST/ESEF, 1996.

SAVIANI, Nereida. **Saber Escolar**: Currículo e Didática problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 3. ed.. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHÖN, D. **How Professionals Think in Action**. Massachusetts: Basic Books, 1983.

SCHRAMM, Fermin Roland. A questão da definição de morte na eutanásia e no suicídio assistido. **O Mundo da Saúde**, São Paulo: Centro Universitário de São Camilo, v. 26, n. 1, p. 178-183, jan./mar. 2002.

\_\_\_\_\_.SCHRAMM, F. R. **Princípio de Justiça**: Eqüidade e ou Imparcialidade? Rio de Janeiro: Fiocruz /CFM, 1998.

SEGRE, Marco. Limites éticos da intervenção sobre o ser humano. In: Volnei Garrafa; Leo Pessini. (Org.). **Bioética: Poder e Injustiça**. 1. ed. Loyola, 2003

SEGRE, Marco; SILVA, Franklin Leopoldo; SCHRAMM, Fermim. **O Contexto Histórico, Semântico e Filosófico do Princípio de Autonomia**. Disponível em: <<http://www.portalmedico.org.br/revista/bio1v6/conthistorico.htm>.> Acesso em: 23 mar. 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Débora Cristina Santos e. Pesquisa e Mediação Pedagógica na Cibercultura: desafios e possibilidades da prática docente. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa e PUIGGROS, Núria Rajadell (org). **Didática e Formação de Professores**. Goiânia, PUC, 2012.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. **A análise de necessidades na formação contínua de professor**: Um contributo para a integração e inclusão dos alunos 71 com necessidades educativas especiais no ensino regular. São Paulo: AVERCAMP, 2003. p. 53-69.

SOARES, Holgonsi. **A importância da autonomia**. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/index.autonomia3.html>.> Acesso em: 23 mar. 2014

SOUZA, M.P.R. **Construindo a escola pública democrática**: a luta diária de professores numa escola de primeiro e segundo graus. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1991.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro**. São Paulo: Pioneira, 1991.

STALLIVIERI, L. **O Sistema de Ensino Superior do Brasil**: características, tendências e perspectivas. Universidade de Caxias do Sul (UCS). 2007. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs>.> Acesso em: 23 mar. 2014.

TAKEUCHI, Márcia Yumi. **Estudo do uso de mapa conceitual na promoção da aprendizagem significativa de conteúdo de neurociência na Graduação, 2009.** Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALCARCE, David Parra. **O zoon tecnologico.com:** Entidade emergente da neociberestrutura da informação. Revista Cibertextualidades. n.3. p.83-101. 2009.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. **Homo zappiens:** educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VITÓRIA M. Mendonça de Barros. Alteridade: Autonomia ou Ontonomia? In:\_\_\_\_\_ **Educação e Transdisciplinaridade III.** São Paulo: TRIOM, 2005.

VYGOSTKY, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALA, Miguel Antoni. **Enfoque Globalizador e pensamento complexo.** Porto Alegre: Ed ARTMED, 2002.

\_\_\_\_\_. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em KANT, Immanuel; FREIRE, Paulo; ZATTI, Vicente.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

## APÊNDICE 1

### Questionário Alunos

**Estamos realizando uma pesquisa para fins de conclusão do curso de Pós Graduação Stricto Sensu, Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias (UEG) e contamos com a colaboração dos Senhores (as) Alunos (as) no sentido de responderem ao questionário abaixo. Para tal, sigam as instruções:**

**Seja o mais verdadeiro (a) possível;**

- 1. Escolha a melhor e apenas uma opção, exceto na pergunta 07 e nas subjetivas;**
- 2. Não é necessário identificar-se.**

**Desde já agradecemos sua colaboração!**

#### **1 – Sexo:**

( ) Feminino      ( ) Masculino

#### **2 – Faixa etária:**

( ) de 20 a 30 anos;

( ) de 31 a 40 anos;

( ) de 41 a 50 anos;

( ) acima de 50

#### **3 – Qual graduação você cursou? Já possui especialização? Qual?**

Graduação: \_\_\_\_\_

Pós Graduação: \_\_\_\_\_

#### **4 – O que o (a) levou a escolher este curso?**

( ) Necessidade de se capacitar e atualizar

( ) Obtenção do título de pós graduado(a)

( ) Construir uma rede de relacionamentos influente em seu segmento

Exercer a docência

Prestar concursos

**5 – Para você, aprender é:**

Acumular conhecimentos

Tornar-se um indivíduo reflexivo e crítico

Construir novas formas de pensar

Resolver problemas

Construir saberes que lhe possibilitem ser o autor de sua história e buscar realizações

**6 - Na sua opinião, um bom professor deve ter como objetivo maior:**

Transmitir conhecimentos

Formar( colocar na forma) seus alunos

Partilhar experiências

Associar ciência e experiência (teoria e prática)

**7 – O BOM professor (aquele que favorece sua aprendizagem) possui, principalmente, as seguintes características: (aqui vale marcar até 3 opções)**

Segurança

Rígidez

Afetivo

Parceria/alunos

Metódico/muito conteúdo na aula

Experiência profissional

Comprometimento

Exigência/regras

Boa didática/ aula bem planejada

Bom comunicador

Pontual

**8 – Para ser um BOM professor é necessário que ele seja Mestre ou Doutor?**

Sim

Não

**9 – Quanto à relação de afetividade e respeito entre professor/aluno, qual o grau de importância que você atribui a este aspecto e ao resultado da aprendizagem em um módulo da Pós Graduação:**

Pouco importante

Importante

Muito importante

Essencial

**10- Quando o professor possui uma boa relação de afetividade/respeito com a turma, há maior liberdade para a participação dos alunos?**

Sim

Não

As vezes

**10 – O que você considera uma aula que favoreça sua aprendizagem? Que atividades ela deve ter?**

---

---

---

**11 – Você é capaz de relacionar a teoria ministrada com a prática profissional, pelas aulas que tem participado?**

Sim       Não       Às vezes

**12-Para que essa correspondência (teoria/prática) aconteça, como o (a) professor (a) deve conduzir sua aula?**

---

---

---

**13 – Que grau de importância você atribui às práticas que promovam o diálogo, a criticidade e a reflexão?**

Fundamentais     Importantes     Desnecessária

**14 –Com que frequência essas práticas aconteceram nos Módulos deste curso?**

Sempre     Esporadicamente     Nunca

**15 – No geral, até aqui, você considera a maioria de seus professores:**

Excelentes

Bons

Regulares

Fracos

**16- O que, para você, seria indispensável aos professores?**

Ter um bom relacionamento com alunos;

Ser um especialista na matéria que ensina;

Ter domínio do conteúdo ministrado, partilhar idéias com os alunos e viabilizar momentos de reflexão teoria/prática/vida.

**17- Dos professores que ministraram aula para você, até este módulo, quais você diria que MAIS CONTRIBUÍRAM PARA SUA APRENDIZAGEM E REFLEXÃO a partir das práticas pedagógicas (Metodologias / estratégias) utilizadas? Diga o nome dele (a) ou deles (as).**

---

---

**18 – Que atividades desenvolvidas nas aulas você destacaria como as mais significativas para sua aprendizagem, (ou seja: que contribuíram para seu amplo desenvolvimento - como profissional e como pessoa) ao longo dos módulos até agora?**

---

---

**Muito grata por sua participação!**

Carmen Silvia Neves Carvalho

carmensivianc@gmail.com

## APÊNDICE 2

Entrevista com os Coordenadores do MBA em Gerenciamento de Obras, Tecnologia e Qualidade da Construção

### **01 – Apresentação da Pesquisa:**

Abertura apresentação do problema/objetivo da pesquisa: Identificar e compreender as práticas pedagógicas consideradas mais eficazes para a construção de uma aprendizagem significativa, que valorize a autonomia, na visão dos alunos e professores do curso de pós-graduação lato sensu MBA Gerenciamento de Obras, Tecnologia e Qualidade da Construção no IPOG em Goiânia- Goiás.

### **2 Trajetória Educacional:**

2.1 Qual a sua formação acadêmica?

2.2 Quais motivos o levaram ao caminho da Docência?

2.3- Qual sua trajetória Docente? Quantos anos de atuação e onde já atuou?

2.4- Qual motivação o levou a construir a proposta deste MBA em parceria com um segundo coordenador e a escolha do IPOG para sua concretização?

### **3 Concepções educacionais**

3.1 Quais as expectativas do senhor em relação a formação dos egressos do curso de OT? Qual o ideal de homem/profissional os senhores, que desejam formar?

3.2 Em relação a construção do Projeto do MBA, quais eram as pretensões iniciais e como elas estão hoje, após tantas turmas abertas pelo Brasil?

### **4 Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas**

4.1 O que o senhor entende por aprendizagem significativa?

4.2 Como o senhor avalia o perfil dos alunos do MBA em OT, em relação a busca por novas aprendizagens?

4.3 E o que o senhor compreende por Práticas Pedagógicas?

4.4 Poderia me dizer quais são os problemas principais relatados pelos alunos em relação as aulas?

4.5 O que o senhor considera como um resultado satisfatório, eficaz, de uma aula?

O que o senhor entende por “aulas vivas e significativas”? Acredita na importância delas para o processo de aprendizagem dos alunos?

4.6 Quais as práticas pedagógicas no segmento da Engenharia e da arquitetura, público alvo do curso de OT, seriam as mais eficazes para a aprendizagem significativa, ou seja, carregada de sentido que envolve o aluno com um todo, e o desenvolvimento da autonomia dos discentes, sob o seu olhar?

4.7 Em sua experiência como coordenador, e também professor dos cursos, poderia descrever quais são as práticas pedagógicas que mais contribuem para a aprendizagem significativa dos alunos e para a estimulação da autonomia deles, a partir das avaliações que os discentes realizam a cada módulo?

## **5 Formação dos Professores**

5.1 Como são selecionados os professores para atuar nas turmas de OT? Quais os aspectos mais relevantes para o senhor nesta escolha?

5.2 O senhor considera importante que os professores da Pós Graduação sejam também especialistas em Docência Universitária ou tenham alguma capacitação neste sentido?

5.3 Observa se os docentes que passam pela formação em Docência Universitária apresentam uma prática pedagógica mais eficaz em relação a promoção de uma aprendizagem significativa e autônoma dos alunos?

5.4 Quais são suas expectativas em relação ao desempenho dos professores do MBA? Que tipo de orientações são comuns por parte do senhor para estes professores?

## **6 Autonomia**

6.1 Para o senhor, qual o conceito de autonomia quando pensamos no processo educativo na pós graduação lato sensu e no desenvolvimento dos alunos?

6.2 O senhor acredita que seja importante promover momentos de reflexão e criticidade dentro das suas aulas? Fale um pouco a este respeito.

6.3 O senhor acredita que a pós auxilie o aluno a se desenvolver enquanto cidadão, ou seja, enquanto sujeito integral? Esta é também uma preocupação da coordenação?

## **7 Finalidades da Pós Graduação Lato Sensu**

7.1 – De modo geral, para o senhor, quais as finalidades de um curso de pós graduação Lato Sensu no formato de MBA, na sociedade contemporânea?

7.2 Com a conclusão das primeiras turmas do MBA em Gerenciamento de Obras, Tecnologias e Qualidade da Construção (OT), como o senhor avalia a trajetória dos alunos?

7.3 Há algo que possa contribuir de forma mais significativa para o desempenho dos discentes? Há uma previsão de alteração no projeto do curso em relação a estas primeiras conclusões?

7.4 Algo que não foi dito e que o senhor gostaria de pontuar?

## APÊNDICE 3

### Questionário Professores

**Estamos realizando uma pesquisa para fins de conclusão do curso de Pós Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado, em Educação, Linguagem e Tecnologias (UEG) e contamos com a colaboração dos Senhores (as) Professores (as) no sentido de responderem ao questionário abaixo.**

**Desde já agradecemos sua colaboração!**

01. Faixa etária:

( ) de 25 a 30 anos;

( ) de 31 a 40 anos;

( ) de 41 a 50 anos;

( ) acima de 50

02. Qual sua graduação e maior titularidade?

03. Já participou do curso de Formação de Professores para o Ensino Superior?

( ) sim

( ) não

Se sim, de que forma o avalia em relação ao seu desenvolvimento em sala de aula, ou seja, trouxe modificações em sua práxis?

