

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

KATIA MARA DE LIMA

**EDUCAÇÃO CORPORATIVA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SUA PRÁTICA
PEDAGÓGICA EM CURSOS A DISTÂNCIA**

CURITIBA

2009

KATIA MARA DE LIMA

**EDUCAÇÃO CORPORATIVA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SUA PRÁTICA
PEDAGÓGICA EM CURSOS A DISTÂNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Pontifícia Universidade
Católica do Paraná, como requisito parcial
à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Dilmeire Sant'Anna
Ramos Vosgerau

CURITIBA

2009

KATIA MARA DE LIMA

**EDUCAÇÃO CORPORATIVA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SUA PRÁTICA
PEDAGÓGICA EM CURSOS A DISTÂNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.a Dr.a Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau
Orientadora - PUCPR

Prof.a Dr.a Elizete Lucia Moreira Matos
Membro Interno - PUCPR

Prof. Dr. José Manuel Moran
Membro Externo

Curitiba, 28 de agosto de 2009.

Dedico esta dissertação aos meus
amores

Deus senhor de todas as coisas e minha
família: meu esposo Nailor, meu pai
Afonso, minha mãe Vera, minha maninha
Keli o seu marido Lauro meu maninho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço DEUS, pela vida.

À minha família, pelo apoio e por acreditar em mim. À minha mãe Vera, que com sua doçura me ensinou a amar e perseverar e com palavras de carinho sempre me colocou para frente fazendo-me acreditar nos meus sonhos. Ao meu pai Afonso, que apesar da sua pouca escolaridade sempre acreditou que eu devia investir na minha formação, e que este é o bem maior que ele poderia me deixar, o conhecimento, já que isso ninguém poderia me tirar.

À Keli minha irmã e ao Lauro seu esposo e meu maninho, sempre acreditaram em mim, amigos, irmãos que, apesar da distância, pois existe um oceano entre nós, sempre estiveram presente, dando uma palavra de suporte e o ombro amigo para que eu pudesse dividir minhas angústias e continuar nesta caminhada.

À Instituição onde trabalho, por investir na formação continuada, pelo incentivo moral e financeiro e principalmente por acreditar que eu seria capaz, pois sem estas pessoas este sonho não seria possível.

À Professora Doutora Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, que me fez acreditar, antes mesmo de ser aluna do mestrado, que este era o caminho, assim gostaria de deixar registrado que a sua competência, seus conhecimentos, a sua orientação foram fundamentais para a realização deste sonho, que se tornou um projeto e hoje uma realidade.

À Professora Doutora Elizete Lucia Moreira Matos e ao Professor Doutor José Manuel Moran, pelas excelentes contribuições apontadas na banca de qualificação; as considerações metodológicas, teóricas, a orientação e o direcionamento sábio para a construção desta pesquisas foram determinantes para a melhora deste trabalho.

Aos amigos, familiares, que entenderam minha ausência em seus eventos, à equipe onde trabalho, à superintendência, à diretoria e à coordenação, pela torcida e pelo apoio, principalmente nestes momentos finais.

Em especial, ao meu esposo Nailor, que entrou em minha vida em um momento muito difícil tanto profissional como pessoal, a sua alegria e a sua enorme paciência no período deste trabalho foram fundamentais para que eu pudesse atingir

o objetivo de concluir este trabalho, ele trouxe o equilíbrio, a serenidade e a paz e mesmo nas horas mais difíceis e críticos me fez acreditar que poderia tornar o meu sonho uma realidade

Obrigada aos professores que fizeram parte deste trabalho e todas as pessoas que aqui não estão citadas, mas que de alguma forma fizeram parte deste trabalho.

Às pessoas que fazem parte da minha caminhada, mas não foram citadas.
Muito Obrigada!

A educação é uma arte, cuja a prática,
necessita ser aperfeiçoada por várias
gerações. Cada geração, de posse dos
conhecimentos das gerações
precedentes, está sempre melhor
aparelhada para exercer uma educação
que desenvolva todas as disposições
naturais na justa proporção e de
conformidade com a finalidade daquelas
e, assim, guie toda a humana espécie ao
seu destino.

(KANT, 1996, p.19)

RESUMO

Neste novo século a educação corporativa toma dimensões nunca antes imaginadas, mudando a forma de entender o desenvolvimento do adulto como um aprendiz, um profissional que tem seu aprendizado construído sob a sua vivência sua experiência. O problema que buscou-se responder nesta pesquisa foi como o processo de formação oferecido pela instituição aos professores fornece subsídios para a sua prática pedagógica. Com este propósito, discutem-se questões sobre a pós-graduação, educação corporativa, o trabalho docente e a utilização das mídias no ensino superior, tendo como suporte teórico autores como: Eboli (2004), Bayma (2004), Lopes (2004), Leite (2004), Moran (2000), Nóvoa (1992), Perrenoud (2000), Tardif (2002), Zabalza (2004) entre outros. Optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, caracterizada como descritiva. A coleta de dados compreendeu a análise documental, do material oferecido pela instituição e para o professor local, o exame de 1.075 formulários de avaliação preenchidos pelo aluno nos anos de 2006 a 2008 e a aplicação do questionário aberto para 25 professores locais. Para a análise dos dados foi utilizado o software Atlas ti. Como um dos resultados desta pesquisa, verifica-se que os alunos apontam a didática do professor como um dos fatores fundamentais para processo de ensino-aprendizagem; já o professor considera necessária a formação continuada, independente da modalidade educacional em que atua como forma de melhorar a sua prática.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação corporativa. Prática pedagógicas. Aula Via Satélite. Tecnologias Educativas.

ABSTRACT

In this new century, the corporate education takes unimaginable dimensions, changing the way of understanding adult development as a learner, a professional who has built his apprenticeship under his experienced his experience. The problem we attempted to answer this research was how the process of training offered by the institution provides grants to teachers for their teaching practice. The aforementioned discussions were based on the following authors as theoretical support: Eboli (2004), Bayma (2004), Lopes (2004), Leite (2004), Moran (2000), Nóvoa (1992), Perrenoud (2000), Tardif (2002), Zabalza (2004), among others. The dissertation research was qualitative, although characterized as descriptive. Data collection comprised a documental analysis of the material supplied to local teachers by educational institutions, as well as 1.075 assessment forms filled out by students from 2006 to 2008 and an open questionnaire applied to 25 local teachers. Data analysis was carried out through the Atlas ti software. The research results show that students consider teacher didactics as one of the main factors contributing to the teaching-learning process; on the other hand, teachers think continuing education is a necessary tool for them to improve their pedagogic practices, no matter which their education area is.

Key-words: Continuing education. Corporative education. Pedagogical practices. Medias, Classroom Via Satellite. Educational Technologies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Estrutura organizacional do curso.....	61
Figura 2 - Desenvolvimento da Aula mediada por tecnologia via satélite	71
Figura 3 - Fluxograma processo de <i>feedback</i>	74
Figura 4 - Importância do professor local no processo.....	75
Figura 5 - Qual sentimento do professor local em dividir a sala com outro professor à distância	92
Figura 6 - Qual o sentimento do professor em utilizar a metodologia	93
Figura 7 - Expectativas dos professores	95
Figura 8 - Sentimentos sobre a aula de Capacitação Metodológica	96
Figura 9 - Entendido do papel do professor local	97
 Gráfico 1 - Divisão por sexo dos professores locais.....	 68
Gráfico 2 – Idade dos professores locais	69
Gráfico 3 - Formação acadêmica dos professores locais.....	69
Gráfico 4 - Atuação profissional dos professores locais	70
Gráfico 5 - Tempo de atuação profissional na área de formação inicial	70
 Quadro 1 - Tendência e fatores críticos de sucesso no EAD - educação corporativa	 30
Quadro 2 - Classificação da mídia quanto à simbologia utilizada	46
Quadro 3 - Classificação da mídia quanto à tecnologia utilizada	46
Quadro 4 - Classificação da mídia quanto à capacidade de processamento - componentes de distância.....	47
Quadro 5 - Classificação da mídia quanto à capacidade de processamento - conteúdo	48
Quadro 6 - Exemplo de Plano de Aula - Aula 1 - Disciplina de Projetos	73
Quadro 7 - Comentários dos alunos do curso de pós-graduação lato sensu - Curso Administração de Empresa – 2006	79
Quadro 8 - Comentários dos alunos do curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> - curso Administração de Empresa – 2007	82

Quadro 9 - Comentários dos alunos do curso de pós-administração <i>lato sensu</i> - curso Administração de Empresas – 2008.....	86
Quadro 10 - Aula de capacitação de disciplina	98
Quadro 11 - Motivação para dar continuidade à formação continuada	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados pesquisados.....	79
-----------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CD	-	Disco compacto
CD-ROM	-	Disco compacto – memória somente de leitura
CFE	-	Conselho Federal de Educação
COMPED	-	Comitê dos Produtores da Informação Educacional
DVD	-	Disco digital de vídeo
EAD	-	Educação a Distância
EUA	-	Estados Unidos da América
FCBTVE	-	Fundação Centro Brasileiro de Televisão
FGV	-	Fundação Getúlio Vargas
FUNTEVE	-	Fundo de Financiamento da Televisão Educativa
IES	-	Instituição de Ensino Superior
INEP	-	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPE	-	Projeto de Ensino a Distância criado em 1984, parceria SE e SP e Fundação Padre Anchieta
LDB	-	Leis de Diretrizes e Bases
MBA	-	<i>Master Business Administration</i>
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
PÓSGRAD	-	Programa de Pós-graduação Tutorial pela CAPES
PUC/PR	-	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC/RIO	-	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SEED	-	Secretaria de Educação a Distância
TV	-	Televisão
TWI	-	<i>Training Within Industry</i>
UC	-	Universidade Corporativa
UNIREDE	-	Universidade Virtual Pública do Brasil
UNISUL	-	Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 JUSTIFICATIVA	16
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA	18
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA	21
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	21
2 O CENÁRIO DO OBJETO DE PESQUISA: PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU E EDUCAÇÃO CORPORATIVA	23
2.1 PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU NO BRASIL	23
2.2 EDUCAÇÃO CORPORATIVA	26
3 O TRABALHO DOCENTE	33
3.1 O QUE É TRABALHO DOCENTE?	33
3.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	34
3.2.1 O professor como adulto aprendiz	38
3.2.2 Formação continuada do professor	42
4 POSSIBILIDADES DAS MÍDIAS NO ENSINO SUPERIOR	45
4.1 CLASSIFICANDO AS MÍDIAS	45
4.2 UTILIZAÇÃO DAS MÍDIAS NO ENSINO SUPERIOR	48
4.3 O TRABALHO DOCENTE E A UTILIZAÇÃO DE MÍDIAS	52
5 METODOLOGIA	57
5.1 PESQUISA DESCRITIVA	57
5.2 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	58
5.3 CONTEXTO DO AMBIENTE DE PESQUISA	58
5.3.1 Estrutura organizacional do curso	60
5.3.2 Processo de seleção dos professores locais	62
5.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA	65
5.5 RELATO DA COLETA DE DADOS E DA ANÁLISE DOS DADOS	65
6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	68
6.1 PERFIL DOS PROFESSORES PESQUISADOS	68
6.2 PROCESSO DE FORMAÇÃO OFERECIDO PELA INSTITUIÇÃO	70
6.3 ASPECTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR EVIDENCIADO PELOS ALUNOS	77

6.4 O TRABALHO DOCENTE EM ENSINO PRESENCIAL COM INTERFERÊNCIA DE AULA VIA SATÉLITE	90
6.5 PREPARANDO-SE PARA ESTA NOVA METODOLOGIA – AULA DE CAPACITAÇÃO METODOLÓGICA E DE DISCIPLINA	94
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	103
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO 1	118
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 2	121
ANEXO A - AVALIAÇÃO DE DISCIPLINA E DO PROFESSOR	125
ANEXO B - DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO.....	126
ANEXO C - MODELO DE PLANO DE AULA	129

1 INTRODUÇÃO

As mudanças organizacionais, tecnológicas, econômicas, culturais e sociais exigem que a educação também transforme a maneira de pensar e aprender o mundo. De acordo com Moraes (1997), a educação deve mostrar-se cada vez mais interativa, rápida, flexível e acessível à maior quantidade possível de pessoas.

As mudanças trazidas pelas tecnologias só serão efetivamente aproveitadas se a escola e os professores ousarem e inovarem em suas práticas pedagógicas, fundamentarem seus passos e socializarem os caminhos da educação, isto porque apenas as tecnologias nada podem fazer em relação à suas aplicações, visto que é necessário que elas sejam incorporadas pelos professores e alunos na busca da superação dos velhos modelos e teorias que norteiam a prática de ensinar e aprender.

Diante desse desafio, o professor de ensino superior deve absorver as novas possibilidades tecnológicas, de ensino mediado por tecnologias, desde a utilização de um computador em sala até meios mais sofisticados como videoconferência e tele-aula.

Ademais, segundo Behrens (1998, p 61), precisam atentar que:

Uma prática competente que dê conta dos desafios da sociedade moderna exige a inter-relação e a instrumentalização da tecnologia inovadora, tendo como instrumentos a área de informações como suporte à prática docente, porém inovadora no sentido de interconexão entre os sujeitos produtores de seus conhecimentos.

Com efeito, diversificaram-se também as modalidades educacionais, pois a tecnologia trouxe novas possibilidades para educação, incrementado tanto a formação presencial quanto a educação à distância. Atualmente pode-se fazer uso de muitos meios para atender às diferentes necessidades dos alunos.

Entre essas possibilidades, assinalo a desenvolvida em meu contexto de trabalho: a possibilidade de utilizar as tecnologias da informação e comunicação em ensino presencial, possibilitando incrementar a aula com a intervenção de dois professores em planos diferentes, um em sala de aula interagindo com os alunos e outro a distância interagindo com várias salas de aula simultaneamente.

Em agosto de 2005, a pesquisadora assumiu novas responsabilidades na instituição onde trabalha há oito anos, que tem como objetivo a formação de executivos ou formação profissional em nível de pós-graduação *lato sensu* na área de administração e economia, com uma formação e experiência na área de educação. Entre essas novas responsabilidades estava a de acompanhar o desenvolvimento do curso, desempenhando das atividades como: entrevista de novos alunos, acompanhamento pedagógico aos alunos do curso e do processo de seleção e de capacitação dos professores por meio da metodologia proposta pela instituição.

O novo desafio, assumido naquele ano, iria possibilitar inúmeras oportunidades de aprendizagem, em um novo nível educacional, já que a sua maior experiência até então havia sido em educação infantil, como professora alfabetizadora por sete anos. Trabalhar com adultos naquele momento representaria um crescimento profissional muito grande, mas o que constato hoje é que este desenvolvimento vem sendo muito maior do que eu imaginava no início deste projeto profissional.

O curso de pós-graduação do qual ela assumiu a coordenação local foi lançado em 2003, e trazia uma grande novidade em sua proposta metodológica, as aulas presenciais teriam intervenções de outro professor, com a particularidade de que este estaria à distância e integraria a aula por meio de um canal fechado de televisão. Estaria, então, na instituição vivendo um momento de mudanças de recursos e consequentemente da prática pedagógica na sala de aula.

1.1 JUSTIFICATIVA

Discorrer sobre a formação continuada do professor universitário, para atuar com as diferentes modalidades educacionais que fazem uso de recursos tecnológicos, não é tratar de tema inédito, pois a literatura da área é vasta e vem sendo alimentada por pesquisas de mestrado e teses de doutorado, além de artigos veiculados em periódico.

Alguns autores desenvolveram pesquisas que focam a formação continuada de professores, entre eles Nóvoa (1992), Perrenoud (1993), Guathier (1998), Tardif

(2002), Garcia (1999), Cunha (1989), para citar alguns. Em suas obras evidenciam a importância da formação continuada do docente na aprendizagem do aluno.

A discussão em torno da utilização de recursos tecnológicos, das modalidades educacionais existentes e da formação continuada do professor universitário para se adaptar aos novos contextos da educação, ganha novos contornos visto que hoje existem várias IES criadas para atuar especificamente com as novas modalidades educacionais, e as convencionais estão se adaptando a este novo cenário e vêm integrando em suas grades curriculares novos cursos, sejam estes regular presencial, semipresencial, educação à distância ou virtual.

Machado (2003) indica que as mudanças ocorridas nos últimos tempos na sociedade apresentam novos desafios para a formação docente, uma vez que as necessidades educacionais mudam em concomitância com as mudanças sociais.

Tudo isso justifica a necessidade de se observar e pensar mais sobre a formação continuada do professor do ensino superior que ministra aulas em cursos de pós-graduação profissional, na perspectiva de entender como ele foi preparado para atuar com as modalidades educacionais, dando ênfase à educação que utiliza recursos tecnológicos, para o desenvolvimento do conteúdo.

Ferreira (2005) aponta as contribuições da educação à distância na formação de professores, vislumbrando que essa modalidade de ensino pode auxiliar na formação de indivíduos geograficamente dispersos, sendo um facilitador tanto na formação do adulto em todas as áreas de formação quanto na formação continuada do próprio professor.

A educação a distância pode fazer uso de vários recursos para ser realizada, desde formas impressas até a utilização de ferramentas, sejam estas síncronas ou assíncronas.

Essas tecnologias têm oportunizado que muitas pessoas possam voltar a estudar, criando novas possibilidades para quem não pode frequentar as aulas nos ensinos regulares, e este novo aluno tem como escolher dentre as modalidades existentes a que mais se adéqua ao seu perfil.

Com essas novas possibilidades, pode-se usar uma mesma tecnologia para atingir várias salas de aula em tempo real, com o mesmo professor ministrando aulas para todos.

A modalidade aqui pesquisada conta com a atuação de dois professores, um a distância, que ministra aula em tempo real e faz várias intervenções durante a

aula, e outro, um professor presencial (esta é nomenclatura utilizada pela instituição), que faz a mediação em sala do conteúdo apresentado com as atividades propostas entre a teoria e a prática profissional, visto que o curso é uma especialização em Administração de Empresas.

Busca-se nesta pesquisa levantar dados para atuar no desenvolvimento do professor local, procurando entender como ele aproveita a formação preparatória fornecida, como tem se preparado para atuar como docente já que muitos desses professores nunca entraram em sala de aula e muito menos têm uma formação pedagógica.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

A possibilidade de utilizar tecnologias de educação à distância em ensino presencial permite incrementar a aula com a participação de dois professores em planos diferentes em uma sala de aula, um presencial interagindo com os alunos e outra distância interagindo com várias salas de aula simultaneamente.

O curso de pós-graduação *lato sensu* em Administração de Empresa é divulgado como curso que tem como metodologia uma intervenção de recurso da educação à distância, ou seja, aulas que utilizam recurso de aula via satélite em tempo real para todo o Brasil.

Hoje a estrutura do curso conta com uma matriz no Rio de Janeiro, a qual tem um estúdio de televisão em parceria com uma empresa de canal fechado de televisão, que faz a distribuição das imagens. Para receberem as imagens as instituições precisam ter uma antena, um receptor e, em sala de aula, uma TV para poder transmitir as imagens aos alunos.

Como o curso é padrão, hoje conta com 110 salas de aula e quase 5.000 alunos no Brasil tendo aula seguindo o mesmo modelo.

Neste modelo pedagógico, cada disciplina é ministrada por dois professores como segue:

- a) o professor Projetista (nomenclatura utilizada pela instituição refere-se ao professor conteudista) fica à distância, este tem a formação exigida pelo MEC, sendo que o percentual de mestres e doutores está acima de 50% do percentual. É o responsável pela elaboração da ementa da disciplina,

por desenvolver o material didático (apostilas, seleção de textos), o plano de aula e por construir as atividades que serão aplicadas em sala de aula pelo professor local;

- b) o professor presencial (nomenclatura utilizada pela instituição, refere-se ao professor tutor) que está em sala e faz a interface da teoria e a prática; é um profissional que está atuando em organizações, ou tem o seu próprio negócio, e demonstra interesse em se tornar um professor. Este profissional, às vezes, apresenta alguma experiência por ter ministrado pequenos cursos internos na organização onde trabalha, mas nunca assumiu uma sala de aula, com os compromissos que o professor tem, e nesta metodologia ele também tem como desafio desenvolver as atividades e contextualizar o conteúdo que será apresentado por outro professor, que está à distância.

O processo de seleção do professor local segue alguns critérios que são determinados pela instituição tais como: formação de especialista, atuação profissional na área.

Como o curso é ofertado junto com outros cursos, os alunos dos cursos de formação de executivos, que já têm uma carreira sólida, buscam a oportunidade de iniciar a atividade como docente e procuram a coordenação para participarem do processo de seleção. Dessa forma, a instituição acabou gerando condições para que alunos egressos de outros cursos como MBA e Mestrado, ofertados pela instituição, pudessem ter a possibilidade de iniciarem-se como docente.

A responsabilidade de selecionar os professores é um grande desafio, já que eles são fundamentais para que o curso alcance seus objetivos. Como o aluno estabelece vínculo com o professor local, este é essencial para a qualidade do curso.

O interessado em ministrar aula passa por um processo de seleção, que é composto por algumas fases. Antes de realizar a capacitação ofertada pela instituição, reúne-se com a coordenação local, que apresenta o curso, seus objetivos, o público que compõe a turma; em contrapartida, o interessado apresenta seu currículo e justifica seu interesse em dar aulas, na sequência ele será convidado para assistir aulas com outros professores, posteriormente receberá um contato telefônico da coordenação para verificar sua opinião sobre a metodologia e se existem dúvidas, de sua parte. Somente depois desse processo o candidato

ingressa na Capacitação Metodológica para então, realizar a Capacitação de Disciplina.

O corpo docente projetista que foi contratado pela instituição mantenedora é atuante desde 2003. Construiu e vem construindo, o seu conhecimento por meio de tentativas e erros, e hoje tem o domínio da metodologia em função de sua vivência e a sua experiência com o modelo do curso.

Esses professores auxiliaram no processo de expansão do corpo docente, local, já que com o crescimento do curso foi necessário ampliar o corpo docente o que foi feito por meio de indicação.

O curso passou por um momento muito difícil internamente, quando do seu lançamento devido à falta de credibilidade da educação à distância, apesar de sua metodologia exigir a presença do aluno e do professor.

Em 2005, o curso contava com três turmas em andamento em três cidades, Curitiba, Ponta-Grossa e Londrina, um corpo docente com 27 professores e um total geral de 40 alunos. Hoje está presente em nove cidades, com 22 turmas e um total de 529 alunos em sala de aula, sem contar os alunos já formados.

Nesse mesmo ano, logo após iniciar como aluna especial, fazendo disciplinas avulsas do programa de Mestrado da PUCPR, esta pesquisadora foi convidada a assumir a coordenação local do curso.

Como ponto de partida para suas atividades, a coordenação local passou a assistir às aulas, realizou reuniões com os professores locais e com os alunos, para apreender melhor as expectativas dos professores, dos alunos em relação ao curso e à metodologia proposta.

Com reuniões e diálogos constantes com os professores locais, foi possível desenhar o processo de seleção já explicado acima.

No processo de seleção de professores, percebia-se que as principais dúvidas giravam em torno da metodologia, da sua função em sala de aula, de como atuar com tempo tão limitado, e dividir o conteúdo com o professor projetista, sem atravessar ou atropelar o conteúdo.

A formação proposta pela instituição para o professor presencial (tutor) acontece em dois momentos de capacitação: Capacitação Metodológica e Capacitação de Disciplina. São estas duas formas de capacitação que serão pesquisadas neste estudo, buscando identificar se elas passam informações

pedagógicas necessárias para auxiliar o professor a entender o processo de aprendizagem do aluno.

Nestes últimos anos houve uma expansão do curso no Estado do Paraná, principalmente em função de sua metodologia que, além de ser um grande diferencial, é uma facilitadora da propagação do curso.

Com a expansão do curso, um dos fatores mais críticos para mantê-lo com qualidade é o processo de seleção e capacitação do professor presencial (tutor), de forma que este atenda aos critérios estabelecidos de formação e experiência profissional.

Esse fator possibilitou estabelecer o problema de pesquisa deste estudo: **Como o processo de formação oferecido pela instituição aos professores fornece subsídios para a sua prática pedagógica?**

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

Tendo em vista o problema de pesquisa apresentado anteriormente, define-se como objetivo geral:

Analisar como o processo de formação oferecido pela instituição aos professores fornece subsídios para a sua prática pedagógica.

Para atingir o objetivo geral, são propostos como objetivos específicos:

- a) descrever o processo de formação do professor local desenvolvido pela instituição;
- b) relacionar os principais comentários dos alunos quanto aos aspectos pedagógicos evidenciados na prática pedagógica do professor;
- c) identificar no discurso dos professores a sua percepção quanto as suas necessidades atuando em ensino presencial com interferência de aula via satélite.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Para alcançar os objetivos e chegar às recomendações propostas, este estudo encontra-se estruturado em quatro capítulos.

Este primeiro capítulo apresenta a introdução à temática geral da pesquisa, sua justificativa, o problema de pesquisa e os objetivos.

O capítulo 2 contextualiza o tema trazendo o cenário da pós-graduação *lato sensu*, a sua história e evolução, em específico, aspectos relativos à educação corporativa.

No capítulo 3 trata-se do trabalho docente, a formação do professor, com vistas a compreender como acontece o processo de formação do professor para atuar com a pós-graduação *lato sensu*. Enfocam-se, ainda, a questão do professor aprendiz e a necessidade da formação continuada.

O capítulo 4 discorre sobre a mídia, suas possibilidades de uso na educação superior, bem como o trabalho docente com a utilização desses recursos.

O capítulo 5 está dedicado à metodologia, a descrição dos procedimentos utilizados na pesquisa.

O capítulo 6 versa sobre os resultados da pesquisa, a análise de dados.

As considerações finais e preposições para trabalhos futuros encerram este estudo.

2 O CENÁRIO DO OBJETO DE PESQUISA: PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* E EDUCAÇÃO CORPORATIVA

Neste capítulo discorre-se sobre a história da pós-graduação *lato sensu* no Brasil e a sua evolução nos últimos anos; em seguida apresentam-se a educação corporativa e o cenário de formação profissional.

2.1 PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* NO BRASIL

O Conselho Federal de Educação conceitua a Pós-Graduação como qualquer curso que se segue à Graduação. Os programas *lato sensu* são cursos de especialização e aperfeiçoamento profissional docente ou de outros profissionais, com carga horária mínima de 360 horas. E podem ser destinados ao treinamento específico de um ramo profissional, a fim de formar especialista e docente para o ensino superior (conforme consta na Resolução nº. 1, de 8 de junho de 2007 apresentada no Anexo B).