---

---

---

04. Para o senhor (a), qual o objetivo dos cursos *Lato Sensu*, no caso, MBA?

05. Como o (a) senhor (a) analisa o planejamento de uma aula? Quais os aspectos mais importantes devem ser inseridos?

06. Quando planeja sua aula qual a ênfase maior: o ensino ou a aprendizagem? Por que?

07. O que o senhor compreende por aprendizagem significativa?

08. Em sua concepção, o que significa aprender? E ensinar?

09. O (a) senhor (a) considera importante aplicar diferentes estratégias de ensino aprendizagem durante a aula? Por que?

10. Que tipo de práticas pedagógicas, (metodologias utilizadas para promover o processo de ensino aprendizagem) o (a) senhor (a) costuma aplicar em suas aulas? Fale um pouco sobre elas.

11. Como o Sr.(a) classifica as estratégias que utiliza em sala de aula

( ) Tradicionais

( ) Inovadoras

( ) Alternativas

( ) Personalizadas

( ) Outra \_\_\_\_\_

12. Qual a modalidade de aula que o Sr.(a) adota com mais frequência?

( ) Aula expositiva

( ) Aula dialógica

( ) Aula visualizada (datashow ou filme)

( ) Outra \_\_\_\_\_

13. Na pesquisa que desenvolvemos para nossa Dissertação de Mestrado, o (a) senhor (a) foi considerado, pelos alunos, um professor (a) que incentiva a aprendizagem significativa e que estimula a autonomia dos discentes. A que fator o senhor julga ter realizado esse diferencial em sua aula?

14. O que o (a) senhor (a) compreende por desenvolvimento de autonomia no estudante? Como isso é possível?

15. Poderia descrever uma das atividades que realiza em suas aulas e que, em seu olhar, promove a aprendizagem significativa do aluno incentivando sua autonomia? Descreva abaixo.

**Muito grata por sua participação!**

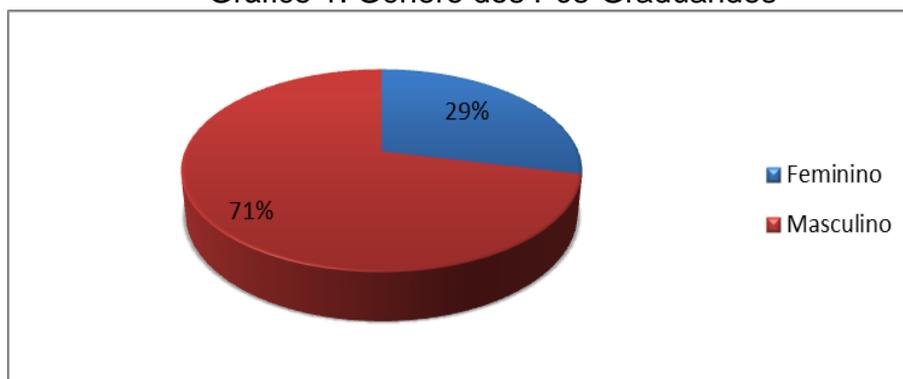
**Carmen Silvia Neves Carvalho**

carmensilvianc@gmail.com

## APÊNDICE 4

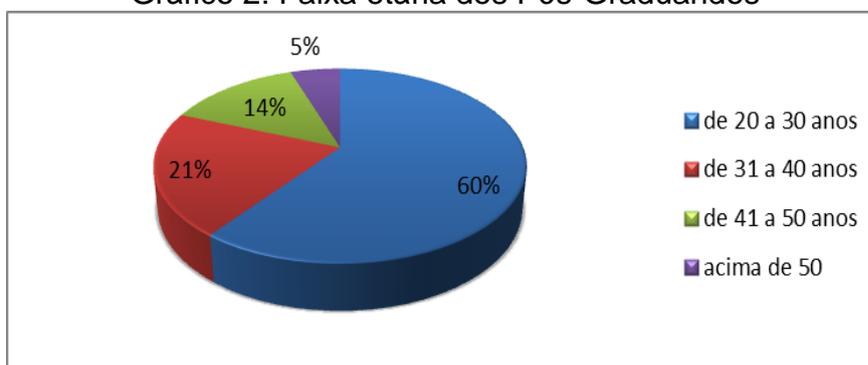
### Gráficos – Coleta de Dados

Gráfico 1: Gênero dos Pós-Graduandos



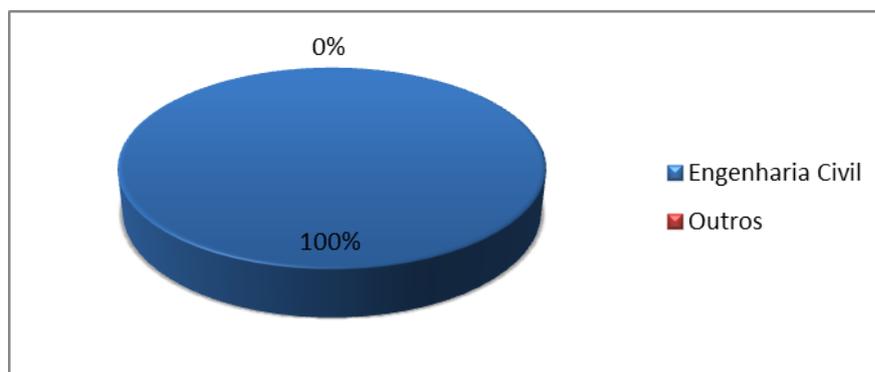
Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

Gráfico 2: Faixa etária dos Pós-Graduandos



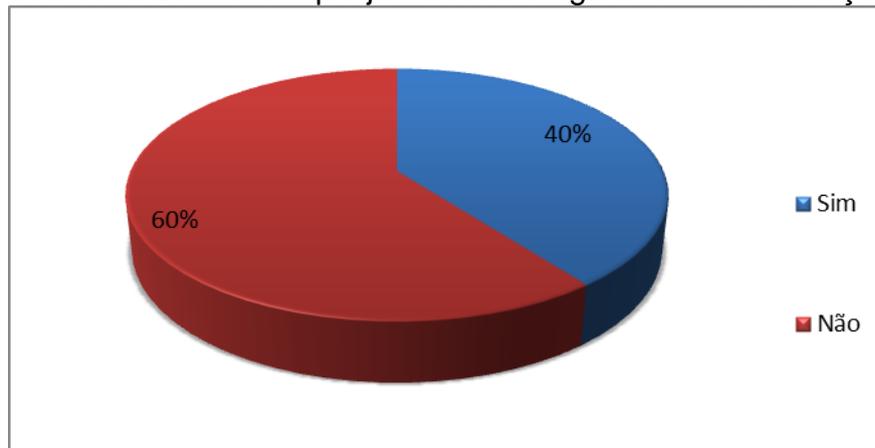
Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

Gráfico 3: Graduação cursada pelos Pós-Graduandos



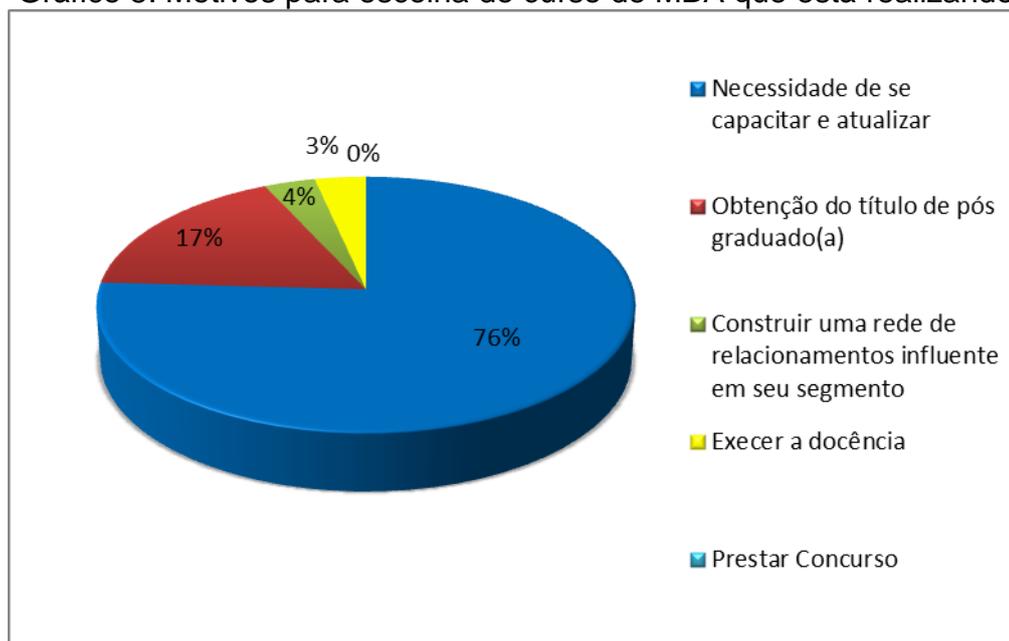
Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

Gráfico 4: Discentes que já cursaram alguma Pós- Graduação



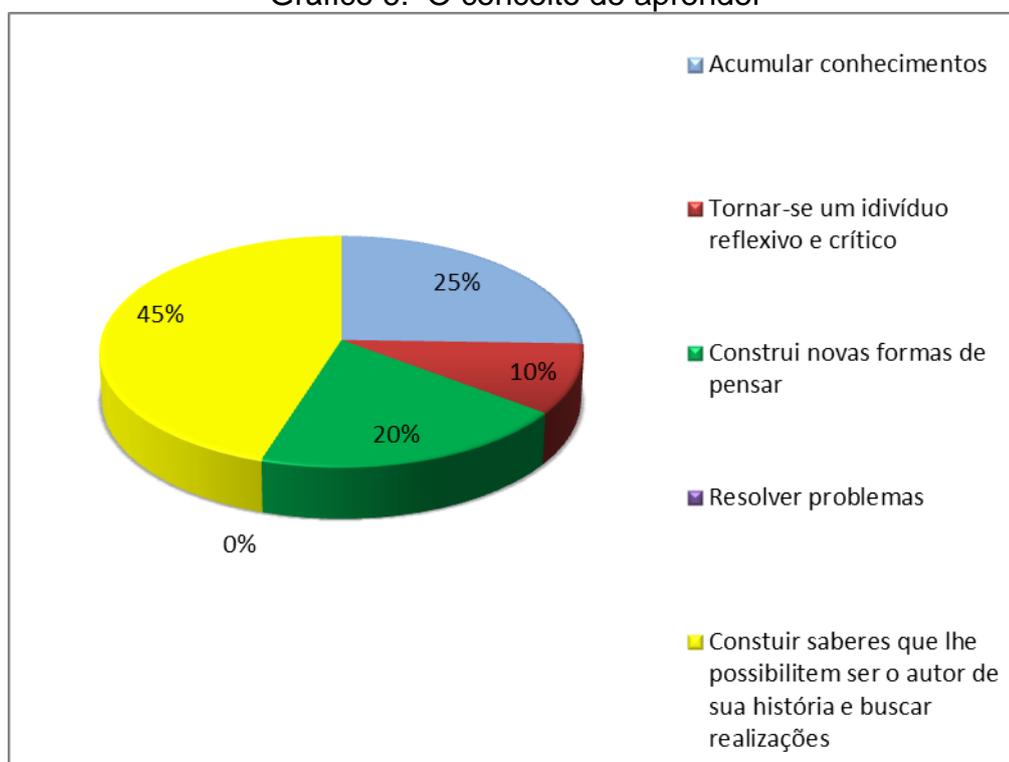
Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

Gráfico 5: Motivos para escolha do curso de MBA que está realizando



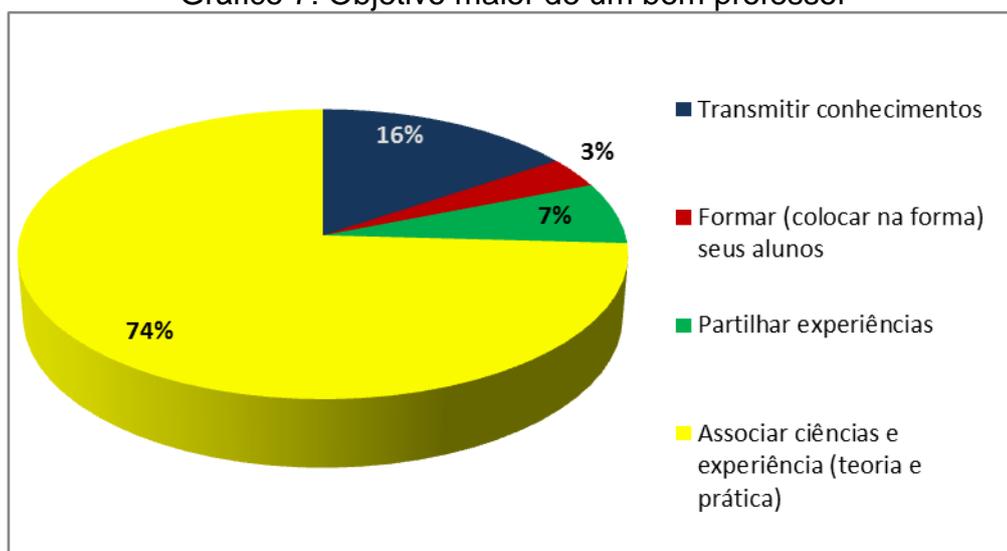
Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

Gráfico 6: O conceito de aprender



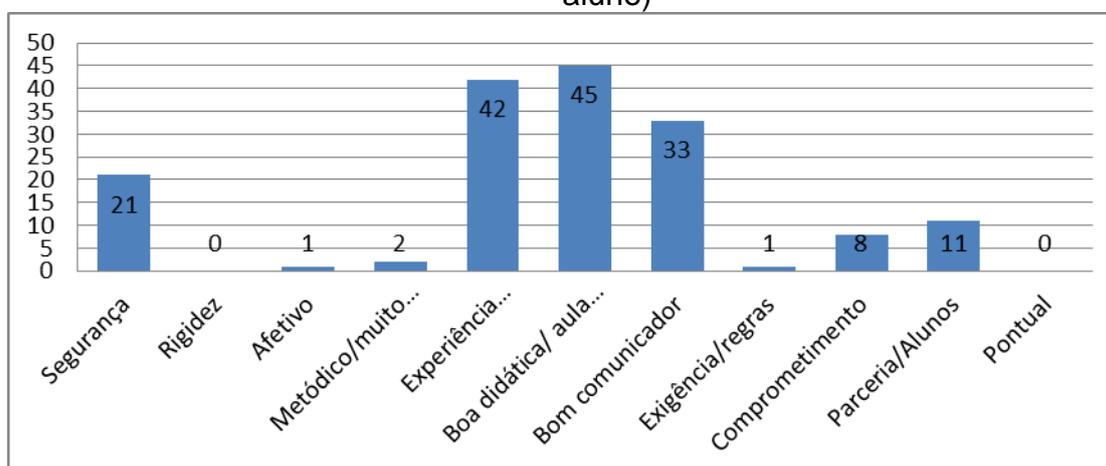
Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

Gráfico 7: Objetivo maior de um bom professor



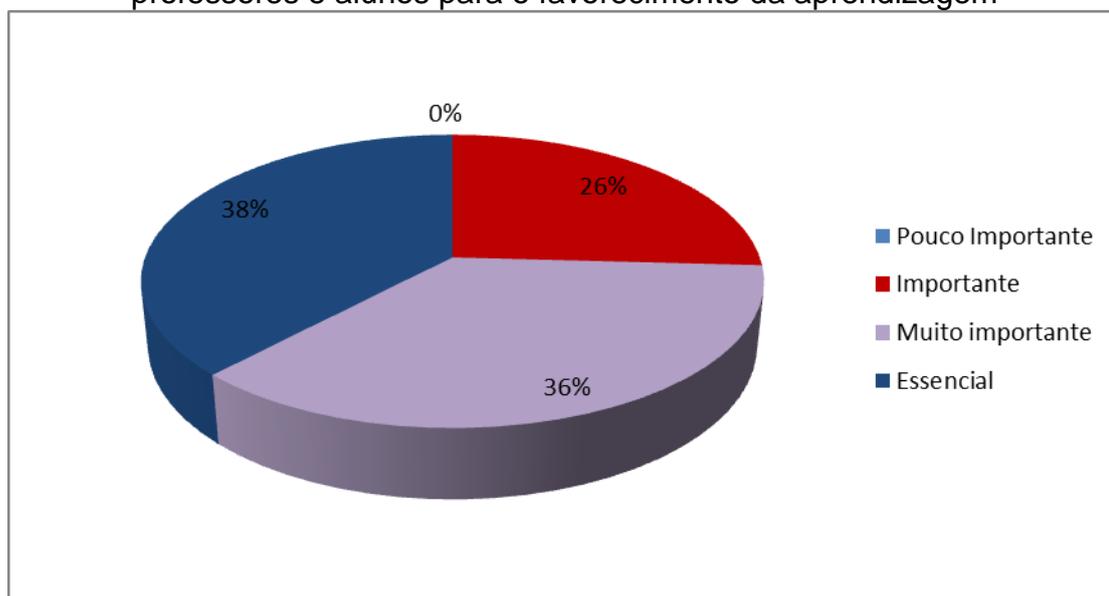
Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

Gráfico 8: Características do bom professor (o que favorece a aprendizagem do aluno)



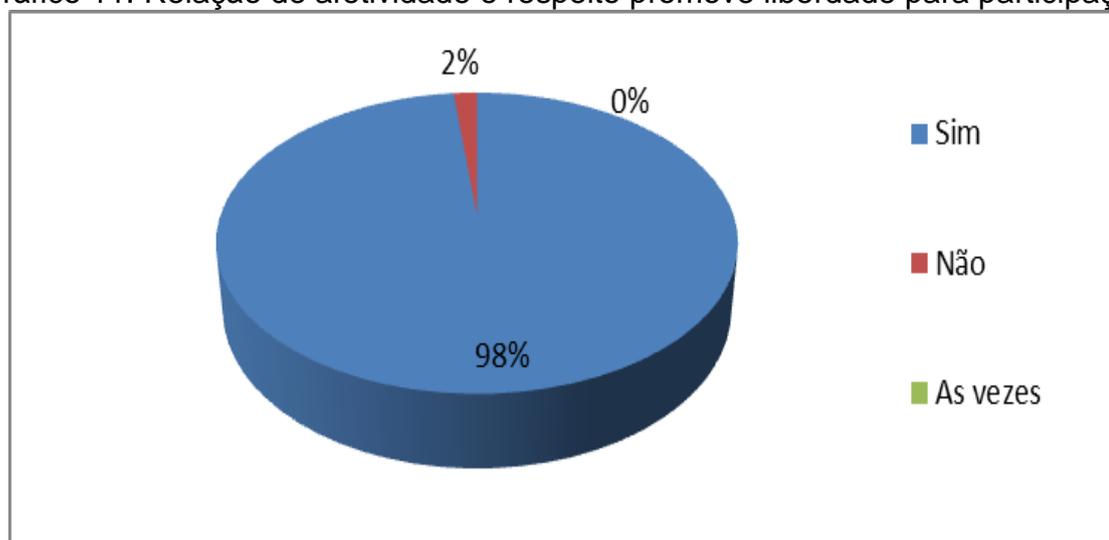
Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

Gráfico 10: Grau de importância da relação de afetividade e respeito entre professores e alunos para o favorecimento da aprendizagem



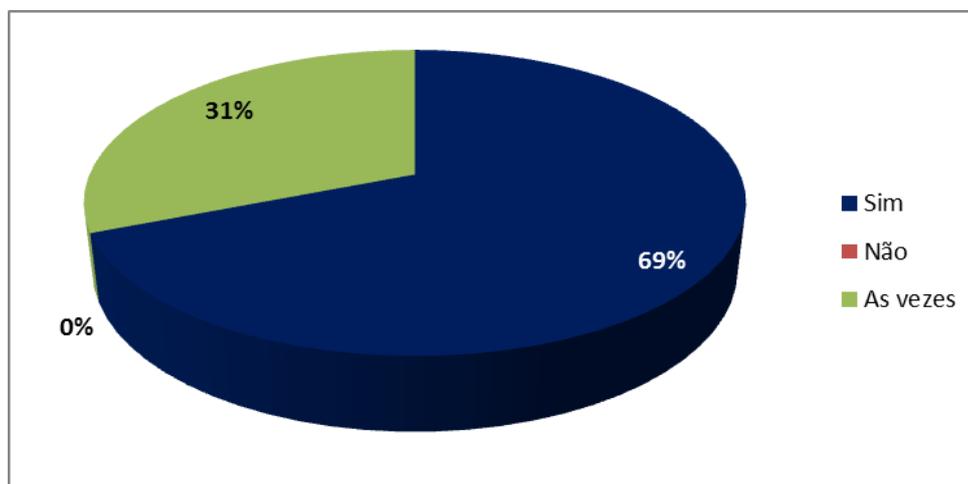
Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

Gráfico 11: Relação de afetividade e respeito promove liberdade para participação



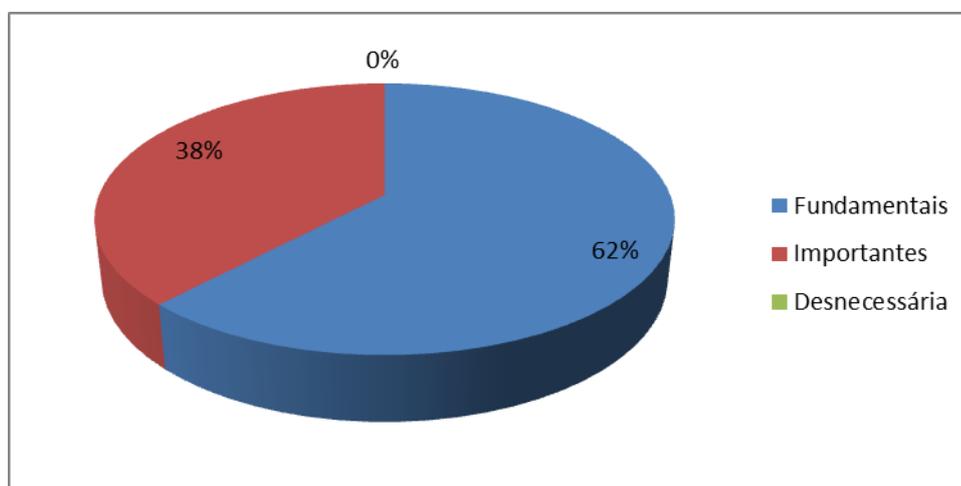
Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

Gráfico 12: Existência da possibilidade de relacionar teoria e prática a partir das aulas cursadas



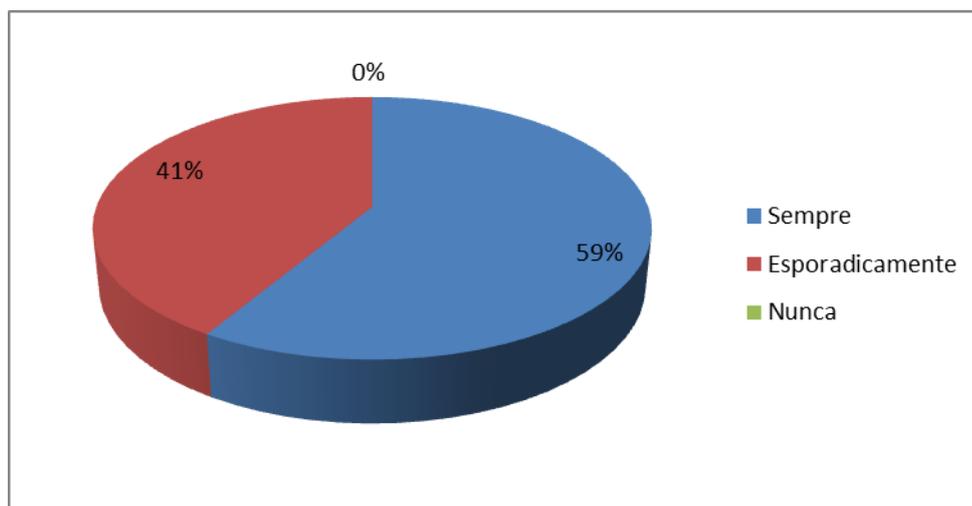
Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

Gráfico 13: Qual o grau de importância das práticas que promovam diálogo, criticidade e reflexão



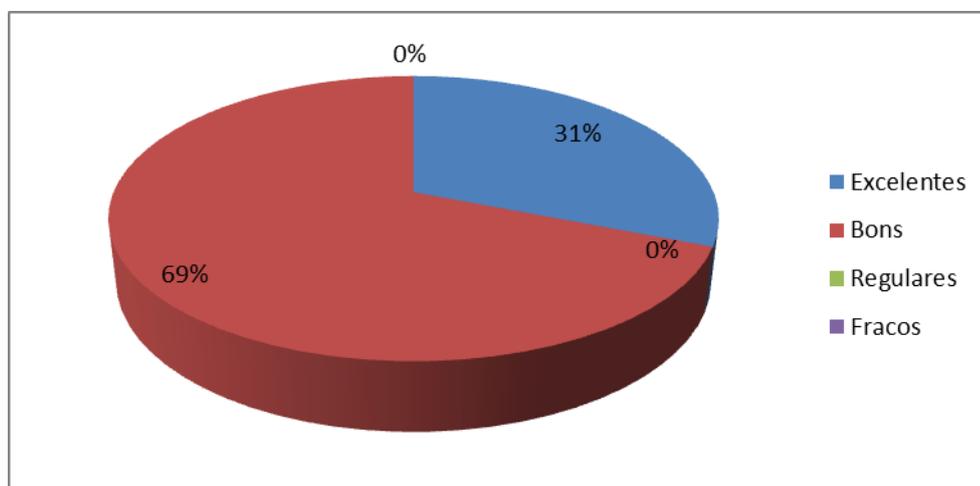
Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