Os primeiros passos da Pós-Graduação no Brasil, segundo Fávero (2000), acontecem nos anos 30, por iniciativa de Francisco Campos, que propunha um modelo de educação baseado nos moldes europeus. Dentro desse modelo, foram implementados alguns cursos de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, Faculdade Nacional de Filosofia e Universidade de São Paulo.

Ao realizar uma retrospectiva histórica do tema, verifica-se que no Brasil o termo pós-graduação aparece apenas nos anos 40 e 50, sendo que a partir da década de 50 foi firmada parceria com instituições americanas, o que acabou possibilitando intercâmbios para estudantes, pesquisadores e professores.

Santos (1998) destaca em sua obra que nos anos 60 ocorreram ações que impulsionaram a pós-graduação. Nesse momento, essa modalidade seguiu as tendências de ensino das escolas européias e americanas, pois objetivava-se estabelecer a integração do Brasil com os países centrais.

[...] neste contexto de dependência em relação às nações centrais que se deu a instalação da pós-graduação no Brasil. Uma sociedade dependente vincula-se a outra, supostamente mais organizada e desenvolvida, para estabelecer uma relação de "parceria subordinada". Tal dependência, contudo, é extremamente nociva, mormente na área da pesquisa, uma vez que a compra de know-how estrangeiro se torna um mau negócio por desestimular as iniciativas de desenvolvimento tecnológico do país importador, limitando a formação de cientistas e pesquisadores. Nesse contexto, o valor do cientista depende do impacto internacional que seu trabalho tem e da consonância do tema de sua pesquisa com os interesses dos países desenvolvidos. A interferência da *United States Agency for International Development* (USAID) nos rumos da educação brasileira na década de 1960 deve ser entendida sob esta ótica (ROMANELLI, 1993, p.196).

Nos anos 60 ainda, o marco que se pode destacar da pós-graduação no Brasil é a sua normatização por meio do parecer CFE 977/65, homologado pelo Ministro da Educação em 06 de janeiro de 1966 e publicado no Diário Oficial da União em 20 de janeiro de 1966. Apoiado inicialmente no art. 69 da Lei n.º 4.024, de 20 dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), o estabelecimento de ensino superior podia ministrar os cursos de pós-graduação, abrindo matrícula a candidatos que tivessem concluído o curso de graduação, devidamente comprovado com o respectivo diploma.

Hoje no Brasil existe uma variedade de tipos de Instituição de Ensino Superior: segundo a organização acadêmica da Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 tais instituições são: universidades que têm autonomia financeira e administrativa e o objetivo principal de desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão. As consideradas instituições não-universitárias devem desenvolver ensino de excelência e atuam em uma ou mais áreas de conhecimento. Dentro dessa modalidade estão incluídos os centros universitários, faculdades integradas, institutos e escolas superiores.

O curso de especialização em nível de pós-graduação *lato sensu* é direcionado à área de exercício profissional, para professores ou outros profissionais inseridos no mercado de trabalho, na perspectiva de educação continuada. E tem finalidades muito variadas, que vão desde um aprofundamento da formação da graduação em determinada área a temas mais gerais que proporcionam um diferencial na formação acadêmica e profissional.

No Brasil, entre 1987 e 2004, esta modalidade de curso cresceu 136% no país, saltando de 815 cursos para 1.925 (ROCHA, 2004). Este crescimento pode ser

percebido como possibilidades para que os profissionais busquem uma qualificação e possam investir na sua formação continuada.

Nóvoa (2002, p.23) sugere que:

O aprender contínuo é essencial se concentra na pessoa, como agente, e na escola, como lugar de crescimento profissional permanente. [...] a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

O aumento significativo da pós-graduação *lato sensu* pode indicar que a demanda representativa da necessidade percebida no processo de formação, é evidência que só a graduação não está garantindo a empregabilidade; daí a necessidade de uma formação continuada.

O crescimento de números de cursos e de matrículas nos cursos de *lato sensu* mostra que, em uma perspectiva mercadológica, profissionais que estão atuando em empresas públicas ou privadas necessitam manter-se atualizados e em sintonia com o desenvolvimento verificado na sua área de atuação. Na outra ponta, mostra o interesse do empregador que seu profissional invista em seu desenvolvimento, seja adquirindo conhecimento técnico, especialização, seja obtendo novos conhecimentos, novas habilidades e competências que garanta a empregabilidade.

Segundo Shiroma (1997), a empregabilidade envolve três fatores que estão inter-relacionados, e presentes na vida profissional devido à globalização, que ampliou a competitividade entre os profissionais e as empresas no mercado dos negócios. Esse contexto passou a exigir um profissional multidisciplinar, que sai de um momento mundial de produção, execução e passa para uma nova era em que o profissional deve pensar sobre suas ações sendo capaz de apreender e reaprender de forma contínua.

Para atender às novas necessidades profissionais no final do século XX, surge a Universidade Corporativa (UC) como resposta ao cenário de mudanças nas organizações, em que os seus profissionais passam a ser mais exigidos em todos os níveis da empresa. Assim, esta mudança cultural no mundo empresarial criou a necessidade de uma formação continuada; com efeito. De acordo com Eboli (2004, p.45): "A adotar um sistema de Educação Estratégica, nos moldes de uma

Universidade Corporativa, é a condição essencial para que as empresas desenvolvam com eficácia seus talentos humanos."

2.2 EDUCAÇÃO CORPORATIVA

A Universidade Corporativa surge no fim do século XXI e, segundo Meister (1999, p. 207), "é o guarda chuva estratégico para o desenvolvimento e educação de funcionários, clientes e fornecedores, com o objetivo de atender às estratégias empresariais de uma organização".

Para Bayma (2004, p.25), a educação corporativa tem como papel "garantir a educação continuada interna, fazendo a relação entre o negócio da empresa, o seu planejamento estratégico e a busca de recursos e conhecimento na universidade".

No Brasil, "o conceito de Universidade Corporativa começou a ser adotado nos anos 90 já com influência da globalização o que pressionou as organizações a investirem no desenvolvimento de seus profissionais para se garantir no mercado competitivo" (EBOLI, 2004, p.63).

As várias terminologias encontradas na literatura em torno desse modelo de educação estão baseadas na formação continuada de adultos e se fundamentam numa interpretação da educação como um processo que deve se prolongar durante a vida com o objetivo de atualizar, aperfeiçoar e evitar a defasagem do profissional, bem como para que ele mantenha a sua eficácia profissional.

Diante dessas mudanças organizacionais, os gestores de recursos humanos das empresas passam a enfrentar o desafio de se reestruturara para suprir tais exigências e desenvolver programas de Treinamento e Desenvolvimentos que atendam às expectativas da organização e às necessidades e disponibilidades do profissional.

Com efeito, as bibliografias e os artigos sobre o desenvolvimento profissional, que fundamentam esta pesquisa, apontam que na área de administração os profissionais para atenderem às novas tendências mercadológicas ou atuarem em atividades mais específicas ou, ainda, na busca de evolução na carreira, precisam desenvolver novas competências e habilidades, fatores que determinam a qualificação profissional esperada para o exercício desta nova atividade.

O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2007, p.21) considera que:

[...] o termo "competência" como "modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer" e o termo "habilidade" por "competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber fazer".

Nessa perspectiva, atualmente o perfil que se exige do profissional é saber fazer, é ter a disponibilidade de aprender e reaprender, pois é nisso que está o coração do desafio do gestor. Isso torna necessária a mudança do objetivo do treinamento, que passa de uma formação técnica para uma formação mais completa do profissional.

No modelo tradicional, a carreira era controlada pela empresa e as expectativas do empregado estavam alinhadas com as tendências paternalistas, de hierarquias verticalizada sendo a gestão baseada na afinidade. Em decorrência, a possibilidade de crescimento e desenvolvimento era para poucos.

Na empresa do século XXI, esse modelo de organização não é mais plausível, pois a velocidade imposta pela abertura das fronteiras à globalização desenhou o perfil profissional desejado, ou seja, empresas preocupadas em se manter no mercado e de forma competitiva buscam desenvolver profissionais adaptados a este novo cenário.

Lopes (2004, p.141) explicita esse contexto e, ao mesmo tempo, adverte os atuais profissionais:

A mudança de enfoque do treinamento para a educação corporativa provocou um grande impacto na forma como a carreira do empregado é atualmente gerenciada. No modelo tradicional, a carreira era controlada pela empresa e as expectativas do empregado estavam alinhadas com as tendências paternalistas... na empresa do século XXI, quem controla a carreira é o próprio empregado. Ou o profissional programa a sua atualização e cuida da sua empregabilidade ou corre o risco de ficar obsoleto e sem condições de competitividade no mercado de trabalho.

Diante disso, a proposta da pós-graduação *lato sensu* corporativa visa suprir as necessidades apresentadas por organizações públicas e privada no sentido de desenvolver em seus profissionais novas competências que não foram exploradas

durante sua graduação, ou seja, possibilitar-lhes nova oportunidade de aprendizagem, em novas áreas de conhecimento e formação continuada.

O crescimento da pós-graduação *lato sensu* parece ser um indicativo dessa necessidade de se manter informado em uma sociedade que tem um foco maior no conhecimento, tornando-se um diferencial para os profissionais que buscam o aperfeiçoamento e a manutenção de sua empregabilidade.

Lopes (2004, p.141) afirma ainda que:

A meta da educação corporativa é aumentar a produtividade da força de trabalho e criar uma vantagem competitiva em nível de mercado. Quando perdemos esse foco, estamos perdendo, na realidade, o grande objetivo a ser alcançando pela educação corporativa. "Aprender mais rapidamente que os concorrentes é o grande desafio da empresa deste século."

O cenário tão agressivo do mundo corporativo e a acirrada disputa no crescimento das IES no Brasil demonstram que os profissionais do futuro tendem a se diferenciar e se diversificar no que tange ao conhecimento. E isso pode explicar por que o crescimento do *lato sensu* foi tão significativo, já que a formação inicial – graduação – não está conseguindo garantir esta diferenciação de conhecimento ideal para a atuação profissional.

A este respeito, Silva (2003, p 298) faz a seguinte afirmação: "A lei selvagem que ronda a educação exige formação rápida para fazê-lo e executar, atendendo satisfatoriamente às demandas de um mercado insaciável."

Na atualidade, o grande desafio da educação no nível de pós-graduação *lato sensu*, em qualquer modalidade, aberta ou corporativa, é a formação continuada, visto que os profissionais, sejam estes já com mais experiência ou no início de carreira, buscam complementar a sua formação inicial melhorando sua qualificação, ampliando seu conhecimento e adquirindo novas competências. E entre essas competências está a de ensinar, que oferece aos professores um novo desafio, repleto de novas possibilidades e dificuldades.

O advento da tecnologia e sua rápida inserção no mercado profissional e educacional oportunizou às IES desenvolverem vários caminhos na educação à distância, possibilitando atingir um maior número de alunos, quebrando a barreira da distância sem perder a qualidade.

Pode-se citar aqui algumas instituições de ensino superior que apresentam uma história de sucesso na formação superior como a UNISUL, PUC RIO, FGV dentre outras e criaram cursos de educação à distância lançando mão de vários meios tecnológicos como vídeo aulas, DVD, salas virtuais ou TV via satélite.

Esta pesquisa está focada na atuação de uma instituição de ensino que, diferentes das outras instituições de ensino superior que oferecem educação à distância, tem a sua formação centrada na educação corporativa e na educação continuada de executivo, com cursos de pós-graduação *lato sensu*, de curta e média duração, que são ministrados pela internet ou mediados por TV via satélite.

A experiência inicial dessa instituição consistiu em uma formação voltada para um público interno durante os dois primeiros anos para definir uma base metodológica e diretrizes como as melhores tecnologias, as áreas de atuação e o segmento de atuação.

O processo de divulgação para cursos abertos iniciou em 2001, com disciplinas no nível de pós-graduação, ou seja, foram implementadas em cursos presenciais algumas disciplinas que aconteciam totalmente virtuais pela via da internet.

Em 2003 as escolas dessa instituição foram credenciadas pelo MEC, para ofertar cursos de pós-graduação *lato sensu* à distância, no segmento da educação corporativa, os conteúdos são desenvolvidos pelo próprio corpo docente para atender programas de *e-learning*, para empresas públicas ou privadas.

A instituição conta com o maior programa de educação continuada para executivos do país: está presente em 66 cidades por meio de redes de conveniadas, escolas que ministram esses cursos em parceria, com aproximadamente 300 cursos de pós-graduação *lato sensu* presenciais, e o ensino à distância nasceu com o objetivo de complementar estes programas.

Como a instituição já tinha a experiência de trabalho em rede, teve facilitados o desenvolvimento e crescimento de um departamento exclusivo para implementar desenvolver a educação à distância, pois facilitou as possibilidades das atividades presenciais como matrícula e aplicação de provas.

A instituição enfrentou algumas barreiras em relação ao preconceito a cursos à distância. E este descrédito em cursos que utilizam meios como internet e televisão via satélite era um ponto crítico, pois poderia ser um fator de insucesso

para os programas ofertados pela instituição, que estão basicamente estruturados para utilizar estes tipos de mídia.

Os coordenadores dessa escola perceberam por meio das avaliações que existem fatores importantes e relevantes para o sucesso do curso. Esses fatores são apresentados no Quadro 1, com a tendência de EAD e os fatores críticos de sucesso de acordo com a experiência vivenciada pela instituição.