Gráfico 14: Frequência das práticas que promovem diálogo, criticidade e reflexão



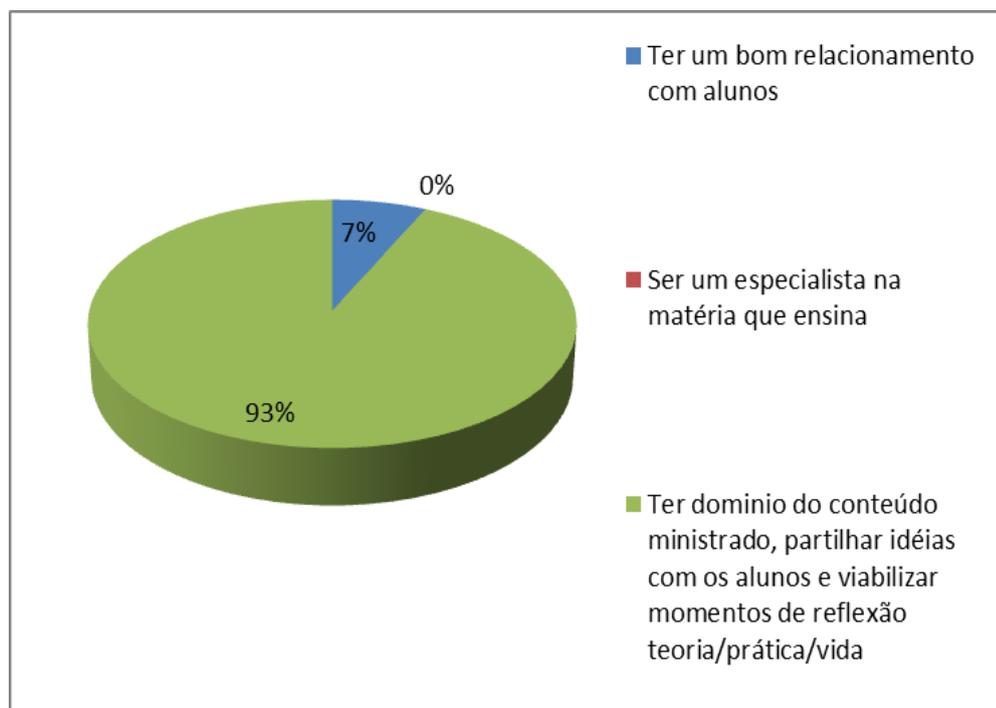
Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

Gráfico 15: Avaliação dos professores sob a ótica dos alunos



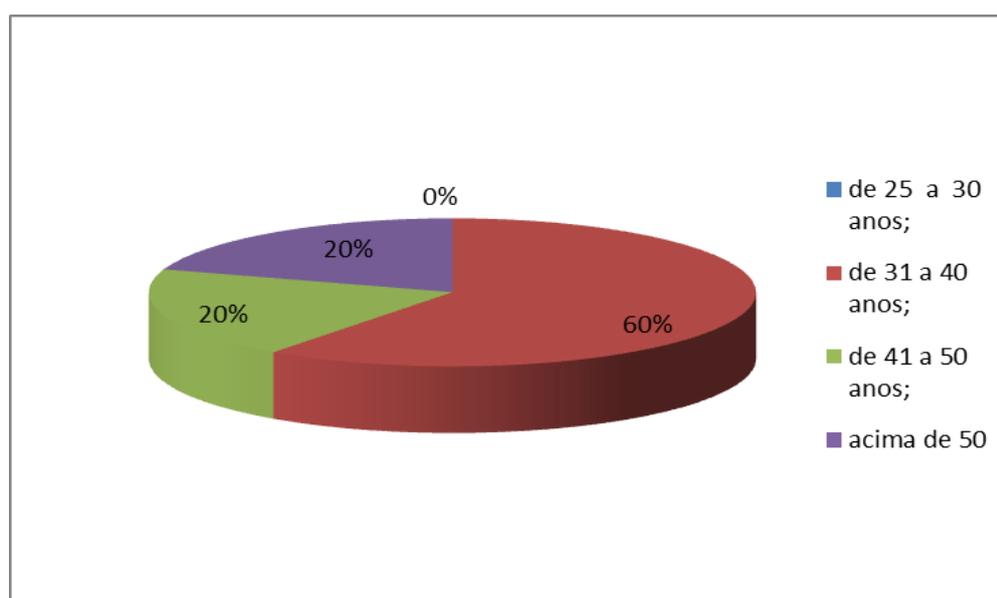
Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

Gráfico 16: Características indispensáveis aos professores



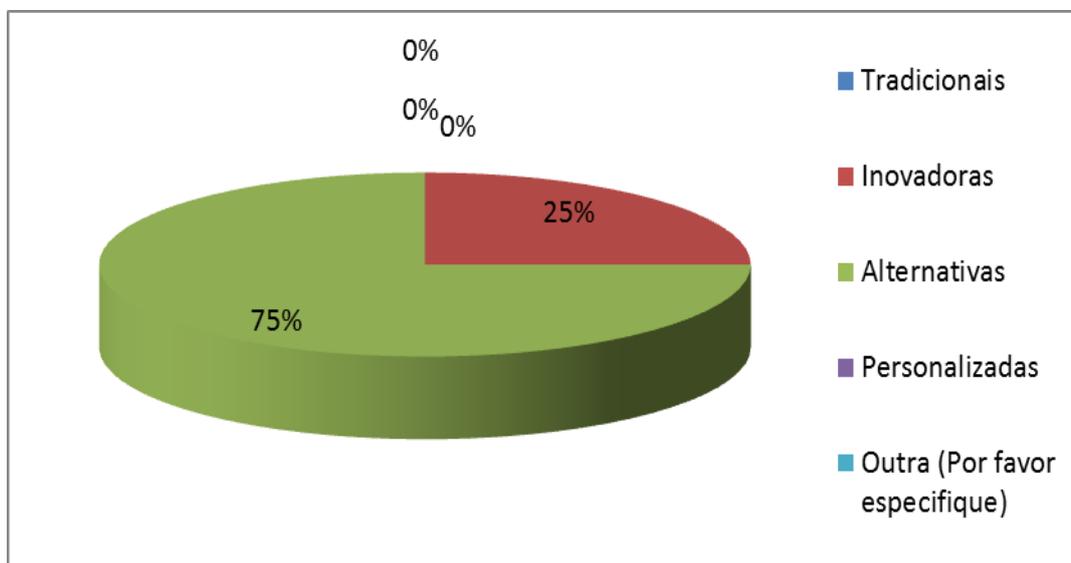
Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

Gráfico 17: Faixa Etária dos Docentes



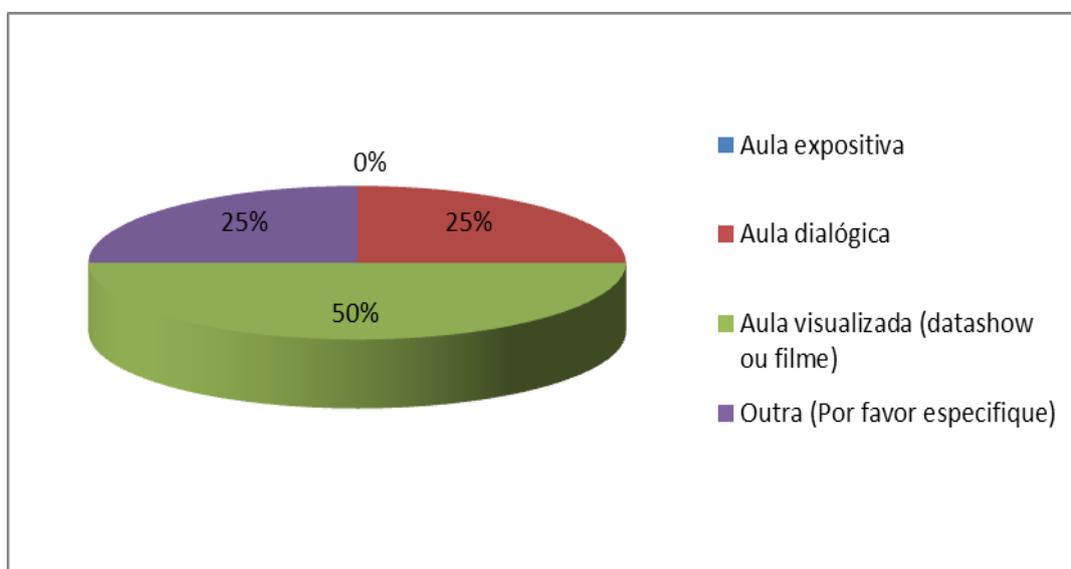
Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

Gráfico 18: Classificação das estratégias utilizadas em sala de aula



Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

Gráfico 19: Modalidade de aula adotada pelo professor



Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014)

## ANEXO 1

### Projeto Pedagógico do MBA em Gerenciamento de Obras, Tecnologia e Qualidade da Construção

#### 1. NOME DO CURSO

Curso de Pós-Graduação MBA em Gerenciamento de Obras, Tecnologia & Qualidade da Construção.

#### 2. ÁREA DO CONHECIMENTO *(Conforme taxonomia e classificação da CAPES)*

**Grande Área:** Engenharias (30000009)

**Área:** Engenharias I

**Subárea:** Engenharia Civil (30100003)

**Especialidades:**

- Construção Civil (30101000)
- Materiais e Componentes de Construção (30101018)
- Processos Construtivos (30101026)
- Instalações Prediais (30101034)

#### 3. JUSTIFICATIVA

Necessita-se cada vez mais de alta qualidade nas obras, pois isso significa melhorar a competitividade do setor. Muitos dos desperdícios e da ineficiência do setor da construção civil poderiam ser evitados com a adoção de novos conhecimentos, revelando-se às vezes diferenças entre a concepção dos projetos e o funcionamento real das obras, entre o desempenho almejado e a resposta em serviço de alguns materiais de construção, entre a vida útil de projeto e a vida útil efetiva de muitas edificações.

Essa especialização alia conceitos práticos de gerenciamento de obras, pelo qual o profissional só tem contato quando se depara na prática do dia a dia, e informações tecnológicas que o mantém integrado e atualizado com as mais diversas áreas da construção civil. Sendo assim, este curso capacita o profissional para que as obras sejam executadas com grande eficiência e eficácia, atendendo às melhores práticas da engenharia bem como as regulamentações técnicas nacionais.

#### **4. HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO**

O IPOG é uma Instituição de Ensino Superior (IES), focada em oferecer cursos de excelência, que atendam as exigências do mercado, fundamentados na valorização do ser humano, ao enxergá-lo como fonte de riqueza e transformação. Seu diferencial competitivo é evidenciado pelos resultados surpreendentes e duradouros que seus programas de especialização proporcionam. Cursos que em sua maioria são inéditos e contam com projetos pedagógicos arrojados, ministrados por um corpo docente altamente qualificado, para preparar o aluno com bases sólidas, transformando-o em um profissional de alta performance.

A história do IPOG é pautada no sucesso e no êxito em especializar profissionais. Sua implantação se deu em Goiânia, no ano de 2001, para atender as demandas de cursos de pós-graduação, aperfeiçoamento e capacitação profissional.

Hoje, o IPOG está presente em 18 Estados, cerca de 5 mil alunos estão em processo de formação e outros 7 mil concluíram sua especialização. Dados que comprovam seu crescimento em um segmento de mercado altamente competitivo e que exige modernizações e inovações constantes.

O Instituto chega aos seus 10 anos e comemora os excelentes resultados para uma empresa ainda jovem, cerca de 200 pessoas vestem a camisa do IPOG todos os dias. Inspiradas na experiência de sucesso de seus líderes, acreditam que podem ir muito além.

##### **Missão**

Especializar nossos alunos para o desenvolvimento pessoal e ascensão profissional, contribuindo para a evolução da humanidade e maximizando valores para um mundo melhor.