TENDÊNCIA DO EAD	FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO
Solução com tecnologias mistas – <i>blended learning</i>	Ambiente Colaborativo
Disseminação nas universidades corporativas maior que nas IES	Tutoria especializada
Eficácia do <i>e-learning</i> : Sem tutoria evasão de 70% e 80%; Tutoria reativa evasão de 50% Tutoria colaborativa 10%	Projeto acadêmico específico
	Adequação da linguagem
	Desenho instrucional
	Estruturação do material didático

Quadro 1 - Tendência e fatores críticos de sucesso no EAD - educação corporativa
Fonte: Longo, 2004, p.119.

A instituição tem como objetivo trabalhar a educação à distância, buscando atender às necessidades da educação corporativa.

As empresas precisam olhar para dentro de si mesmas e traçar diagnósticos para identificar sua necessidade de capacitação e treinamento e quais são as instituições que podem ser convidadas a desenvolver estes produtos (identificar a demanda e a oferta de capacitação). A oferta pode estar nas IES e/ou nas empresas de consultoria. Mas, eventualmente, pode também estar dentro da própria organização. Pode ser um conhecimento específico interno que se deseja disseminar. Neste caso, cabe a empresa buscar seu parceiro no mercado para desenvolver a melhor solução para implementação de um treinamento (LONGO, 2004, p.119).

A instituição cria e ministra cursos corporativos que possam atender às demandas que foram identificadas nas entrevistas realizadas junto à organização; dessa forma podem ser criados cursos direcionados a tais demandas, podendo ser cursos curtos ou de longa duração, como os cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Segundo a coordenação responsável à época (2000 a 2007) pela criação desta unidade específica de educação à distância nesta instituição, professor Longo (2004, p.120),

[...] a educação corporativa só faz sentido se possui resultados mensuráveis, os quais não são necessariamente os resultados financeiros, mas têm também de ser quantificados em uma unidade que evidencie a agregação de valor para a organização e seus membros.

A educação corporativa possibilita que as organizações implementem para seus funcionários treinamentos que supram desde uma necessidade mais pontual até a preparação de um corpo gerencial desenvolvendo o conhecimento mais estratégico, com novas competências e habilidades que geram valor para a organização e ao funcionário, que está mantendo a sua empregabilidade.

A educação corporativa se torna uma grande aliada dos gestores de pessoas, que têm a responsabilidade de perceber as necessidades organizacionais apontadas pelos gestores de área para criar ou buscar treinamentos para esses funcionários.

Em 2003 a instituição lança um curso de pós-graduação *lato sensu* em Administração de Empresas, direcionado para um público jovem e recém-formado, sua concepção segue os modelos de treinamento que as organizações multinacionais desenvolveram para formação de executivos, programas chamados de training e utiliza recurso de televisão via satélite.

Segundo Abercrombie (2000, p.1), o training surge,

Durante a Segunda Guerra Mundial, a organização *Training Within Industry* (TWI) programa desenvolvido para ajudar à indústria lidar com a inundação de trabalhadores novos e inábeis da guerra. [...] a organização desenvolveu métodos inovadores do treinamento industrial [...].

No início a instituição locou um estúdio e contratou uma empresa para transmitir o sinal via satélite. Conta com uma equipe local de apoio que tem função de contratar e agendar professores projetistas (professores que constroem a ementa e o material didático e ministram aula por meio de – TV via satélite): organizar a reprodução e a distribuição do material didático (apostilas) para as conveniadas e os

institutos: enviar semanalmente o material complementar de cada disciplina, o plano de aulas, e as atividades que serão desenvolvidas pelo professor local.

Em 2008 esse curso passou por uma reestruturação em sua grade curricular, deixou de ser ministrado em quatro semestres para ser realizado em três semestres: foram revistas as cargas horárias de algumas disciplinas e inserida novas.

A estrutura física também cresceu, hoje conta com uma sede, com estúdio próprio e uma equipe de suporte, além da equipe que faz a parte de filmagem, como diretores, câmeras, sonoplasta.

O público que buscava realizar esse curso também mudou, hoje não estão em sala apenas jovens recém-formados, mas também profissionais com experiência cuja formação é muito técnica e precisam de uma formação com conteúdos da administração, pois estão sendo preparados para gerenciar suas empresas ou para a sucessão em empresas familiares.

3 O TRABALHO DOCENTE

Este capítulo discorre sobre o trabalho docente, com foco na prática do professor de ensino superior, a sua formação, o processo de aprendizagem do professor na figura de aprendiz e a formação continuada do professor.

3.1 O QUE É TRABALHO DOCENTE?

Tardif (2002) traz que, apesar das muitas pesquisas realizadas sobre o tema, ainda não é possível definir o trabalho docente, mas é possível entender que este está pautado no saber e no ser.

Pelo que sabemos não existe realmente uma palavra ou um conceito para designar um trabalho desse tipo. Por conseguinte, vamos chamá-lo de um trabalho investido ou vivido, indicando, com essa expressão, que um professor não pode somente "fazer o seu trabalho", ele deve também empenhar e investir nesse trabalho o que ele mesmo é como pessoa (TARDIF, 2002, p.141).

Zabalza (2004, p.113) compartilha a idéia de que para ser professor é preciso ir além, e que "não é suficiente dominar os conteúdos nem ser um reconhecido pesquisador na área. A profissionalização docente refere-se aos alunos e ao modo como podemos agir para que aprendam, de fato, o que pretendemos ensinar-lhes".

A profissão docente é construída ao longo do percurso profissional, pois a experiência é construída em sala de aula, com afirma (GARCIA, 1999, p.161): "a profissão docente envolve um processo que se constrói ao longo da trajetória formativa dos sujeitos".

A profissão docente, a "professoralidade", segundo o entendimento de Oliveira e André (2003, p.5) é compreendida "como processo de construção do sujeito professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, envolvendo espaços e tempos em que ele reconstrói a sua prática educativa".

Na expressão de Cunha (2007, p.164), "o saber-saber e o saber-fazer da profissão não são a priori, mas são arduamente conquistados ao longo da carreira docente".

O professor é o sujeito da construção do seu conhecimento e da sua vida profissional, seu desenvolvimento depende da sua vontade em participar de atividades de formação permanente.

Cunha (2007, p.164) citando Garcia (1999) sugere que

[...] a formação do professor, seja ele atuante no ensino superior ou não, pois, como profissional em formação permanente, é necessário que considere que está em um processo e, como tal, está composta por fases claramente diferenciadas por seu conteúdo curricular, havendo necessidade de integrar-se aos processos de transformação, inovação e de desenvolvimento curricular, de estabelecer uma clara conexão entre os processos de formação profissional e os processos de desenvolvimento institucional (escola, universidade e comunidade), além da necessidade de articulação e integração entre a formação e os conteúdos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos.

Depreende-se diante da citação que existem processos sistêmicos e organizados, entre professores e a instituição, para o desenvolvimento profissional, mas que há necessidade de um maior envolvimento das instituições para que isso realmente ocorra.

Para entender o trabalho docente precisa-se entender melhor o professor, já que a construção de sua profissão está constituída sobre o alicerce do conhecimento e do ser em todas as suas dimensões.

3.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Muito tem sido pesquisado sobre a formação docente, principalmente no contexto das reformas educacionais. Diversos são os autores que se dedicam a estudos sobre o assunto, como Martins (1993), Gandin (1993), Perrenoud (1993), Nóvoa (1997), Vasconcellos (2000), Tardif (2002), Garcia (1999).

Para conceituar a formação de professores, recorreu-se a Garcia (1999), para quem a formação é uma área de conhecimento que se centra no estudo de processos dos quais os professores aprendem a desenvolver as suas competências.

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

Para pensar a prática docente é preciso pensar em qualidade, seja da sua formação, seja da sua prática; assim, pensar em qualidade é pensar em investimento na formação continuada, pois ambas estão ligadas, seja este professor iniciante ou com mais experiência.

O educador é especialista em conhecimento, em aprendizagem. Como especialista, espera-se que ao longo dos anos aprenda a ser um profissional equilibrado, experiente, evoluído; que construa sua identidade pacientemente, equilibrando o intelectual, o emocional, o ético, o pedagógico (MORAN, 2007, p.73).

Pode-se inferir no texto citado que as competências do professor estão relacionadas a vários fatores, como a sua formação teórica e a construção de sua prática, que inicialmente não é fácil, pois como iniciante seus medos e angústias estão sempre presente. A esse respeito Behrens (1996, p.126) esclarece:

[...] O professor, no seu primeiro ano de docência, transita do papel de aluno para o papel de profissional, de estudante para professor. Este processo caracteriza-se por um momento de grande aprendizagem. No confronto com a realidade, a aprendizagem se dá com os alunos, na metodologia do ensaio e erro.

Essas dificuldades das primeiras experiências podem levar a três caminhos: desistir da docência na primeira oportunidade; atuar em outra área e (ou) ser criativo buscando soluções inerentes a sua prática.

A profissionalidade docente é um conceito em constante elaboração, cuja compreensão deve ser situada num determinado contexto sócio-histórico. Professores e professoras são responsáveis pelos processos institucionalizados de educação, ainda que, nesses processos muitos outros agentes educacionais interfiram. [...]. A função docente, suas características, a forma de desempenhá-la, a importância a ela atribuída, e as exigências feitas pela profissão, variam de acordo com as diferentes concepções de valores à educação e ao processo de ensino aprendizagem nos diferentes tempos e espaço (PASSOS, 2002, p.1).

As transformações sociais, seus momentos históricos e o professor em cada época apresentam características e objetivos diferenciados, de acordo com a sociedade na qual está inserido, visto que a concepção de educação é determinada pelo contexto social, político econômico de cada época e isso influenciam a prática docente.

Para os professores, a velocidade da informação, a qualidade, a forma de exposição e o acesso às informações via internet, bem como a construção de um novo contexto sócio-histórico, influenciam diretamente nas suas condições de trabalho, na prática, exigindo um investimento na sua formação, quer seja ele um professor em iniciante, quer um professor com mais experiência.

A formação deve atender às necessidades do grupo, mas como pré-requisito deve atender ao professor como pessoa,

instigando novas formas de pensar a formação do professor e dos processos educativos, o que causou a necessidade de uma formação, mas com a preocupação de atender às necessidades, desencadeadas pelo envolvimento de professores na formação continuada, mas sem esquecer a formação inicial (BEHRENS, 1996, p.126).

Para Garcia (1999, p.27), a formação de professor deve levar a uma aquisição (no caso dos professores em formação) ou a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação. E para desenvolver este conceito de formação, o autor relaciona sete princípios que estão subentendidos neste processo de formação.

- a) primeiro princípio é o processo contínuo;
- b) segundo, é o processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular;
- c) terceiro, a necessidade de ligar os processos de formação de professores como desenvolvimento organizacional da escola;

- d) quarto, é o processo de articulação, integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores;
- e) quinto é a integração teórico-prática na formação de professores;
- f) sexto, processo da procura pelo isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente será pedido que desenvolva;
- g) sétimo, destaca o princípio da individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores.

Garcia (1999, p.35) complementa: "O individualismo defendido não é só do professor e ele mesmo, mas o professor no meio em que este está inserido, ou seja, com a sua prática, em sala de aula, em seu grupo de profissionais, e nas instituições de ensino."

Os princípios apresentados por Garcia (1999) possibilitam entender que a formação de professores é multidisciplinar, contínua e que são vários os elementos que fazem parte da construção da sua prática. Ademais, entender o processo de aprendizagem do professor é um dos desafios da formação, seja esta inicial, de principiantes ou de professores mais experientes, no ensino superior, que é o foco desta pesquisa.

O professor do ensino superior, tradicionalmente, tem duas atribuições na Universidade, ou IES: docência ou pesquisa. Porém estas não são as únicas possibilidades de atuação, podendo compreender outras atividades como, por exemplo, gestão, organização de eventos institucionais.

Segundo Garcia (1999, p.243), a docência é mais que a atividade desenvolvida pelo professor em sala. Esse autor citando De Miguel (1991, p.2) "é a inclusão de outros contextos que influenciam a decisão de como, quando e por quem vai ser transmitido o ensino e com que finalidade".

O desafio de uma formação continuada, com foco no professor de ensino superior, mais especificamente de pós-graduação *lato sensu* consiste em pensar no desenvolvimento dele, em uma tentativa de repensar e "melhorar a sua prática, crenças e conhecimento profissionais do docente" (GARCIA, 1999, p.253).

Pensar o professor no processo contínuo da construção do seu conhecimento, respeitando a sua individualidade e suas necessidades.

3.2.1 O professor como adulto aprendiz

Entender o professor como aprendiz é considerar as necessidades dele no seu processo de construção de conhecimento, desvendando como ele desenvolve o seu processo de aprendizagem como adulto. Para tanto, recorre-se ao conceito de andragogia que pode auxiliar nessa compreensão.

A andragogia é o caminho educacional que visa compreender e promover o aprendizado dos adultos, tendo como base a formação na experiência que este traz na sua história de vida sendo esta advinda de uma formação formal ou informal. Refere-se à formação do adulto e entende este como um aprendiz durante toda a sua vida, desde a alfabetização até a sua formação continuada, muda-se o nível de formação (formação inicial como a alfabetização..., formação técnica, graduação e pós-graduação), mas não como este se comporta diante do desafio de aprender (KNOWLES, 1990).