##### **Visão**

Ser reconhecido como a melhor instituição de ensino superior do Brasil em geração de valores para colaboradores, alunos, parceiros e investidores de forma humanista e integrada à comunidade internacional.

##### **Valores**

- Nosso atendimento deve ser personalizado e impecável, pautado na busca por inovações que nos façam ser melhores a cada dia;

- Nosso relacionamento com alunos e colaboradores deve ser transparente e franco, baseando-se na responsabilidade e confiança entre as partes;

- Nosso gerenciamento deve ser em equipe, consistente e humanizado. Devemos elevar o engajamento, liberar a genialidade dos nossos talentos de forma sinérgica e estimular sua ascensão profissional por meio da meritocracia;
- Nossas ações de responsabilidade social e ambiental devem ultrapassar o campo da filantropia, integrando e fazendo de nossa cultura empresarial uma cultura de respeito aos valores humanos;
- Nossos cursos devem qualificar para a vida, fundamentados na valorização do ser humano como fonte de riqueza e transformação.
- Nosso comprometimento com a eficácia, a inovação e o desenvolvimento sustentável deve ser constante e fundamentado em uma conduta ética, marcada por respeito, honestidade e amor;

## **5. OBJETIVOS**

### **5.1 – OBJETIVO GERAL**

Capacitar e atualizar os profissionais, por meio do desenvolvimento de um conjunto de competências técnicas e gerenciais para a execução de obras imobiliárias, abrangendo desde o estudo de viabilidade do empreendimento até a construção e uso da edificação.

### **5.2 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Desenvolver concomitantemente habilidades técnicas e gerenciais, visando melhorias na eficiência e eficácia das edificações;
- Incentivar o uso das melhores práticas da engenharia tomando como base as entidades que regulam o setor (ABNT, Conselhos de Classe, ISO, Poder Público, etc.);
- Apresentar modernos recursos e técnicas para a construção civil.

## **6. PÚBLICO ALVO**

Portadores de diplomas de cursos de graduação em Engenharia Civil, Arquitetura e áreas correlatas, interessados em ampliar o campo de conhecimento sobre gestão na construção civil.

## **7. COMPETÊNCIAS DOS EGRESSOS**

Visão sistêmica da construção para a execução de empreendimentos em condições de racionalizar recursos, mantendo o atendimento dos níveis de qualidade e desempenho requerido para a edificação.

## **8. CONCEPÇÃO DO PROGRAMA**

O programa do curso compreende 20 disciplinas estruturadas para compreender os principais aspectos abordados nos objetivos, passando pelas etapas de concepção, planejamento, execução e controle de construções de edificações. Apresenta-se a seguir as disciplinas ordenadas conforme etapas sugeridas aos discentes:

1. Atualidades e Tendências da Construção Civil
2. Viabilidade Econômica de Projetos de Engenharia
3. Engenharia de Custos de Empreendimentos
4. Legislação na Construção Civil
5. Planejamento e Controle de Empreendimentos utilizando MS-Project
6. Gestão de Contratos na Construção Civil
7. Racionalização e Coordenação de Projetos
8. Metodologia do Trabalho Científico e Orientação de TCC
9. Tecnologias Produtivas de Fundações
10. Boas Práticas para Execução de Estruturas de Concreto
11. Boas Práticas para Execução de Estruturas Metálicas
12. Gestão da Qualidade de Obras
13. Tecnologias Produtivas de Vedações e Alvenaria
14. Construção Enxuta (Lean Construction)
15. Incorporações Imobiliárias
16. Tecnologias Produtivas de Revestimentos
17. Manifestações Patológicas – Prevenção e Tratamento
18. Liderança e Gestão de Pessoas
19. Práticas de Gestão Ambiental na Construção
20. Engenharia de Segurança em Obras

## 9. COORDENAÇÃO

### **Profº Mestre e Doutorando Flavio A. S. Sohler**

- Engenheiro Civil pela PUC - Rio de Janeiro
- Especialista em Análise de Sistemas e Telecomunicações pela PUC - Rio de Janeiro
- Pós-Graduação em Project Finance pela USP-SP
- Mestre em Engenharia de Produção na PUC - Rio de Janeiro
- Doutorando em Psicologia Organizacional pela PUC-GO
- Possui as certificações da Microsoft como Microsoft Certified Professional (MCP), Microsoft Certified Professional-Internet (MCP+I), Microsoft Certified Support Engineer (MCSE) e Microsoft Certified Trainer (MCT)
- Possui as certificações da Novell como Certified Novell Administrator (CNA), Certified Novell Engineer (CNE) e Master Certified Novell Engineer (MCNE)
- Possui as certificações da Lotus como Certified Lotus Specialist (CLS) e Certified Lotus Professional (CLP)
- Possui a certificação do Project Management Institute como Project Management Professional (PMP) e Risk Management Professional (RMP)
- Membro do “Project Management Institute” (PMI).
- Professor da Graduação da Universidade Paulista na Faculdade de Administração de Empresas e Engenharia de Produção e Mecânica.
- Professor da Academia de Polícia Militar em Planejamento Estratégico no Curso Superior de Polícia.
- Possui 15 anos de experiência em gestão de projetos e riscos em diversos empreendimentos e projetos, planejamento estratégico, informática, engenharia, e administração de empresas como professor e consultor de diversas empresas.

### **Profº Mestre e Doutor Sergio Botassi dos Santos:**

- Graduação em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Espírito Santo em 2000;
- Pós-Graduado em Doutor em Construção Civil pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2011;
- Mestre em Estruturas pela Universidade Federal do Espírito Santo em 2004;

- Atualmente exerce a profissão de Perito em Engenharia do Ministério Público de Goiás;
- Experiência Profissional: Consultor em estruturas de concreto (10 anos); Consultor em gestão de riscos (4 anos); Perito em obras civis (4 anos); Engenharia de barragens por Furnas Centrais Elétricas (6 anos); Experiência em Gerência de projetos de P&D (8 anos); Controle Tecnológico e acompanhamento de obras (6 anos); Professor da PUC Goiás e das Faculdades Objetivo (6 anos); Professor de Pós-Graduação em Gestão de Risco (4 anos), Especialista na área de planejamento, execução, medição e controle tecnológico de obras civis e de infraestrutura;
- Possui mais de 30 artigos nacionais e internacionais publicados na área de construção civil;
- Autor e Co-autor de Capítulos de Livro sobre Tecnologia do Concreto publicados pelo Instituto Brasileiro do Concreto - IBRACON.
- Agraciado com o título de *Melhor Tese de Doutorado em Engenharia Civil na área de Materiais do Ano de 2011* emitido pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República.

## **10. CARGA HORÁRIA**

Carga Horária Total: 480 horas

## **11.**

## **12. PERÍODO E PERIODICIDADE**

- Início: (a definir)
- Término: 20 meses após a data de início
- Encontros/disciplinas: 01 encontro mensal de 24 horas/aula
- Turnos:
  - Sexta-feira – 18h às 23h
  - Sábado – 8h às 13h e 14 às 19h
  - Domingo – 8h às 13h

## **13. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DAS DISCIPLINAS**

### **1 - Disciplina: ATUALIDADES E TENDÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO CIVIL**

**Prof.:** M.Sc., Dr. Sergio Botassi dos Santos

**Carga Horária:** 24h/a

### **Ementa**

Cenário atual da Construção Civil e seus prognósticos; A intervenção do estado no setor da construção; Nova concepção de projeto preocupando-se com o desempenho (NBR 15.575); Alternativas Tecnológicas para Edificações; Industrialização da construção civil; Mudança no perfil dos consumidores; Eficiência na execução de estruturas como diferencial competitivo.

### **Bibliografia Básica**

ISAIA, G. C. Materiais de Construção Civil e Princípios de Ciência e Engenharia dos Materiais. Vol. I, Instituto Brasileiro do Concreto – IBRACON, São Paulo, 2010.

SOUZA, V. C. M.; RIPPER, T. Patologia, Recuperação e Reforço de Estruturas de Concreto. Ed. PINI, 2009.

ABCP – Associação Brasileira de Cimento Portland. Sistemas construtivos de placas de concreto. 2011.

MAUÉS, L. M. F. Metodologia de organização interna e melhoria do processo produtivo em centrais de montagens de componentes. Dissertação de Mestrado. UFSC, 1996.

### **Bibliografia Complementar**

DEL MAR, C. P. Falhas, Responsabilidades e Garantias na Construção Civil. Ed. Pini e Ed. Método, 2010.

ISATTO, E. L. et. al. Lean Construction: Diretrizes e ferramentas para o controle de perdas na construção civil. Porto Alegre, SEBRAE/RS, 2000.

KOSKELA, L. Application of the new production philosophy to construction. Stanford, EUA, CIFE, agosto 1992. Technical Report No 72.

Diretriz SiNAT nº 003 - Diretriz para Avaliação Técnica de sistemas construtivos estruturados em perfis leves de aço conformados a frio, com fechamentos em chapas delgadas (Sistemas leves tipo "Light Steel Framing").

ABNT: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Edificações Habitacionais de até Cinco Pavimentos - Desempenho: NBR-15575. Rio de Janeiro, 2010.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Anual da Indústria da Construção. IBGE, 2009.

**2 - Disciplina: VIABILIDADE ECONÔMICA DE PROJETOS DE ENGENHARIA**

**Prof.:** M.Sc. Luis Carlos Sohler

**Carga Horária:** 24h/a

**Ementa**

Pesquisa de mercado; Estudo do local apropriado; Ferramentas financeiras para análise de investimento (VPL, TIR e payback); Definição do produto (anteprojeto arquitetônico); Estratégia de vendas para compor previsão de receita; Estimativa dos principais custos a partir do orçamento preliminar; Viabilidade estática inicial; Estudo Econômico; Viabilidade financeira dinâmica; Levantamento de receitas e despesas; Criação do fluxo de caixa; Critério da taxa interna de retorno modificada; Avaliação de riscos financeiros; Estudos de margem bruta, investimento máximo, exposição máxima e ponto de equilíbrio.

**Bibliografia Básica**

CASAROTTO FILHO, Nelson; KOPITCKE, Bruno Hartmut. Análise de Investimentos. São Paulo, Atlas, 2007.

CORREIA NETO, Jocildo Figueiredo. Elaboração e Avaliação de Projetos de Investimento. Rio de Janeiro: Campus, 2009.

GAVA, Ronaldo. Dicas Legais para quem projeta e constrói. Curitiba: Editora UFPR, 2003.

**Bibliografia Complementar**

FREZATTI, Fábio. Gestão da Viabilidade Econômico-Financeira dos Projetos de Investimento. São Paulo: Atlas, 2008.

GITMAN, Lawrence J. Princípios de Administração Financeira. São Paulo: Harbra, 2002.

RÊGO-BORDEAUX, Ricardo; PAULO, Goret Pereira; SPRITZER, Ilda M. P. A.; ZOTES, Luis P. Viabilidade econômico-Financeira de Projetos. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

**3 - Disciplina: ENGENHARIA DE CUSTOS DE EMPREENDIMENTOS**

**Prof.:** M.Sc., Ricardo Fernandes de Andrade

**Carga Horária:** 24h/a

**Ementa**

Formação de preços; Custos diretos e indiretos; Orçamento da obra; Levantamento e preparação dos serviços; Elaboração das composições analíticas de custo; Custos básicos de mão de obra, equipamentos e materiais; Encargos sociais trabalhistas; Cálculo do BDI - metodologia aplicada aos benefícios e despesas indiretas; Elaboração do cronograma físico-financeiro e do fluxo de caixa; Produtividade de mão de obra; Eficiência de Equipamentos; Montagem final do orçamento.

#### **Bibliografia Básica**

CARDOSO, R. S. Orçamento de obras em foco: um novo olhar sobre engenharia de custos. Editora PINI, 2012.

#### **Bibliografia Complementar**

MATTOS, A. D. Como preparar orçamento de obras. Editora PINI, 2010.

### **4 - Disciplina: LEGISLAÇÃO NA CONSTRUÇÃO CIVIL**

**Prof.:** Cláudio Camozzi, PG, MBA

**Carga Horária:** 24h/a

#### **Ementa**

Atendimento aos requisitos de desempenho da edificação; Responsabilidades dos envolvidos no empreendimento; Código de Defesa do Consumidor (Lei 8.078/90) com enfoque na construção civil; Aspectos do Código Civil associados à construção; Obrigatoriedade da aplicação das normas técnicas; Direitos e Deveres dos envolvidos no empreendimento; Respeito aos Códigos de Edificações e Postura Municipal; Sansões, Crimes e Penalidades.

#### **Bibliografia Básica**

NETO, A. A. G.; SPERB, L. Manual jurídico da construção civil. Editora Ithala, 2012.

#### **Bibliografia Complementar**

LUZ, V. P. da. Direito imobiliário: Fundamentos teóricos e práticos. Editora Conceito editorial, 2009.

### **5 - Disciplina**

**: PLANEJAMENTO E CONTROLE DE EMPREENDIMENTOS UTILIZANDO *MS-PROJECT***

**Prof.:** Marcos Baroni, PG.

**Carga Horária:** 24h/a

**Ementa**

Fases do desenvolvimento de um projeto baseado no MS-Project; Gabaritos para identificação de projetos; Configuração do ambiente de trabalho e proteção do projeto através de senha; Tipos e características de calendários; Elaboração dos calendários do projeto: calendário de atividade, calendário de recurso e do projeto; Banco de Dados de Recursos; Tipos de recursos - Recursos humanos, Recursos equipamentos e Recursos materiais; Criação do Banco de dados de Recursos; Configuração do ambiente para utilizar o calendário do projeto; Vinculação do Banco de Dados de Recursos ao projeto; Estrutura Analítica do Projeto (EAP/WBS); Definição das atividades; Pagamentos repetitivos; Definição da duração; Sequência entre atividades; Cálculo do caminho crítico; União de dois ou mais arquivos de projetos diferentes; Anexar um arquivo ou um comentário em uma atividade; Alocação de recursos às atividades do projeto.

**Bibliografia Básica**

Microsoft Office Project 2007 step by step – Microsoft Press – Carl Chatfield, Timothy Johnson  
Usando o MS-Project 2007 em Gerenciamento de Projetos – INDG - Darci Prado  
VARGAS, Ricardo V. Microsoft Project 2010 Standard and Professional. Rio de Janeiro: Brasport, 2010

**Bibliografia Complementar**

Managing projects with Microsoft Office Project 2007 – Microsoft Press – Joli Ballew, Deanna Reynolds  
Microsoft Office Project 2007 inside out – Microsoft Press - Teresa S. Stover  
Planejamento de Obras Industriais com MS-Project – Ed. Pini – Rosaldo de Jesus Nocêra  
[www.microsoft.com](http://www.microsoft.com)  
[www.pmi.org.br](http://www.pmi.org.br)

**6 - Disciplina: GESTÃO DE CONTRATOS EM OBRAS**

**Prof.:** M.Sc., Lorena Camargo Carneiro

**Carga Horária:** 24h/a

**Ementa**

Definição do escopo; Tipos de contratos; Integração do contrato com o edital;

Integração do contrato com a obra; Levantamento dos riscos; Itens básicos de um contrato; Requisitos legais; Contrato para prestação de serviços; Contrato para fornecimento de produtos, equipamentos e materiais; Acompanhamento do contrato; Rescisão e Sansões.

### **Bibliografia Básica**

CHOMA, A. A. Como Gerenciar Contratos Com Empreiteiros - Manual de Gestão de Empreiteiros na Construção Civil. Editora PINI, 2010.

GÓMEZ, L. A., COELHO, C. Contratos EPC TurnKey. Editora Visual Books, 2006.

Freitas, W. Gestão de Contratos - Melhores Práticas Voltadas para Contratos Empresariais. Editora ATLAS, 2011.

PMI, Corpo de Conhecimento em Gerenciamento de Projetos (PMBOK(r)). PMI, 2008.

### **Bibliografia Complementar**

XAVIER, Magno da Silva, WEIKERSHEIMER, Deana, LINHARES, José Genaro, DINIZ, Lúcio José. Gerenciamento de Aquisições. Editora FGV, 2006.

BERNARDES, E. G. CLAIM - Perícias em Custos de Obras Públicas. Editora Leud, 2007.

### **Bibliografia Básica**

CHOMA, A. A. Como Gerenciar Contratos Com Empreiteiros - Manual de Gestão de Empreiteiros na Construção Civil. Editora PINI, 2010.

GÓMEZ, L. A., COELHO, C. Contratos EPC TurnKey. Editora Visual Books, 2006.

Freitas, W. Gestão de Contratos - Melhores Práticas Voltadas para Contratos Empresariais. Editora ATLAS, 2011.

PMI, Corpo de Conhecimento em Gerenciamento de Projetos (PMBOK(r)). PMI, 2008.

## **7 - Disciplina: RACIONALIZAÇÃO E COORDENAÇÃO DE PROJETOS**

**Prof.:** M.Sc., Dr., Fábio Almeida Có

**Carga Horária:** 24h/a

### **Ementa**

Tipos de coordenação de projetos; Perfil do coordenador de projetos; Escopo da

coordenação; Concepção e definição do produto; Análise de restrições (legais, técnicas, etc); Requisitos de projetos; Técnicas gerais de compatibilização de projetos; Detalhamento de projetos; Diretrizes gerais para avaliação de sistemas construtivos; Racionalização do subsistema estrutural; Racionalização do subsistema alvenaria; Racionalização do subsistema instalações elétricas e hidrossanitárias; Racionalização do subsistema acabamentos; Fiscalização de projetos; Avaliação funcional dos projetos; Problemas típicos.

## **8 - Disciplina: METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO E ORIENTAÇÃO DE TCC**

**Prof.:** M.Sc., Dr., João Luiz Calmon Nogueira da Gama

**Carga Horária:** 24h/a

### **Ementa**

A produção científica e o conhecimento; Planejamento do Trabalho Científico e Métodos; Técnicas da pesquisa; Aspectos técnicos do trabalho científico; Metodologia Científica Aplicada e Práticas de elaboração de monografia segundo a ABNT; Trabalho de elaboração de monografia; Apoio à formatação no projeto de monografia; Apoio à elaboração da apresentação da monografia.

### **Bibliografia Básica**

GOLDRATT, E. M.; COX, J. A meta. Editora Nobel, 2008.

### **Bibliografia Complementar**

OHNO, T. O sistema Toyota de produção. 2009.

## **9 - Disciplina: TECNOLOGIAS PRODUTIVAS DE FUNDAÇÕES**

**Prof.:** M.Sc., Dr., Neusa Maria Bezerra Mota

**Carga Horária:** 24h/a

### **Ementa**

Fundações profundas; Fundações superficiais; Obras de contenção; Detalhes construtivos; Interação com a superestrutura; Imprevistos executivos; Controle de qualidade.

### **Bibliografia Básica**

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS; NBR 6122: Projeto e execução de fundações – Procedimento. ABNT; Rio de Janeiro; 2010.

**Bibliografia Complementar**

ALONSO, U. R. Exercícios de fundações. 2. ed. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda., 2010. 206 p.

ALONSO, U. R. Previsão e controle das fundações. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda., 1991. 142 p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS; NBR 6118: Projeto de estruturas de concreto – Procedimento. ABNT; Rio de Janeiro; 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS; NBR 6489: Prova de carga direta sobre terreno de fundação – Procedimento. ABNT; Rio de Janeiro; 1984.

CARVALHO, R.C.; PINHEIRO, L.M. Cálculo e detalhamento de estruturas usuais de concreto armado. Volume 2. São Paulo: Editora Pini, 2009. 581 p.

CINTRA, J.C.A.; AOKI, N.; ALBIERO, J.H. Tensão admissível em fundações diretas. São Carlos: Editora RIMA, 2003. 134 p.

CINTRA, J.C.A.; AOKI, N.; ALBIERO, J.H. Fundações Diretas: projeto geotécnico. São Paulo: Editora Oficina de Textos, 2011. 140 p.

**10 - Disciplina: BOAS PRÁTICAS PARA EXECUÇÃO DE ESTRUTURAS DE CONCRETO**

**Prof.:**

**Carga Horária:** 24h/a

**Ementa**

Requisitos técnicos na fase de concepção/projetos; Exigências de normas NBR 6118 e NBR 12655 e correlatas; Sistemas de formas e escoramentos; Estudo de dosagem, preparo, transporte, lançamento e cura; Controle tecnológico; Cuidados de execução; Compatibilidade com as demais etapas da obra.

**Bibliografia Básica**

PRADO, J.F.M.A.; RAMALHO, M.A.; CORRÊA, M.R.S. Panorama sobre ações construtivas em estruturas de edifícios em concreto armado. Revista IBRACON, São Paulo, v.6, n.21, p.21-31, abr./jul. 1998. (Doc. 10.62)

RAMALHO, M.A. Sistema para Análise de Estruturas Considerando a Interação

com o Meio Elástico. Tese Doutorado. São Carlos, EESC-USP, 1990.

SERRA, S.M.B. Análise de Pavimentos de Edifícios com a Utilização do Método dos Elementos Finitos. Dissertação de Mestrado. São Carlos, EESC-USP, 1994.

### **Bibliografia Complementar**

PEREIRA, G.S. Contribuições à Análise de Estruturas de Contraventamento de Edifícios em Concreto Armado. Dissertação de Mestrado. São Carlos, EESC-USP, 1997.

PINTO, R.S. Não-Linearidade Física e Geométrica no Projeto de Edifícios Usuais de Concreto Armado. Dissertação de Mestrado. São Carlos, EESC-USP, 1997.

PINTO, R.S. Análise não-linear das estruturas de contraventamento de edifícios em concreto armado. Tese Doutorado. São Carlos, EESC-USP, 2002.

## **11 - Disciplina: BOAS PRÁTICAS PARA EXECUÇÃO DE ESTRUTURAS METÁLICA**

**Prof.:** M.Sc., Cleverson Gomes Cardoso

**Carga Horária:** 24h/a

### **Ementa**

Comparativo com estruturas de concreto; Concepção de projeto; Estrutura para galpão; Edifícios; Detalhes construtivos; Interação com os sistemas construtivos (fundação, vedação, instalações, etc.); Dimensionamento de equipamentos (guindastes, etc.); Logística da obra.

### **Bibliografia Básica**

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS; NBR 8800: 2008, Projeto de Estruturas de Aço e de Estruturas Mistas de Aço e Concreto de Edifícios, Rio de Janeiro, 2008.

PFEIL, W.; PFEIL, M., Estruturas de Aço, Ed. LTC, Rio de Janeiro, 2008;

PINHEIRO, A. C. F. B., Estruturas Metálicas, Ed. Edgard Blücher, São Paulo, 2001;

### **Bibliografia Complementar**

AMERICAN INSTITUTE OF STEEL CONSTRUCTION (AISC). Specification for Structural Steel Buildings; Commentary on the Specification for Structural Steel Buildings. Chicago, 2005;

BELLEY, I. H., Interfaces Aço-Concreto, Série Manual de Construção em Aço, IBS/CBCA, Rio de Janeiro, 2006;

BELLEY, I. H.; PINHO, F. O.; PINHO, M. O., Edifícios de Múltiplos Andares em Aço, PINI, São Paulo, 2004;

BLESSMANN, J., Introdução ao estudo das Ações Dinâmicas do Vento, Editora da Universidade, UFRGS, Porto Alegre, 1998.

BLESSMANN, J., Ação dos Ventos em Telhados, Editora Sagra, Porto Alegre, 1991.

DIAS, L. A. M., Edificações de Aço no Brasil, Zigue Editoria, São Paulo, 1993;

GNECCO, C.; MARIANO, R.; FERNANDES, F., Tratamento de Superfície e Pintura, Série Manual de Construção em Aço, IBS/CBCA, Rio de Janeiro, 2002;

MARGARIDO, A. F., Fundamentos em Estruturas: Um Programa para Arquitetos e Engenheiros que se Iniciam no estudo das Estruturas, Zigue Editoria, São Paulo, 2001;

MEYER, K. F., Estruturas Metálicas – Edifícios Garagem, Apostila da CVRD e CST, Belo Horizonte, 1994;

NASCIMENTO, O. L., Alvenarias, Série Manual de Construção em Aço, IBS/CBCA, Rio de Janeiro, 2002;

## **12- Disciplina: GESTÃO DA QUALIDADE DE OBRAS**

**Prof.:** M.Sc., Dr., Ângela M.F. Danilevicz

**Carga Horária:** 24h/a

### **Ementa**

Requisitos da ISO 9001:2008 aplicado na Construção Civil; Exigências de desempenho da NBR 6118 e NBR 15575; Estrutura para gerenciamento da qualidade; Gestão de Processos e Procedimentos; Controle de Normas Técnicas; SiAC e PBQP-H; Métodos de monitoramento da qualidade; Não-conformidades, medidas preventivas e Ações corretivas; Técnicas de Melhorias dos processos; Controle estatístico da qualidade.