Madeira (1999, p.7) explica algumas características de andragogia:

A andragogia se apresenta como: a) uma visão clara e objetiva das especificidades da natureza do processo educacional de adultos distinguindo-as das finalidades e objetivos de uma educação de crianças e adolescentes; b) uma consideração do perfil mais determinado das características bibliográficas (sic), psicoemocionais, econômicas, sociais e políticas dos adultos; c) uma atenção especial às circunstâncias e condições de vida, das experiências e das vivências dos adultos homens e mulheres trabalhadores no processo educacional.

O termo andragogia também é utilizado "para referir-se à disciplina que estuda o processo de educação para adultos ou a ciência da educação de adultos" (NOTTINGHAM ANDRAGOGY GROUP, 1983, p.48).

Na educação de adultos é preciso respeitar as características próprias e os métodos utilizados nos diferentes níveis de educação quando estão construindo o conhecimento.

[...] os adultos já possuem uma bagagem de conhecimentos, têm experiências, o que não lhes permitem ser tratados como crianças. E é a partir delas, que se formam o seu ensino aprendizagem, levando o professor a dar maior ênfase ao aluno, do que a aula propriamente dita, o que na maioria das vezes, está completamente fora da sua realidade (KNOWLES, 1970, p.41).

Entender essa necessidade do adulto como aprendiz, o que e para que está estudando, é o que vai facilitar as conexões com a sua vivência e favorecer o processo de aprendizagem; é o que Ferreira (2005, p.5) esclarece:

O adulto precisa saber o que está estudando, para que está estudando e se irá favorecer-lhe futuramente. Precisamos nos alertar para o fato de que o adulto já tem uma bagagem de vida, ele precisa apenas estar reforçando seus conhecimentos e para isso é necessário, alguém que tenha um conhecimento a mais que ele.

Lindeman (1926) em sua obra identificou alguns pressupostos e hipótese-chave para a educação de adultos que serviram como base para outros autores desenvolverem suas pesquisas. Tais pressupostos são os elencados a seguir:

- a) adultos são motivados a aprender à medida que experimentam que suas necessidades e interesses serão satisfeitos. Podemos assim considerar estes pontos como os mais apropriados para se iniciar a organização das atividades de aprendizagem do adulto;
- b) a orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida; por isso as unidades apropriadas para organizar o seu programa de aprendizagem são as situações de vida e não disciplinas;
- c) a experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender; assim, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências;
- d) adultos têm uma profunda necessidade de ser autodirigidos; o que requer do professor um engajamento no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhes seu conhecimento e depois avaliá-los;
- e) as diferenças individuais entre pessoas crescem com a idade; assim, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

Essas características mostram que educar adultos segue uma dinâmica que deve ser diferente: nesse processo o professor pode ser apresentado como "facilitador" e o aluno como "participante". O professor deve ajudar o adulto a descobrir e desenvolver novas competências.

Knowles (1990) desenvolveu a sua teoria – o modelo andragógico, como a arte e ciência de orientar os adultos a aprenderem – baseando-se nas hipóteses de

Linderman, o que possibilitou um aprofundamento do conceito de andragogia. Elaborou, assim, as seguintes hipóteses:

- a)O autoconceito do adulto, como pessoa madura, evolui de uma situação de dependência para autonomia.
- b)O adulto acumula uma ampla variedade de experiência que pode ser um recurso muito rico para a aprendizagem.
- c)A disposição de um adulto para aprender está intimamente relacionada à evolução das tarefas que representam o seu papel social.
- d)Produz-se uma mudança em função do tempo à medida que os alunos evoluem de aplicações futuras do conhecimento para aplicações imediatas.
- e)Os alunos são motivados a aprender por fatores internos em vez de fatores externos (KNOWLES, 1984, p.12).

É preciso ter presente que a educação de adultos está estruturada no respeito à individualidade e na valorização das experiências já vivenciadas por eles, reconhecendo-os e respeitando todos os princípios e elementos já apresentados sobre a educação de adultos. Com esse entendimento, a aprendizagem desse indivíduo será mais eficaz, caso contrário, não trará resultados satisfatórios.

Para educar adultos deve-se conhecer primeiro sua forma de pensar, agir, se comunicar, para então propor ações e estratégias coerentes com suas necessidades.

O indivíduo considerado adulto, de acordo com Ludojoski (1972, p.270),

é aquele que ocupa o status definido pela sociedade, por um ser maduro o suficiente para a comunidade da espécie e auto-administração cognitiva, sendo capaz de responder pelos seus atos diante dela. [...] a educação de adultos implica a compreensão do ser humano na idade adulta. O adulto é o homem considerado como um ser em desenvolvimento histórico que, diante da herança de sua infância, da sua passagem pela adolescência e a caminho do envelhecimento, continua o processo de individualização de seu ser e de sua personalidade.

Para Knowles (1990, p.15), existem quatro definições possíveis para adulto:

Primeira há definição biológica: o homem torna-se adulto biologicamente quando atinge a idade em que pode reproduzir, o que significa cedo na adolescência. A segunda é uma definição legal: o homem se torna-se adulto legalmente quando atinge a idade em que a lei diz que pode votar, tirar licença de motorista, [...], há uma definição social segundo a qual o homem se torna adulto quando começa a se comportar como adulto, tendo um trabalho, cônjuge, família [...], a definição psicológica o homem se torna adulto quando chega a consciência da responsabilidade para a sua própria vida de ser auto dirigido.

Para a aprendizagem de adultos, talvez a definição que faça mais sentido seja a linha da psicologia, que faz referência a sua consciência, responsabilidade e autonomia para autoaprendizagem. Isso não quer dizer que as outras vertentes citadas por Knowles (1990) sejam menos importantes, pois o adulto é um ser biológico, social e que está sujeito à lei na comunidade em que está inserido.

A educação de adultos pode ser concebida como uma nova técnica para a aprendizagem; representa um processo pelo qual o adulto aprende a observar e avaliar suas experiências, considerando como este indivíduo constrói novas soluções para seus problemas baseando-se na formação que está recebendo (COUCHOT, 2000, p.64).

Na formação do professor, considerando-a um adulto aprendiz, pode-se afirmar que todos os pressupostos de aprendizagem de adulto e o modelo andragógico são relevantes para compreender o comportamento do adulto em sala de aula ou em um processo de formação continuada.

Comparando os princípios de Lindeman (1926) e as características apontadas por Knowles (1970), para educação de adultos, pode-se observar que existem semelhanças como: a maturidade, a experiência de vida, a disposição para aprender e o conteúdo. Todos estes pressupostos devem fazer sentido para a vida do adulto, sendo que os fatores de motivação podem ser considerados mais internos do que externos.

O que se espera é entender como o professor aprende para entender como os programas de formação devem ser construídos, de forma que possam atender a todos os envolvidos (instituições e profissionais).

3.2.2 Formação continuada do professor

Espera-se que os professores:

[...] possam preparar um grupo sempre mais diverso de estudantes para um trabalho muito mais desafiador – como estruturar problemas; encontrar, integrar e sintetizar informações; criar novas soluções; aprender sozinhos; e trabalhar cooperativamente –, eles vão necessitar de conhecimentos substancialmente maiores e de habilidades radicalmente diferentes das que a maioria possui neste momento e que a maioria das escolas de educação desenvolve hoje em dia (BROWN; COKING, 2007 p.43).

Entender como este professor pode atender a todas essas expectativas levou a pesquisar sobre autores que já publicaram sobre a formação continuada de professores, e como eles definem o processo de formação continuada, já que muitas outras definições foram utilizadas para indicar a formação continuada, como aperfeiçoamento, formação em serviço, reciclagem, conforme apresentado por Garcia (1999, p.136).

A formação de professores defendida por Garcia (1999) traz uma maior complexidade, pois o autor busca entender as dimensões da formação indicando cinco aspectos importantes nesse processo: desenvolvimento pedagógico, conhecimento e compreensão de si mesmo, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento teórico, desenvolvimento profissional e desenvolvimento da carreira.

Cada uma dessas dimensões presentes na vida profissional do professor serve como alicerce a sua prática, e uma formação que contemple esses aspectos pode facilitar o professor na adequação da realidade sócio-histórica em que está inserido, com a sua prática.

O professor, como afirma Tardif (2002), diferente de outros profissionais, tem contato com seu ambiente de trabalho muito antes de ali atuar. O autor mostra que os professores estão carregados de crenças, experiências, exemplos e representações sócio-históricas: assim, neste momento histórico, estariam marcados pela abundância da informação e acesso à tecnologia.

De acordo com Romanowski (2007, p.138), a formação de professores é contínua: para alguns professores inicia-se com a formação inicial,

instrumentalização para agir na prática social, para atuar no mundo e mercado de trabalho; continua ao longo da carreira do professor pela reflexão constante sobre a prática, com estudos realizados em cursos, programas e projetos.

Dessa maneira, a formação do professor deve contemplar o seu desenvolvimento, teórico-prático em sintonia com o interesse institucional, para que este profissional passe a ser mais que um professor, que dê suas aulas com qualidade e que passe a viver de forma mais intensa e colaborativa.

O desafio das instituições de ensino superior está em identificar as necessidades de cada grupo de professor que compõe seu quadro, visto que para cada área de formação existem características diferentes que exigem de seus professores mais do que o de domínio de sala e conteúdo e é uma forma de complementar a formação inicial.

o desenvolvimento dos professores universitários deve ser mais do que o desenvolvimento do ensino, mais do que o desenvolvimento pessoal, evidentemente mais do que o que pode alcançar qualquer tratamento parcial da lista total de funções dos professores. Deve ser considerado no sentido mais holístico possível e deve estar relacionado com o desenvolvimento da organização e com as questões gerais com que as instituições se defrontam (FERRÉS, 1992, p.91).

A proposta de formação continuada, baseada nos seis princípios apontados por Garcia (1999), deve considerar o desenvolvimento profissional de professores de forma a:

- a) integrar a formação de professores em processos de mudanças, inovação e desenvolvimento curricular;
- b) estabelecer relações entre os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional das escolas;
- c) integrar a formação de professores com os conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinas, e a formação pedagógica dos professores;
- d) integrar teoria e prática na formação de professores;
- e) viabilizar uma formação em que o professor possa realizar posteriormente aquilo que lhe é exigido durante a formação;
- f) individualizar os programas de formação de professores, pois não se constitui em um processo homogêneo.

Analisando esses princípios, pode-se inferir que a formação continuada consiste em formação completa do professor como profissional, aprendiz e como pessoa, que interage e é parte do meio, instituição, conhecimento, prática, social; nesse sentido passa por papéis que variam de professor a aprendiz e profissional.

Outra constatação significativa é o valor que os professores dão a prática docente, enquanto a sua grande inspiração para a mudança e ao saber que constroem a partir daí. Nela localizam a possibilidade de aprenderem com os colegas de trabalho, com os alunos e de refletir sobre sua própria docência, reformular sua forma de agir e de ser. Este dado confirma que a prática é um elemento importante na aprendizagem e que a experiência, que o indivíduo vive é insubstituível no seu significado educativo. O fazer e o refletir sobre este fazer tem sido, no dizer dos bons professores, um mecanismo fundamental para delinearem seu desempenho docente (CUNHA; FERNANDES, 1994, p.8).

A formação continuada do professor, acompanhando o pensamento dos autores, propicia que este profissional tenha condições de atuar diante de um cenário educacional cheio de desafios, tanto o de encontrar em sala de aula um aluno muito diferente, fruto de uma sociedade que tem facilidades de acesso à informação, quanto o de se desenvolver profissionalmente e buscar as melhores práticas, melhores condições para seu trabalho, ampliando seus conhecimentos e possibilitando um desenvolvimento pessoal e coletivo, na ação com outros professores.

4 POSSIBILIDADES DAS MÍDIAS NO ENSINO SUPERIOR

Para compreender as possibilidades de utilização de mídias no ensino universitário, procura-se neste capítulo primeiro conceituá-las. Na sequência apresentam-se as diferentes propostas de utilização de mídias e as possibilidades de seu uso no ensino universitário.

4.1 CLASSIFICANDO AS MÍDIAS

Para conceituar mídia, recorreu-se à literatura da área de publicidade e propaganda. Conforme Rabaça e Barbosa (1978, p.53):

o termo "mídia", é grafia aportuguesada da palavra "média", conforme é pronunciada em inglês. [...] "Media" é plural de *medium* (palavra latina que significa meio). Designa os meios (ou o conjunto dos meios) de comunicação: jornais, revistas, TV, rádio, cinema etc.

Sampaio (2002) acrescenta que o termo mídia é empregado para designar os veículos de comunicação, que podem ser acionados em grupo ou de forma individual.

Kozma caracteriza e distingue a mídia nestes termos:

Uma mídia pode ser caracterizada por 3 elementos: suas tecnologias, seu sistema de símbolos e a capacidade de processamento que oferecem [...] o jornal e livro utilizam o mesmo sistemas de símbolos (letras, palavras e imagem), mas são mídias diferentes [...] formato, papel, formato de processamento. [...] Cinema televisão e vídeo cassete utilizam-se de um mesmo sistema de símbolo, mas se diferenciam pela tecnologia e pelo sistema de processamento [...] (KOZMA, 199, p.180).

Dessa forma, pode-se observar que esses elementos estão presentes na educação, e no processo de "aprendizagem envolve a comunicação, e que esta por sua vez está ligada diretamente as mídias, podendo ser uma ou mais mídias para se efetivar" (TORI, 2003, p.50).