### **Bibliografia Básica**

AMERICAN INSTITUTE OF STEEL CONSTRUCTION (AISC). Specification for Structural Steel Buildings; Commentary on the Specification for Structural Steel Buildings. Chicago, 2005;

BELLEY, I. H., Interfaces Aço-Concreto, Série Manual de Construção em Aço, IBS/CBCA, Rio de Janeiro, 2006;

BELLEY, I. H.; PINHO, F. O.; PINHO, M. O., Edifícios de Múltiplos Andares em Aço, PINI, São Paulo, 2004;

BLESSMANN, J., Introdução ao estudo das Ações Dinâmicas do Vento, Editora da Universidade, UFRGS, Porto Alegre, 1998.

BLESSMANN, J., Ação dos Ventos em Telhados, Editora Sagra, Porto Alegre, 1991.

DIAS, L. A. M., Edificações de Aço no Brasil, Zigurate Editora, São Paulo, 1993;

GNECCO, C.; MARIANO, R.; FERNANDES, F., Tratamento de Superfície e Pintura, Série Manual de Construção em Aço, IBS/CBCA, Rio de Janeiro, 2002;

MARGARIDO, A. F., Fundamentos em Estruturas: Um Programa para Arquitetos e Engenheiros que se Iniciam no estudo das Estruturas, Zigurate Editora, São Paulo, 2001;

MEYER, K. F., Estruturas Metálicas – Edifícios Garagem, Apostila da CVRD e CST, Belo Horizonte, 1994;

NASCIMENTO, O. L., Alvenarias, Série Manual de Construção em Aço, IBS/CBCA, Rio de Janeiro, 2002;

### **Bibliografia Complementar**

AMERICAN INSTITUTE OF STEEL CONSTRUCTION (AISC). Specification for Structural Steel Buildings; Commentary on the Specification for Structural Steel Buildings. Chicago, 2005;

BELLEY, I. H., Interfaces Aço-Concreto, Série Manual de Construção em Aço, IBS/CBCA, Rio de Janeiro, 2006;

BELLEY, I. H.; PINHO, F. O.; PINHO, M. O., Edifícios de Múltiplos Andares em Aço, PINI, São Paulo, 2004;

BLESSMANN, J., Introdução ao estudo das Ações Dinâmicas do Vento, Editora da Universidade, UFRGS, Porto Alegre, 1998.

BLESSMANN, J., Ação dos Ventos em Telhados, Editora Sagra, Porto Alegre, 1991.

DIAS, L. A. M., Edificações de Aço no Brasil, Zigurate Editora, São Paulo, 1993;

GNECCO, C.; MARIANO, R.; FERNANDES, F., Tratamento de Superfície e Pintura, Série Manual de Construção em Aço, IBS/CBCA, Rio de Janeiro, 2002;

MARGARIDO, A. F., Fundamentos em Estruturas: Um Programa para Arquitetos e Engenheiros que se Iniciam no estudo das Estruturas, Zigurate Editora, São Paulo, 2001;

MEYER, K. F., Estruturas Metálicas – Edifícios Garagem, Apostila da CVRD e CST, Belo Horizonte, 1994;

NASCIMENTO, O. L., Alvenarias, Série Manual de Construção em Aço, IBS/CBCA, Rio de Janeiro, 2002;

### **13 - Disciplina: TECNOLOGIAS PRODUTIVAS DE VEDAÇÕES E ALVENARIA**

**Prof.:** M.Sc., Dr. Daniel Tregnago Pagnussat

**Carga Horária:** 24h/a

#### **Ementa**

Principais tipos de vedações para construção civil; Principais características de alvenarias de blocos cerâmicos e de concreto; Detalhes de projeto e execução de alvenarias de blocos cerâmicos e de concreto; Vedação em placas (gesso acartonado, concreto, madeira, compósito metálico/amianto, etc); Controle tecnológico dos materiais; Desempenho acústico e térmico; Estudos de caso aplicados.

#### **Bibliografia Básica**

JÚNIOR, A. C. L. Alvenaria de vedação com blocos de concreto. Universidade de Pernambuco, 2013.

#### **Bibliografia Complementar**

THOMAZ, E., FILHO, C. V. M., CARDOSO, F. R. C. F. F. Código de práticas em alvenaria de vedação em blocos cerâmicos. Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, 2012.

### **14 - Disciplina: CONSTRUÇÃO ENXUTA (*LEAN CONSTRUCTION*)**

**Prof.:** M.Sc., Dr. Fábio Almeida Có

**Carga Horária:** 24h/a

#### **Ementa**

Sistema Toyota de Produção; Base conceitual (mudanças de paradigmas); Fundamentos do lean thinking; Enfoque nos princípios da construção enxuta: estudo dos desperdícios, redução das atividades que não agregam valor, redução da variabilidade e tempo de ciclo, etc; Gestão de Processos; Elaboração de diagramas de processos; Análise de fluxos na construção: negócios, projeto, obra, suprimentos, uso e manutenção; Enfoque nas necessidades do cliente; Listas de conferência;

Planilhas de controle de materiais; Aplicações da construção enxuta para racionalização de sistemas.

### **Bibliografia Básica**

CONTADOR, J. C. (Org.). **Gestão de operações:** a engenharia de produção a serviço da modernização da empresa. São Paulo: Edgar Blücher, 1998. p. 497-510.

CONTE, A. S. I. LEAN CONSTRUCTION: O caminho para a excelência operacional na Construção Civil. In:

ISATTO, E. L. et al. **Lean Construction:** diretrizes e ferramentas para o controle de perdas na Construção Civil. Porto Alegre: SEBRAE/RS, 2000.

ROCHA, F. E. M.; HEINECK, L. F. M.; RODRIGUES, I. T. P.; PEREIRA, P. E. **Logística e lógica na construção lean:** um processo de gestão transparente na construção de edifícios. Fortaleza: Fibra Construções LTDA, 2004.

### **Bibliografia Complementar**

OHNO, Taiichi. **O sistema Toyota de produção:** além da produção em larga escala. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOSKELA, L. Application of the New Production Philosophy to Construction. **Technical Report**, n.72, Center for Facility Engineering, Stanford University, 1992.

CÓ; F. A.; FARIAS FILHO. A transdisciplinaridade fomentando o pensamento enxuto e sustentável na indústria da construção civil: a criação do modelo lean + green. In: II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, 2005, Vila Velha ES. **Anais...Vila Velha:** TRANSDCONGRESS, 2005.

CÓ, F. A. A APLICAÇÃO DE UMA ESTRATÉGIA LÚDICA DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA GARANTIR O DESENVOLVIMENTO SIMULTÂNEO DOS PENSAMENTOS ENXUTO E SUSTENTÁVEL NA CONSTRUÇÃO CIVIL.2007. Tese (Doutorado em Engenharia Civil) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia, UFF, Niterói – RJ.

## **15 - Disciplina: INCORPORAÇÕES IMOBILIÁRIAS**

**Prof.:** M.Sc., PG. Carlos de Macêdo e Silva Filho

**Carga Horária:** 24h/a

**Ementa**

Estratégias das incorporações e suas vantagens; Características das Incorporações Imobiliárias; Instrumento e o Processo de Registro; Orientações dos trâmites administrativos; Estratégias para lançamentos imobiliários; Estudo de caso.

### **Bibliografia Básica**

AVVAD, Pedro E. Direito Imobiliário: Teoria Geral e Negócios Imobiliários. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

EQUIPE RT. Vade Mecum. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2013.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Série Gerenciamento de Projetos**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

JUNQUEIRA, Gabriel J. P. & CARVALHO, Luis B. P. de. Manual Prático do Condomínio. Leme: Mundo Jurídico, 2013.

### **Bibliografia Complementar**

JUNQUEIRA, Gabriel J. P. & CARVALHO, Luis B. P. de. Manual Prático do Condomínio. Leme: Mundo Jurídico, 2013.

## **16 - Disciplina: TECNOLOGIAS PRODUTIVAS DE REVESTIMENTOS**

**Prof.:** Dra. Ângela Borges Masuero

**Carga Horária:** 24h/a

### **Ementa**

Principais tipos de revestimento: vantagens e desvantagens técnicas e operacionais; Pastas e argamassas com aglomerantes a base de cimento, cal e gesso; Preparo e aplicação das pastas e argamassas; Controle tecnológico das pastas e argamassas; Revestimentos cerâmicos: características técnicas e de aplicação; Controle de qualidade nos revestimentos cerâmicos; Outros tipos de revestimento; Estudos de casos aplicados.

### **Bibliografia Básica**

CEOTTO, L. H., NAKAKURA, E. Revestimento de argamassas. Editora Antac, 2005.

### **Bibliografia Complementar**

NBR 9778 - Argamassa e concreto endurecidos -

Determinação da absorção de água por imersão - Índice de vazios e massa específica

NBR 9779 - Argamassa e concreto endurecidos - Determinação da absorção de água por capilaridade

NBR 12819 - Concreto e argamassa - Determinação da elevação adiabática da temperatura

NM 9 - Concreto e argamassa - Determinação dos tempos de pega por meio de resistência à penetração

NBR 10908 - Aditivos para argamassa e concretos ; Ensaio de uniformidade

NBR 13276 - Argamassa para assentamento e revestimento de paredes e tetos - Preparo da mistura e determinação do índice de consistência

NBR 13279 - Argamassa para assentamento de paredes e revestimento de paredes e tetos - Determinação da resistência à compressão

NBR 13281 - Argamassa para assentamento e revestimento de paredes e tetos - Requisitos

NBR 13528 - Revestimento de paredes e tetos de argamassas inorgânicas - Terminologias

NBR 13530 - Revestimento de paredes e tetos de argamassas inorgânicas - Classificação

NBR 13530 - Revestimento de paredes e tetos de argamassas inorgânicas - Especificação

## **17 - Disciplina: MANIFESTAÇÕES PATOLÓGICAS – PREVENÇÃO E TRATAMENTO**

**Prof.:** Dr., Luiz Carlos Pinto da Silva Filho

**Carga Horária:** 24h/a

### **Ementa**

Durabilidade e Vida útil das edificações; Principais patologias em estruturas de concreto; Principais patologias em alvenarias; Principais patologias em revestimentos; Principais formas de recuperação; Monitoramento de estruturas; Medidas Preventivas.

### **Bibliografia Básica**

BORGES, A. N.; Curso prático de cálculo em concreto armado. Editora LTC, 2010.

### **Bibliografia Complementar**

CARVALHO, R. C. Estruturas em concreto protendido. Editora PINI, 2013.

## **18 - Disciplina: LIDERANÇA E GESTÃO DE PESSOAS**

**Prof.:** Telma Merjane, PG.

**Carga Horária:** 24h/a

### **Ementa**

Uma visão Geral da Gestão de Pessoas; Processos de Gestão; Perspectivas, tendências e Desafios para a Gestão de Pessoas; Desenvolvendo Pessoas; Influências do meio ambiente organizacional; Conceitos, objetivos e requisitos eficazes de Liderança – uma perspectiva dinâmica; Gestão de competências, Estratégias e instrumentos para Liderança empreendedora; Estudos de casos aplicados à construção civil.

### **Bibliografia Básica**

CHIAVENATO, Idalberto. **Gerenciando com as Pessoas: transformando o executivo em um excelente gestor de pessoas: um guia para o executivo aprender a lidar com sua equipe de trabalho**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

DUTRA, Joel Souza. **Gestão de Pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2011.

MATOS, Francisco Gomes de. **Ética na Gestão Empresarial**. São Paulo: Saraiva, 2008

MUSSAK, Eugênio. **Gestão humanista de pessoas: o fator humano como diferencial competitivo**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

O'CONNOR, Joseph – **Liderando: técnicas simples e fundamentais para influenciar e administrar pessoas** – Rio de Janeiro: Record, 2001.

RIBEIRO, Antônio de Lima. **Gestão de Pessoas**. São Paulo: Saraiva, 2005.

### **Bibliografia Complementar**

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração de Recursos Humanos: fundamentos Básicos**. São Paulo: Atlas, 2006.

COVEY, Stephen. **Os 7 Hábitos das Pessoas altamente Eficazes**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2010.

GÓMEZ, Emiliano. **Liderança Ética**. São Paulo: Academia de Inteligência, 2008.

LACOMBE, Francisco José Masset. **Recursos Humanos: princípios e tendências**. São Paulo: Saraiva, 2005.

MERSINO, Anthony C. **Inteligência Emocional para Gerenciamento de Projetos**. São Paulo: M.Books do Brasil Editora Ltda, 2009

RICOTTA, Luiza. **Valores do Educador: uma ponte para a sociedade do futuro.** São Paulo: Ágora, 2006.