A escolha da mídia para o desenvolvimento do conteúdo é tarefa das mais difíceis, já que até há pouco tempo a educação contava com poucos recursos tecnológicos. Tori (2003, p.66) classifica estes recursos em estáticos e contínuos. Ademais, divide essa taxonomia em quatro possibilidades de utilização, quanto à simbologia, à tecnologia, à capacidade de processamento e à multimídia. Para tanto, fundamenta-se nos três elementos citados por Kozma (1991), como simbologia, tecnologia e capacidades de processamento.

As simbologias estáticas não dependem do fator tempo para efetivar a comunicação; já as contínuas dependem desse fator para serem efetivadas.

O Quadro 2 demonstra uma série de exemplos de simbologias estáticas e contínuas que se pode identificar como recursos de comunicação que são utilizados em sala de aula pelos professores, no processo de aprendizagem.

ESTÁTICA		CONTÍNUA				
Texto	Imagem	Discurso	Musica	Animação	Performance	Exercitação
Exemplos: - livros; - apostilas; - partituras; - transparências; - lousa; - e-mail.	Exemplos: - Desenho; - Pintura; - Fotografia; - Slides; - Escultura.	Exemplos: - Audiobook; - Telefones; - Chat (de texto ou de voz).	Exemplos: - Cd de áudio; - MP3 player;	Exemplos: - Desenho animado; - Expressão corporal; - GIF animado.	Exemplos: - Palestra - Cinema; - Dança; - Show musical; - Vídeo; - Televisão.	Exemplos: - Simuladores; - Dinâmica de grupo; - Jogos; - Laboratórios; - Exercícios; - Provas.

Quadro 2 - Classificação da mídia quanto à simbologia utilizada
Fonte: Tori, 2003, p.55.

Quanto às tecnologias, o segundo elemento apontado por Kozma (1991), Tori (2003), as classifica em eletrônicas e concretas. As eletrônicas são mídias digitais ou analógicas, ou seja, aquelas que utilizam recursos eletrônicos, enquanto as concretas são as que empregam os recursos materiais e corporais. Esses recursos podem ser utilizados como forma de conteúdo ou de suporte, no processo de comunicação do conteúdo ou no processo de ensino aprendido conforme apresentado no Quadro 3.

ELETRÔNICA		CONCRETA	
Digital	Analógica	MATERIAL	Corporal
Exemplo: - computador; - CD de áudio; - CD-ROM, DVD; - Streaming mídia; - WWW.	Exemplos: - rádio; - televisão; - telefone; - cinema.	Exemplos: - livro; - apostila; - slides; - kits de montagem experimentais.	Exemplos: - palestras; - dança; - teatro; - canto.

Quadro 3 - Classificação da mídia quanto à tecnologia utilizada
Fonte: Tori, 2003, p.57.

Para Tori (2003), as tecnologias interativas, em especial a multimídia e a hipermídia baseadas na internet, implicam diretamente a redução da distância na educação. O autor em suas pesquisas construiu uma taxonomia de mídias, classificando-as de forma que ficasse clara a utilização delas em diferentes aplicações tanto na educação convencional como na educação à distância. Aponta, ainda, algumas convergências na utilização de mídia, por ambas as mobilidades educacionais.

A capacidade de processamento em relação aos componentes de distância, segundo Tori (2003), são três: distância espacial, distância temporal, distância interativa Quadro 4.

DISTÂNCIA ESPECIAL		DISTÂNCIA TEMPORAL		DISTÂNCIA INTERATIVA	
Local	Remota	Síncrona	Assíncrona	Expositiva	Interativa
Exemplos: - sala de aula; - laboratório; - teatro.	Exemplos: - teleconferência; - televisão; - Telefone; - teleconferência; - aula presencial.	Exemplos: - Chat; - vídeos cassetes; - livros; - correio; - eletrônico; - cinema; - fax.	Exemplos: - vídeo cassetes; - livros; - correio eletrônico; - cinema; - fax.	Exemplos: - televisão; - videocassetes; - livros; - aula expositiva.	Exemplo: - jogo, aula; - experimental, dinâmica de grupo; - telefone.

Quadro 4 - Classificação da mídia quanto à capacidade de processamento - componentes de distância

Fonte: Tori, 2003, p.59.

À distância espacial refere-se ao espaço físico entre o emissor e o receptor, apontada pelo autor como local onde não existe nenhum obstáculo sensorial, os alunos estão no mesmo espaço físico. A remota se apresenta de forma contrária, ou seja, existe o obstáculo sensorial e os alunos não dividem o mesmo espaço.

A distância temporal, classificada em síncrona e assíncrona, se refere ao tempo entre o emissor e o receptor.

A comunicação síncrona pode ser definida pela conversação ou comunicação. Para que essa comunicação aconteça e haja compartilhamento dos dados, devem existir dois ou mais computadores interligados e sustentados por uma rede, possibilitando a comunicação entre as pessoas ao mesmo tempo (JONASSEN, 2000). Pode-se dizer que para esta ferramenta a principal característica é o diálogo on-line entre pessoas, com o objetivo de desenvolver um trabalho colaborativo (BERTONCELLO, 2008).

A comunicação assíncrona, que também tem como principal característica o diálogo, não acontece em tempo real; a mensagem emitida por uma pessoa pode ser respondida por outra, em outro momento (JONASSEN, 2000).

A distância interativa refere-se às oportunidades de interação entre o emissor e receptor, podendo a interação ocorrer de forma expositiva ou interativa.

As capacidades de processamento relativas ao conteúdo subdividem-se em leitura e geração (Quadro 5).

LEITURA		GERAÇÃO	
Linear	Hipermediática	Generativa	Reprodutiva
Exemplos: - televisão; - cinema; - livro; - aula expositiva; - música.	Exemplos: - conteúdo em formato hipermídia; - dinâmica de grupo; - atividades experimentais; - enciclopédia; - manual de referência	Exemplos: - simulador; - teleconferência; - aula ao vivo	Exemplos: - videocassete; - vídeo; - palestra gravada

Quadro 5 - Classificação da mídia quanto à capacidade de processamento - conteúdo
Fonte: Tori, 2003, p. 60.

As classificações dos recursos de processamentos apontados por Tori (2003) podem ser um facilitador no processo de aprendizagem, pois esses recursos vão possibilitar uma intervenção do professor no conteúdo apresentado, criando novas oportunidades para utilizar os recursos de mídias na construção do conhecimento.

Toda essa classificação apresentada por Tori (2003) suscita infinitas possibilidades de cruzamento de todas as mídias, no contexto educacional, oportunizando criar um ambiente instigante, de desafio, motivador para alunos e professores no estímulo à aprendizagem.

4.2 UTILIZAÇÃO DAS MÍDIAS NO ENSINO SUPERIOR

As mudanças sociais trazidas pelo movimento da informatização e a facilidade ao acesso às novas tecnologias impactaram diretamente na educação mudando igualmente o panorama da educação superior.

É possível observar a crescente criação de novas IES dentro de uma perspectiva educacional, com modelos educacionais abertos, flexíveis no tempo e no espaço, por meio de recursos tecnológicos, como videoconferência, tele-aulas e salas virtuais (BERTONCELLO, 2008).

Contextualizando o novo cenário educacional, são evidentes as mudanças no ensino superior. Salinas (2001) apresenta alguns fatores que impulsionaram o crescimento da IES, tais como: a quebra de fronteira – globalização –; a valorização do conhecimento e da formação como garantia de qualidade de vida e

empregabilidade; e o fácil acesso para utilizar os recursos oferecidos pelas tecnologias existentes, que permitem o intercâmbio e a colaboração formal e informal a grupos, instituições governamentais ou privadas.

Neste novo cenário, Salinas (2001) destaca a formação continuada e o uso de recursos tecnológicos no cotidiano dos professores e profissionais.

A IES terá como desafio investir na formação do professor universitário de forma que este possa atender às novas demandas, ou seja, de forma a responder aos modelos educacionais presentes nas instituições. Isto porque: *"La universidad de hoy no debe ser una institución anclada en valores y formas del pasado, sino que debe responder a las necesidades actuales en un nuevo contexto social y tecnológico que tiene en Internet su 'espacio natural'"* (DUART; LUPIÁÑEZ, 2005, p.5-6).

Com a inserção de recursos tecnológicos nas IES, surge novas modalidades de formação, como as apresentadas por Moran (2002):

- a) a educação "semipresencial" educação híbrida (EAD com encontros presenciais) e educação à distância; a educação presencial, para o autor, é a que tem uma maior presença nas IES, suas aulas são presenciais e contam com professores regulares presenciais dividindo o mesmo espaço ao mesmo tempo com os alunos, apesar do forte investimento e reconhecimento por esta do crescimento da EAD;
- b) a educação "semipresencial" com atividades presenciais e atividades realizadas à distância por meio de recursos tecnológicos, como salas virtuais, vídeos tele-aulas entre outras ferramentas, como parte da aula, mas promove atividades presenciais em que aluno e professor dividem a sala de aula;
- c) a educação à distância, o aluno e o professor estão separados fisicamente, no espaço e (ou) no tempo; este modelo de educação também pode ser chamado de educação virtual e usa recursos tecnológicos para desenvolvimento da aula; esta modalidade ainda pode ter ou não atividades presenciais.

Salinas (2002, p.8) afirma que:

[...] a introdução de recursos tecnológicos na educação superior pode provar a) mudanças e renovações como: mudanças nas concepções, no funcionamento das aulas, na definição dos processos didáticos, na identidade docente; b) mudanças nos recursos básicos como, por exemplo, nos materiais didáticos, na infra-estrutura, no acesso à rede de internet, no uso e regras de utilização dos recursos tecnológicos pelo corpo docente e discente; c) mudanças na prática de professores e alunos.

Com a evolução tecnológica, as tecnologias educacionais vêm se aprimorando ao longo da cada época histórica, em uma linha do tempo, pode-se identificar que algumas tecnologias utilizadas que não caíram em desuso, tais como Vasconcellos (2000, p. 35):

- a) o giz e a lousa;
- b) o livro que veio com o advento a imprensa e possibilitou a criação e disseminação de obras como: romances, didáticos, registro da história;
- c) o rádio, a televisão, o vídeo, o DVD, a internet e ainda a possibilidade de utilizar os satélites com os canais fechados de televisão.

Essas são mídias que estão entrando na sala de aula e criando possibilidades educacionais como a mediação televisiva em cursos presenciais, visto que com um canal fechado de televisão é possível ter intervenções em sala de aula com a atuação de dois professores, um à distância e um presencial atuando com turmas presenciais.

Dentre tantos recursos tecnológicos, destaca-se a utilização da televisão, um meio de comunicação e de formação. Pimentel (1995, p.101) em sua pesquisa sobre EAD no Brasil, aponta os recursos midiáticos que podem ser utilizados na educação superior, dando ênfase à TV.

Os primeiros trabalhos educacionais que utilizavam a TV, tiveram início em 1966 com a criação das emissoras de televisão Educativa no Brasil. Desde então muitos foram os projetos desenvolvidos tendo a TV como recurso, entre eles podemos destacar, segundo Vasconcellos (2000, p. 35):

- a) a Fundação Padre Anchieta, mantida em São Paulo;
- b) a Feplam (Fundação Educacional Padre Landell de Moura) promove a educação de adultos por meio da tele-educação por multimeios;
- c) a TV Maranhão/CEMA, com programas educativos em primeiro momento em circuito fechado depois em circuito aberto;

- d) a Portaria 408, determina que as emissoras de transmissão gratuita com duração de 3 minutos semanais e 75 minutos em finais de semana;
- e) o Projetos Minerva inicia em cadeia nacional, com cursos de Capacitação Ginásial e Madureza Ginásial, produzidos pelo Feplam; anos depois teve a ampliação de sua atuação com novos cursos, Supletivo de 1.o grau;
- f) ABT, Associação Brasileira de Tele-Educação;
- g) portel, Programa Nacional de Tele-Educação;
- h) projeto Saci, em formato de telenovela, para ensino das quatro primeiras séries do 1.o grau. 1.o projeto de tele-didática da TV;
- i) TV Ceará, Projetos Logus II, para habilitar professores leigos sem afastá-los da docência;
- j) Telecurso 2.o grau Fundação Padre Anchieta (TV cultura São Paulo) e Fundação Roberto Marinho;
- k) FCBTVE – Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa/MEC, dois anos depois passa a ter a sigla FUNTEVE e coordena as atividades da TV educativa, Rio de Janeiro, Rádio MEC – Brasília, Cinema Educativo e o Centro de informática Educativo;
- l) TV Mobral;
- m) POSGRAD, pós-graduação Tutorial à Distância pela Capes;
- n) Projeto IPE, TV educativa do Mato Grosso;
- o) EDUCAR, programa televisivo da rede Manchete;
- p) Programa TV Escola SEED/MEC;
- q) UNIREDE, rede de educação Superior à distância.

Pode-se observar que a TV é uma mídia presente em vários projetos de educação à distância, com inserção em vários níveis educacionais, desde o ensino fundamental até a formação de professores e a formação continuada.

Assim, a TV continua presente em sala de aula, como mídia de comunicação ou um meio para transmissão em forma de educação à distância, seja por transmissão via satélite, seja por videoconferência.

Com a evolução tecnológica, a TV digital consegue fazer uma convergência de outras mídias como computador, internet, que são fundamentais na construção de alguns modelos de ensino, e com maior frequência na Educação à Distância.