## **19 - Disciplina: PRÁTICAS DE GESTÃO AMBIENTAL NA CONSTRUÇÃO**

**Prof.:** M.Sc., Dr. Roberta Consentino Kronka Mülfarth

**Carga Horária:** 24h/a

### **Ementa**

As normas de Sistemas de Gestão da ISO Série 14000 – 14004 e 14001; Modelo de um SGA segundo as normas ISO 14000 – Elementos; Requisitos da ISO 14001; Requisitos Gerais; Política Ambiental; Planejamento; Implementação e Operação; Verificação e Ação corretiva; Análise Crítica pela Administração; Resolução CONAMA Nº 307 (resíduos da construção); Licença de instalação, construção e operação; Levantamento de potenciais impactos ambientais e medidas preventivas; Estabilidade dimensional do concreto (retração, dilatação térmica, fluência, etc);

### **Bibliografia Básica**

Construction Extension to the PMBOK® Guide.

CUNHA, S. B.; GUERRA, A. J. T. Avaliação e Perícia Ambiental. Visão qualitativa sobre impactos, perícia e subsídios para avaliação econômica. São Paulo: Bertrand Brasil, 2002. 284p.

Curso de Gestão Ambiental - Gilda Collet Bruna & Arlindo Philippi Jr. & Marcelo De Andrade Romero

FIRJAN. Manual de Licenciamento ambiental: guia de procedimento - passo a passo. Rio de Janeiro: GMA, 2004. 23p.

PETROBRAS 2001, Documento de Organização do Programa de Excelência em Gestão Ambiental e Segurança Operacional - PEGASO, novembro de 2001.

### **Bibliografia Complementar**

PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE. A Guide to the Project Management Body of Knowledge – PMBOK® Guide 2000 Edition, Pennsylvania-USA 2000.

## **20 - Disciplina: ENGENHARIA DE SEGURANÇA EM OBRAS**

**Prof.:** PG. Léssio Kildare Alves de Queiroz

**Carga Horária:** 24h/a

### **Ementa**

Sistemas de Gestão de Saúde e Segurança Trabalho; Normas de SGSST – OHSAS 18001 e OHSAS 18002; O modelo de um SGSS segunda as normas OHSAS – Elementos; Requisitos da OHSAS 18001; Requisitos Gerais; Política de Saúde e Segurança; Planejamento; Implementação e Operação; Verificação e Ação Corretiva; Análise Crítica pela Administração; Normas regulamentadoras com enfoque na NR-18 (Condições e meio ambiente de trabalho na indústria da construção); Outras NR's: 1-Disposições Gerais, 4-SESMT, 5-CIPA; 6-EPI; 7-PCMSO; 8-Instalações prediais, 9-PPRA, 10-Segurança em Eletricidade; Adoção de medidas preventivas de acidentes na construção..

### **Bibliografia Básica**

Manuais de legislação atlas. *Segurança e Medicina do Trabalho*. 68ª edição, São Paulo, Ed. Atlas, 2011.

Manual de segurança e saúde no trabalho: Indústria da Construção Civil – Edificações. São Paulo : SESI, 2008.

OHSAS 18001 - Sistemas de Gestão de Segurança e Saúde Ocupacional – Especificação.

OHSAS 18002 - Diretrizes para a implementação da especificação OHSAS 18001

### **Bibliografia Complementar**

SALIBA, Tuffi Messias. Curso básico de segurança e higiene ocupacional. 3ª edição, São Paulo, Ed. Ltr, 2010.

GONÇALVES, Edwar Abreu. Manual de segurança e saúde no trabalho. São Paulo, Ltr, 2000.

**14. CORPO DOCENTE**

<b>Nº</b>	<b>Formação Curricular</b>	<b>Professor</b>	<b>Titulação</b>	<b>C/H</b>
1	Engenheiro Civil	Sergio Botassi dos Santos	Mestre e Doutor	24 h/a
2	Engenheiro Químico	Luis Carlos Sohler	Especialista	24 h/a
3	Engenheiro Civil	Ricardo Fernandes de Andrade	Mestre	24 h/a
4	Advogado	Cláudio Camozzi	Especialista	24 h/a
5	Computação	Marcos Baroni	Especialista	24 h/a
6	Engenheira Civil	Lorena Camargo Carneiro	Mestre	24 h/a
7	Engenheiro Civil	Fábio Almeida Có	Mestre e Doutor	24 h/a
8	Engenheiro Civil	João Luiz Calmon	Mestre e Doutor e Pós-doutor	24 h/a
9	Engenheira Civil	Neusa Maria Bezerra Mota	Mestre e Doutora	24 h/a
10	Engenheiro Civil	Maurício Mancio	Mestre e Doutor e Pós-doutor	24 h/a
11	Engenheiro Civil	Cleverson Gomes Cardoso	Mestre	24 h/a
12	Engenheira de Produção	Ângela M.F. Danilevicz	Mestre e Doutora	24 h/a
13	Engenheiro Civil	Daniel Tregnago Pagnussat	Mestre	24 h/a
14	Engenheiro Civil	Fábio Almeida Có	Mestre e Doutor	24 h/a
15	Engenheiro Civil	Carlos de Macêdo e Silva Filho	Mestre	24 h/a
16	Engenheira Civil	Ângela Borges Masuero	Mestre e Doutora	24 h/a
17	Engenheiro Civil	Luiz Carlos Pinto da Silva Filho	Mestre e Doutor e Pós-doutor	24 h/a
18	Psicóloga	Telma Vilela Borges Merjane	Especialista	24 h/a
19	Arquiteta e Urbanista	Roberta Consentino Kronka Mülfarth	Especialista e Doutora	24 h/a
20	Tecnologista em Gestão de Recursos Humanos	Lessio Kyldare Alves de Queiroz	Especialista	24 h/a

**OBS: A carga horária de cada disciplina será de 24**

## 15. METODOLOGIA

O curso baseia-se na aplicação de conceitos técnicos para gerenciamento de obras (produtividade, eficácia construtiva, etc.) como também para avaliar questões tecnológicas dos materiais empregados, requisitos de qualidade dos serviços, desempenho das edificações e ainda abranger questões estratégicas de mercado, como a viabilidade de empreendimentos e incorporações imobiliárias. O conteúdo técnico procura respeitar as instruções normativas vigentes da ABNT bem como nas mais renomadas e reconhecidas bibliografias nacionais e internacionais.

Na área gerencial as informações serão apresentadas por meio de estudos de casos, amparados por modernos conceitos como da “Construção Enxuta”, e avaliação *in loco* das condicionantes que interferem na coordenação das obras.

Os aspectos tecnológicos do curso serão abordados de maneira prática para que o profissional tenha condições de transpor os conhecimentos para a sua realidade, não se esquecendo de dominar os princípios científicos que envolve o comportamento dos materiais, sistemas construtivos e qualquer outra parte componente da edificação.

Em todos os módulos procurar-se-á associar os parâmetros técnicos que respeitem as necessidades do cliente, como das partes interessadas em empreendimentos imobiliários (sociedade, mercado, estado, etc), a requisitos normativos, pois assim será atingido o princípio base da qualidade. Concomitante serão abordados ainda o enfoque da qualidade na vertente gerencial/administrativa para que se tenha uma visão não somente operacional da construção civil, mas também contemplando ações táticas e estratégicas para eficácia e eficiência global do empreendimento.

Busca-se nesse curso contemplar inovações e novas tecnologias que visam a racionalização de recursos amparado por princípios de respeito a sustentabilidade (baixo impacto ambiental, desempenho estrutural adequado, respeitos aos requisitos de qualidade normativos, etc.).

O corpo docente é incentivado a adotar como estratégia de ensino e incentivo de aplicação dos conteúdos técnicos a realização de visitas a canteiros de obras e empreendimentos de sucesso para que os alunos obtenham uma visão da excelência na área de engenharia abordada neste curso.

## **16. INTERDISCIPLINARIDADE**

Os assuntos tratados durante o curso obedecem a uma sequência cronológica de eventos para a construção de edificações, desde o planejamento até a operação. Esta estratégia ajuda o discente a compreender de forma lógica as etapas do ciclo de vida de um empreendimento e suas significâncias como um todo.

Muito embora o corpo docente seja composto em sua grande maioria de engenheiros civis, há a interação com outras áreas do conhecimento que direta ou indiretamente contribuem para agregar valor ao conhecimento e ampliar o campo de atuação do profissional.

A conexão entre as disciplinas discriminadas neste curso atendem aos principais processos relacionados com a execução de uma edificação. Sendo assim, o complemento dos assuntos abordados durante o curso permite que o profissional a ser qualificado obtenha a capacidade de avaliar de forma sistêmica e integrada a construção dos sistemas edifícios e que compõem o escopo desta pós-graduação.

As competências técnicas e gerenciais focadas durante as disciplinas ajudam o profissional na tomada de decisão ao longo do seu cotidiano de trabalho, tornando-o mais apto a enfrentar os desafios típicos de empreendimentos da construção civil.

## **17. ATIVIDADES COMPLEMENTARES**

A IES incentiva a participação de seus alunos em eventos e atividades extra-classe, que aprimorem o desenvolvimento de suas competências e habilidades, bem como repassem informações atualizadas sobre a área de atuação de cada um.

## **18. TECNOLOGIA**

A IES inova ao digitalizar todos os seus documentos e ao permitir seus acessos via online. Na plataforma web “site institucional” são disponibilizados o Portal do Aluno, Portal do Professor, Portal do Parceiro (a serviço das unidades). Esta é uma

medida de desburocratizar os processos, e mantém a qualidade dos arquivos pedagógicos.

Independente desta metodologia escolhida pela Faculdade, reafirmamos que as pós-graduações da instituição não se trata de Educação a Distância (EAD) e sim de um curso totalmente presencial, que utiliza da tecnologia como ferramenta facilitadora e mantenedora da qualidade do ensino.

## **19. INFRAESTRUTURA FÍSICA**

Salas climatizadas, devidamente equipados com internet wireless, data show, e outros dispositivos eletrônicos. Cadeiras confortáveis e anatômicas.

## **20. CRITÉRIO DE SELEÇÃO**

Os critérios de seleção utilizados pela IES tratam-se em um primeiro momento de análise curricular. São observados os critérios de formação e documentação necessária.

Em um segundo momento, são realizadas entrevistas com os consultores de carreiras, profissionais capacitados para auxiliarem os futuros alunos em seus processos decisórios sobre a pós-graduação.

## **21. SISTEMAS DE AVALIAÇÃO**

O sistema de avaliação adotado é processual e contínuo ao longo do andamento da pós-graduação *lato sensu*. Os critérios de avaliação são definidos conforme a especificidade de cada disciplina, sendo que os professores são os responsáveis por a aplicação da avaliação.

## **22. CONTROLE DE FREQUÊNCIA**

Conforme Resolução do CNE / CES 01 de 08 de junho de 2007, o curso é presencial, portanto a frequência é obrigatório, sendo aceitável no mínimo 75% de presença em cada módulo.

## **23. TRABALHO DE CONCLUSÃO**

Todos os alunos devem entregar um artigo científico, como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sendo que o assunto deve ser pertinente ao tema da Pós-Graduação.

O TCC deve ser produzido individualmente e visa qualificar e maximizar a produção de pesquisa científica por meio dos alunos formados.

#### **24. CERTIFICAÇÃO**

A certificação, conforme normas aplicadas a curso de pós-graduação *lato sensu*, especificamente a Resolução N. 01 de 2007 do CNE/MEC que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, se dará por meio de Instituição de Educação Superior devidamente credenciada pelo Ministério da Educação.

#### **25. INDICADORES DE DESEMPENHO**

As turmas possuem diferenciais significativos, como professores qualificados, projetos pedagógicos modernos e ousados, metodologia de ensino voltada à prática profissional, entre outros.

Isto visa a garantir crescente produção científica por meio das pesquisas feitas no TCC, além de baixo índice de abandono, muitos alunos em cada turma, entre outros.

#### **26. RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO**

A IES possui um portfólio de aproximadamente 100 turmas, divididas em aproximadamente 30 cursos de pós-graduação. Atualmente, a instituição possui aproximadamente 5.000 alunos em processo de formação e mais de 7000 concluíram sua pós-graduação.

Geralmente, após entrega do TCC e o recebimento do certificado pela Instituição de Ensino Superior, os alunos atuam no mercado de trabalho. Muitas vezes a alocação no mercado de trabalho é feito pelo programa de direcionamento profissional Banco de Talentos.

Com frequência, temos alunos retornando a IES em busca de novos cursos, o que se remete aos índices altos de satisfação com a Pós-Graduação.