Moran (2007), em seu artigo sobre a TV digital, contata que, com a utilização dos recursos tecnológicos na educação, evidenciam-se duas visões sobre a

educação: como um grande negócio, utilizando esses recursos para baixar custos e atingir um maior número de alunos possíveis, e como reforço ao papel da educação, o que significa dizer recursos focados no aluno, no processo de aprendizagem, na pesquisa e em projetos de aprendizagem colaborativas.

De qualquer maneira, não será possível desconhecer a mediação das tecnologias digitais. Nas palavras de Moran (2007, p.4):

haverá diversas formas de oferecimento de cursos semi-presenciais e à distância, todos mediados por tecnologias digitais simples e mais sofisticadas, com mais ou menos interação. Mas a mediação de tecnologias digitais daqui em diante será comum a todos, pela concorrência, necessidade de adaptação às novas formas de vida nas cidades, pela pressão para diminuir custos e atender aos alunos onde eles estiverem.

A tele-aula, um modelo de educação à distância, é conhecida pelos projetos populares como Telecurso 2000; tem a concepção de aulas como tele-novelas, sendo conteúdos transmitidos em rede nacional. Este modelo tem evoluído, possibilitando a criação de outras formas de utilizar a TV, com as aulas transmitidas via satélite, que vem acompanhando as novas possibilidades tecnológicas e o crescimento da educação à distância e dos cursos híbridos, que envolvem várias tecnologias.

Com os recursos tecnológicos da era digital, o professor que esta em sala também tem a possibilidade de integrá-los como forma de complementar a sua prática.

4.3 O TRABALHO DOCENTE E A UTILIZAÇÃO DE MÍDIAS

A formação do professor deve contemplar, além da formação técnica, outras dimensões que levem ao desenvolvimento de um conhecimento técnico-científico inter e transdisciplinas (FAZENDA, 1996).

Um professor que se mostra competente e humano, afetivo, compreensivo atrai os alunos. Não é a tecnologia que resolve esse distanciamento, mas pode ser um caminho para a aproximação mais rápida: [...] tecnologicamente ajuda a motivar os alunos, a que queiram se envolver mais. Podemos aproximar nossa linguagem da deles, mas sempre será muito diferente. O que facilita são as entrelinhas da comunicação lingüística: a entonação, os gestos aproximadores, a gestão de processos de participação e acolhimento, dentro dos limites sociais e acadêmicos possíveis (MORAN, 2007, p.5).

Segundo Libâneo (2001, p.63), o professor é um profissional cuja a atividade principal é o ensino. “Sua formação inicial visa propiciar conhecimento, as habilidades e atitudes requeridas para levar adiante o processo ensino-aprendizagem”.

Libâneo (2001) extraiu do Guia de Estudos das Faculdades de Psicologia e Ciência da Educação de Genebra - Suíça as competências profissionais do ser professor listadas na sequência:

- a) dominar e exercer a profissão professor;
- b) refletir sobre a sua prática, inovar, autoformar-se;
- c) dominar as disciplinas a ensinar e suas didáticas;
- d) servir-se das ciências humanas e sociais como base de análise de situações educativas complexas;
- e) assumir a dimensão educativa do ensino;
- f) conceber, construir e administrar situações de aprendizagem e ensino;
- g) considerar a diversidade dos alunos;
- h) assumir as dimensões relacionais do ensino;
- i) integrar a componente ética à prática cotidiana;
- j) trabalhar em equipe e cooperar com outros profissionais;
- k) servi-se conscientemente das tecnologias;
- l) manter uma relação crítica e autônoma com os saberes.

E acrescenta ainda mais quatro competências (p.71):

- a) capacitar-se a realizar pesquisas e análises de situações educativas e de ensino;
- b) desenvolver competências do pensar, para tornar-se sujeito pensante e crítico;
- c) desenvolver sensibilidade aos problemas emergentes em situação práticas, saber diagnosticá-los e enfrentá-los;

d) desenvolver sólida cultura geral.

Todas essas competências apontadas pelo autor fazem parte do desenvolvimento do ser professor na sua totalidade, independente da modalidade educacional a que esteja voltado.

Com o advento tecnológico de acordo com Collins e Berge (1996, p.63), “há uma ampliação dos papéis assumidos pelo professor em interação mediada por mídias ou tecnologias com alunos”, tais como:

- a) o professor torna-se um questionador eficiente em vez de um provedor de respostas;
- b) o professor propõe experiências de aprendizagem em vez de apenas apresentar conteúdo;
- c) o professor apresenta apenas a estrutura inicial do trabalho do aluno;
- d) o professor apresenta múltiplas perspectivas sobre cada tópico;
- e) de professor solitário ele passa a ser um membro da equipe de aprendizagem;
- f) em vez de total controle do ambiente de ensino, o professor passa a compartilhá-lo com o coaprendiz;
- g) o professor se torna mais sensível aos estilos de aprendizagem dos alunos;
- h) há um rompimento das estruturas de poder entre professor-aluno.

Se cruzadas as habilidades apontadas por Libâneo (2001) e por Collins e Berge (1996), verifica-se uma complementaridade, pois para o primeiro autor o foco da atividade do professor é o domínio do conhecimento e para os segundos o mais importante é como este conhecimento será compartilhado.

Collins e Berge (1996) afirma que o professor precisa desenvolver quatro pilares para poder atuar em um ensino que utiliza recursos de educação à distância ou na própria EAD, tais pilares são:

- a) Pedagógica - refere-se ao papel do professor como facilitador,
- b) Social - estabelece o ambiente, agradável, que promova a participação dos alunos, incentivo ao trabalho coletivo;
- c) Gerencial, estabelece as regras, procedimentos, normas de tomada de decisão e horários;
- d) Técnica destaca-se a importância do professor em conhecer e se sentir confortável com a tecnologia e passe esta facilidade para o aluno de forma que ambos sintam a tecnologia de forma clara e agradável.

O professor do ensino superior, cujo trabalho envolva uma variação do ensino presencial com educação à distância, no seu processo de sua formação continuada, não pode distanciar-se dos quatro pilares de Berge (1996).

Significa que o processo de formação continuada deve propiciar ao docente a capacidade de relacionar diferentes conteúdos e (re)construir um novo referencial pedagógico e recontextualizar o uso das mídias de forma a integrá-lo às suas atividades pedagógicas (SANTOS, 2006).

[...] autores que discutem a democratização do acesso aos benefícios das tecnologias, fundamenta-se na constatação da exclusão como característica inerente ao sistema capitalista. Essa característica leva à necessidade de reflexão a respeito da intervenção da universidade e, em especial dos cursos de formação de professores, no sentido de formar um homem que não assimile passivamente uma organização social em que haja divisão entre os que pensam e os que executam os que produzem e os que usufruem, os que têm uma relação ativa e participativa com o conhecimento e a informação e os que lidam passivamente com eles. No momento, contudo, as novas tecnologias da informação e da comunicação vêm suscitando, pelo seu desenvolvimento acelerado e potencial de aplicação, novas abordagens de utilização no processo educativo. A realidade tem mostrado cada vez mais a necessidade de a escola rever o seu projeto pedagógico, reconhecendo de forma crítica e adequada a presença das novas tecnologias na vivência do aluno fora do contexto escolar. [...] (OLIVEIRA, 2001 p. 54).

Nessa perspectiva, a modalidade semipresencial, trazidas por Moran (2000), considera-se necessária a junção das competências e habilidades apresentadas por Libâneo (2001) e Collins e Berge (1996), já que elas se complementam e atendem às necessidades que este tipo de ensino requer.

Diante disso, entende-se oportuna as seguintes advertências de Moran (2005, p.2): "As organizações educacionais precisam rever seus processos de organização, flexibilizar seus currículos, adaptar-se a novas situações, formar seus docentes no gerenciamento da aprendizagem com tecnologias telemáticas."

Especificamente quanto à função do professor, Moran (2005, p.3) esclarece que:

O professor continuará "dando aula", de uma forma menos informativa e mais gerenciadora, utilizando as possibilidades que as tecnologias interativas proporcionam: para alimentar continuamente os debates e pesquisas com textos, páginas da Internet, até mesmo fora do horário específico da aula, receber e responder mensagens dos alunos, criarem listas de discussão etc.

Assim, o professor passa a ter um papel de incentivador, apoiador, um motivador para novas descobertas. Essas atribuições serão melhor desempenhadas se ele não interromper seu processo de formação continuada, pois

Educar em ambientes virtuais exige mais dedicação do professor, mais tempo de preparação – ao menos nesta primeira fase – e principalmente de acompanhamento, mas para os alunos há um ganho grande de personalização da aprendizagem, de adaptação ao seu ritmo de vida, principalmente na fase adulta (MORAN, 2005, p.4).

A educação deve ter a tecnologia como uma aliada, que desperte no professor do ensino superior a motivação para conhecer e experimentar outras modalidades educacionais que venham a agregar saberes em sua vida pessoal e profissional.

Em síntese, um professor que transforme "informação em conhecimento e conhecimento em saber, em vida, em sabedoria o conhecimento com ética" (MORAN, 1995, p.24).

Este também é o propósito desta pesquisa, cuja metodologia será exposta na sequência.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa: primeiramente discorre-se sobre a proposta escolhida para o encaminhamento do estudo; no segundo momento apresentam-se o objeto de estudo e seus limites. Antecedendo a apresentação dos participantes da pesquisa, para uma adequada compreensão do contexto no qual se inserem, no terceiro tópico trata-se das características da instituição e do curso do qual os sujeitos participam, bem como descrevem-se os critérios de seleção dos participantes e os procedimentos realizados na coletas de dados, juntamente com seus instrumentos. Por último, relatam-se os procedimentos utilizados para o levantamento dos dados da pesquisa.

Foram retirados nomes e dados que pudesse identificar o professor local, como forma de preservar a identidade dos sujeitos que participaram desta pesquisa.

5.1 PESQUISA DESCRITIVA

Para a realização desta pesquisa utilizou-se como metodologia a abordagem qualitativa,

sendo esta uma pesquisa descritiva, que tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de coleta de dados de forma padronizada, questionários e observação sistematizada (GIL, 2007, p 42).

O estudo de uma determinada população, descrevendo suas características, estabelecendo variáveis entre si, a partir de seus objetivos, serve para proporcionar uma nova visão do problema (LOPES, 2004).

De acordo com Vieira (2002, p.65),

Pode-se dizer que ela está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los. [...]. A pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou de determinado fenômeno, mas não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação.

A metodologia utilizada no levantamento de dados facilitou a identificar as ferramentas e possibilitou comparar as informações e suas variáveis durante a aplicação e análise dos questionários aplicados para esta pesquisa.

5.2 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Este estudo está voltado a descrever as facilidades e dificuldades na apropriação de estratégias e métodos pedagógicos pelos professores que atuam na pós-graduação *lato sensu*, mediados por aula via satélite.

5.3 CONTEXTO DO AMBIENTE DE PESQUISA

A instituição pesquisada tem sede em Curitiba com filial em Londrina e atua há 13 anos no Paraná promovendo cursos de curta duração, cursos de pós-graduação *lato sensu* abertos (de inscrição livre a profissionais de áreas afins) e programas de pós-graduação *in company*¹¹. Foi criada por uma IES reconhecida, tendo autonomia para propor e programar novos programas conforme a demanda de qualificação apontada pelo contexto profissional.

Ela conta hoje com um quadro funcional de aproximadamente 85 funcionários e atua em parceria com outras instituições de ensino e associações comerciais para a realização do curso de pós-graduação Administração de Empresas. De acordo com o Plano Diretor da Instituição (PDI), sua missão é a de contribuir para o desenvolvimento sustentável social por meio da inovação, geração, estimulação e disseminação de conhecimentos em gestão.

¹¹ Cursos fechados, formatados para atender profissionais de uma mesma empresa, criada por uma Instituição de Ensino Superior reconhecida.

Em 2003, recebeu a proposta de um novo programa de pós-graduação em Administração de Empresas, com 432 h/a, distribuído em 24 meses, com uma proposta metodológica diferenciada dos outros cursos presenciais, pois propõe a utilização de recursos tecnológicos com aulas via satélite.

Esse curso apresentou algumas dificuldades iniciais, tais como: a falta de experiência da equipe pedagógica com modalidade educacional que utiliza recursos tecnológicos diferenciados; a dificuldade de selecionar professores locais no início do curso e de deixar claro qual seria seu papel no processo de ensino aprendizagem.

O curso apresenta uma proposta de metodologia de ensino híbrida: uso de aulas via satélite conduzidas pelos professores projetistas², associado a aulas presenciais conduzidas pelos professores locais³. Ressalta-se que os dois professores atuam na mesma turma, simultaneamente, durante todo o curso.

O professor local que está presente semanalmente em sala de aula com a turma e o professor projetista que faz a mediação via satélite assumem papéis diferentes, mas que devem convergir para um único objetivo, que é a aprendizagem do aluno.

O professor projetista tem a mesma função do professor conteudista ele é responsável pelo conteúdo da disciplina. Dessa forma, ele desenvolve as apostilas atendendo à ementa da disciplina, elabora as atividades, assim como determina o tempo para sua realização, dentro do plano de aula (Anexo A), que é encaminhado para as conveniadas e que serão utilizados pelos professores no dia da aula, independente de esta usar ou não o recurso de aula via satélite.

A denominação "Professor local" corresponde ao do professor tutor, empregado na EAD. No início da implementação desta proposta de curso, adotava-se a mesma de EAD o que acabou gerando desconforto por parte do professor, que não se sentia

parte integrante do processo e nem respeitado pelos alunos. A instituição resolveu, então, adotar a nomenclatura "professor local", como uma forma de valorizar o trabalho deste professor em sala de aula, deixando-o mais confortável,

² Denominação utilizada pela instituição para professor responsável pelo conteúdo da disciplina

³ Denominação utilizada pela instituição para denominar o professor tutor.

mais seguro, tentando dessa forma, fazer com que os alunos vissem-no como parte do processo de aprendizagem.

A função do professor local é estudar, analisar, avaliar e aplicar os conteúdos programáticos, seguindo o material didático e o plano de aula que foi construído pelo professor projetista.

Em casos de dúvidas, críticas, identificação de erros e sugestão sobre o plano de aula, o professor local tem um canal de comunicação, por meio de correio eletrônico (e-mail), com o professor projetista, este por sua vez responde ao professor local oferecer soluções antes da realização da aula.

O professor local, como recomendado pela instituição, deve apresentar o seguinte perfil: experiência de mercado, no mínimo titulação de especialista; predisposição para atuar com métodos inovadores de ensino-aprendizagem; facilidade na aceitação do conteúdo e das atividades planejadas e propostas pela equipe da instituição; habilidades de comunicação e integração com o corpo discente; habilidade na condução de dinâmicas de grupo; habilidades no uso de ferramentas tecnológicas de ensino-aprendizagem; facilidade de interação com o professor projetista da disciplina.

O curso conta com uma equipe de suporte na matriz, situada no Rio de Janeiro. Nessa sede estão as equipes de recursos humanos, a estrutura de estúdio de televisão para a transmissão e a estrutura das salas virtuais. Já, nas conveniadas para o funcionamento do curso, é necessário que haja a instalação de uma antena, para que sejam recebidos os sinais de imagens e sons. Na sala de aula é necessária uma TV para captar a transmissão das imagens.

Essa metodologia e a estrutura são utilizadas nos cursos da instituição há seis anos tendo 110 salas de aula e quase 5.000 alunos distribuídos em várias regiões, do Sul ao Norte do Brasil.

No Estado do Paraná, a instituição conta com a parceira em nove cidades, tendo 22 turmas em andamento, e um total de 530 alunos para o curso pesquisado.

5.3.1 Estrutura organizacional do curso

A estrutura organizacional do curso é composta de matriz e conveniadas (pólos) o quadro abaixo é possível observar que a matriz, composta de uma

estrutura mais estratégica e de desenvolvimento do curso, as conveniadas (pólos) são os responsáveis que ficam na ponta do processo, ou seja, responsável pela realização.

A estrutura organizacional do curso está apresentada na Figura 1.



Figura 1 - Estrutura organizacional do curso
Fonte: A própria autora.

Para o desempenho das atividades, há um Manual para as Conveniadas, composto de todas as informações necessárias para o desenvolvimento do curso, como: informações sobre a instituição Mantenedora, grade curricular, coordenações, disciplinas on-line, corpo docente projetista, equipamentos, matrículas, calendários, material didático etc.

A Área de Produção de Materiais é responsável pelo planejamento e pelo desenvolvimento dos materiais audiovisuais necessários para as disciplinas à distância e presencial e pelo material impresso disponibilizado para o aluno.

A Área Tecnológica é responsável pela pesquisa, definição e manutenção dos serviços e sistemas computacionais e de transmissão, necessários ao processo de comunicação e construção do conhecimento, quando realizado à distância, assim como pelo serviço de monitoria técnica disponível a professores e alunos e articulação de ações junto à equipe de Suporte, que responde também pela aula via satélite, tendo a função de auxiliar o professor projetista no desenvolvimento da aula. Esta área também é responsável por dar suporte as Conveniadas nos dias de aula, atendendo problemas relativos à transmissão ou ao equipamento.

A Área Tecno-Pedagógica é responsável pela estruturação do referencial teórico-filosófico que norteia as ações pedagógicas do programa de formação docente para atuação na modalidade, pelo serviço de tutoria do curso das disciplinas on-line.

A Área de Projetos é responsável pela articulação entre as tecnologias utilizadas como: salas virtuais, transmissão via satélite, departamentos e as Conveniadas, a fim de incentivar, orientar e promover projetos de extensão, buscando a possibilidade de novas áreas de atuação como cursos de graduação, tecnólogos, pós-graduação – especialização, extensão, visando ao desenvolvimento mútuo, mediante atividades de cunho tecnológico, social e educacional.

A Coordenação Local, estas ficam nas conveniadas onde os cursos são realizados e sua função é a de acompanhar o desenvolvimento do curso, contratação e treinamento de professores locais.

5.3.2 Processo de seleção dos professores locais

A área Tecno-Pedagógica respondendo pelo processo de seleção do professor projetista e professor local, sendo que os projetistas são professores exclusivos da instituição pesquisada. Como os professores locais variam de acordo com a localidade em que o curso vai ser ministrado, para atender às necessidades, buscando equalizar o currículo desejado para o professor local, a instituição determina junto com o professor projetista o perfil desejado para cada disciplina.

Para isso, foi criado um Manual de Professores Locais, cujo teor contempla todas as informações sobre o curso e as expectativas que a instituição tem sobre o seu papel em sala de aula. É deste manual que foram extraídas as informações para esta pesquisa.

Esse material, com a descrição do perfil esperado do professor, serve de apoio para as Coordenações Locais – Conveniadas, para que façam a seleção dos currículos dos interessados. A instituição não faz divulgação formal buscando professores locais, os próprios alunos das especializações de negócios que têm interesse em ingressar na vida acadêmica é que levam seus currículos para a Coordenação Local.

Por exemplo, para professor local de Contabilidade, o documento indica que, a exemplo do professor da disciplina de contabilidade, recomenda-se:

[...] que o profissional tenha, a titulação de especialista, sendo a de mestre, a mais adequada. Sua formação de pós-graduação deve ser em contabilidade ou nas áreas afins como finanças, controladoria, auditoria, etc. Se, a formação de pós-graduação não for nessas áreas é necessário que pelo menos a sua graduação seja em contabilidade. Do ponto de vista profissional, é importante que o docente exerça ou tenha exercido uma função de gerência em áreas afins a contabilidade, para que o mesmo possa contribuir e enriquecer com suas experiências, as aulas do curso. [...] que ele veja a contabilidade como um sistema de informação à tomada de decisão e não, simplesmente, um sistema de registros contábeis (p.19).⁴

Na sequência da seleção de currículos, ocorre a entrevista realizada pela Coordenação Local da Conveniada, momento em que o professor apresenta as suas experiências profissionais como professor e como profissional na área.

Em um terceiro momento, o professor selecionado vai para sala de aula como ouvinte, para conhecer a metodologia e conversar com o professor mais experiente, para que possa ter elementos para decidir se aceita ou não esta proposta de trabalho.

Após essa tomada de decisão, em uma nova reunião são apresentados os calendários e disponibilizado ao professor o Manual do Professor Local, além de uma explicação por parte da coordenação pedagógica do que se espera do professor local no desenvolvimento da aula.

Segundo o Manual do Professor, a instituição espera que o professor local:

- a) Entenda, acima de tudo, que o curso é um projeto que envolve tanto o professor projetista da instituição quanto a sua participação.
- b) De sua execução participam conjuntamente o professor projetista da disciplina – responsável pelo desenho, recorte e desenvolvimento do conteúdo e das atividades da disciplina – e o professor local – responsável pela execução das dinâmicas locais, acompanhamento e orientação dos alunos em sala de aula. Espera-se, assim, que o professor local transmita, eficazmente, essa diretriz metodológica a sua turma.
- c) Domine o conteúdo da disciplina, de modo a demonstrar segurança nas intervenções que realizar em sala de aula.
- d) Embora seja especialista na disciplina que irá atuar, espera-se que o professor local leia atenciosamente, com a devida antecedência, a apostila

⁴ O texto retirado do manual do professor, construído pela instituição pesquisada, sugere o perfil do professor local e este é construído pelo professor projetista da mesma disciplina. Sem autorização para divulgar o nome dos autores.

da disciplina. Nesta apostila, está registrado todo conteúdo teórico desenvolvido pelo professor projetista da disciplina.

e)Estude o plano da aula, de modo a conduzir eficientemente as atividades planejadas para a sala de aula.

f)Cada aula se pauta em um plano, onde são definidas todas as suas atividades. Espera-se, assim, que o professor local conheça profundamente esse planejamento, de modo a não apenas ter clareza sobre sua atuação na sala de aula, como também otimizar a participação dos alunos nas atividades propostas.

g)Promova a integração dos alunos, de modo a desenvolver o espírito de turma.

h)Embora o professor local atue apenas com a disciplina para a qual foi selecionado, a sua turma continuará trabalhando como turma até o final do curso. Espera-se, assim, que o professor local estimule a integração entre os alunos e entre os grupos da turma.

i)Comunique-se adequadamente, de modo a promover o diálogo pedagógico.

j)A construção/reconstrução do conhecimento se faz com o diálogo, com a troca, com a argumentação. Espera-se, assim, que o professor local incentive os alunos a comentarem seus pontos de vista a partir das atividades que serão levados a realizar.

l)Dirima dúvidas, de modo a otimizar a realização das atividades.

m)A falta de atenção, a distração faz com que o aluno perca o direcionamento do conteúdo. Daí resulta a dúvida que pode atrapalhar o desenvolvimento de uma atividade. Espera-se, assim, que o professor local tire as dúvidas circunstanciais, encaminhando, porém, ao professor projetista da disciplina as dúvidas da turma como um todo.

n)Sistematize o conteúdo, de modo a fechar o trabalho realizado na aula.

o)Retomar de forma sintética o conteúdo e as atividades realizadas na aula minimizam os *gaps* de conteúdo. Espera-se, assim, que o professor local, ao final de cada aula, sintetize o que nela foi trabalhado.

p)Avalie o trabalho desenvolvido com a turma, de modo a interagir eficazmente com o professor projetista da disciplina.

q)Por ser especialista na disciplina em que está atuando e por ter vivenciado com a turma o trabalho planejado para a aula, espera-se, assim, que o professor local, ao final de cada aula, apresente ao professor projetista da disciplina seu *feedback* sobre a efetividade, os *gaps*, os resultados e as dificuldades do trabalho realizado.

r)Avalie o desempenho dos alunos, de modo a contribuir para a obtenção dos objetivos do curso.

s)Além do conteúdo teórico, nos roteiros da disciplina serão descritas todas as atividades – devidamente gabaritadas – que os alunos irão realizar ao longo da aula. Espera-se, assim que o professor local corrija e avalie os trabalhos e (ou) provas propostos na disciplina (p.18).

E, para atender a todas essas expectativas que a instituição tem sobre o professor local, foram desenvolvidos dois momentos de capacitação deste professor, que acontece com a mesma metodologia, aula via satélite.

5.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa estão divididos em dois grupos. O primeiro grupo está constituído por alunos matriculados no curso de Pós-graduação Administração de Empresas no período de 2006 a 2008, totalizando 428 alunos, que realizaram durante o curso a avaliação do professor local de forma qualitativa e quantitativa. Os dados relativos a esse grupo são aqui considerados secundários visto que estão registrados no sistema de acompanhamento acadêmico da instituição pesquisada.

O segundo grupo é formado pelo o corpo docente da instituição, composto pelos professores locais do curso de pós-graduação Administração de Empresa e que realizaram as capacitações de metodologia e de disciplinas ofertadas antes do início de suas atividades.

O corpo docente desta instituição apresenta perfis diferenciados no que tange à área de formação (professores de várias áreas de conhecimento), de escolaridade (especialistas, mestres) e de experiência na área de docência. Alguns são professores com experiência, atuantes em cursos de graduação e pós-graduação, outros por profissionais que atuam como facilitadores de pequenos treinamentos internos em suas empresas outros ainda são profissionais com experiência em sua área de atuação, mas que nunca haviam tido nenhum tipo de vivência como professor ou facilitador.

Do total de 60 professores locais, 25 foram convidados a participar da pesquisa, mas apenas 13 colaboraram respondendo voluntariamente o questionário. Apenas três destes responderam os dois instrumentos enviados.

5.5 RELATO DA COLETA DE DADOS E DA ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa pode ser identificada como de natureza descritiva. Para a obtenção dos dados foi utilizado um questionário aberto. A pesquisa foi dividida em três etapas.

A primeira etapa foi de levantamento das percepções dos alunos, em relação à atuação do professor local, como este é percebido pelos alunos, e quais são os

principais apontamentos sobre a atuação do professor local. Como ferramenta para o levantamento dessas informações, utilizou-se a base de dados da instituição, que tem armazenado por meio de sistemas acadêmicos os resultados das avaliações que são aplicadas ao final de cada disciplina. Foram utilizadas as informações registradas como aberta, qualitativa que alunos deixaram registradas no formulário entregue no período de 2006 a 2008.

A segunda etapa compreendeu uma análise documental sobre o processo de capacitação metodológica e de disciplina ofertados pela instituição. Nesse momento foram analisados os materiais disponibilizados para o professor local, como os manuais da Conveniada e do professor local, as apostilas de conteúdo que o coordenador pedagógico e professor projetista disponibilizam para o professor local e a solicitação de um DVD das Capacitações para ajudar na análise, já que as aulas são transmitidas à distância utilizando como recurso aulas via satélite ao vivo e o correio eletrônico (internet) para a comunicação assíncrona com o professor projetista no dia da aula de Capacitação.

A terceira etapa está pautada nas questões do instrumento de pesquisa aplicada para os professores locais da instituição. Esse instrumento foi aplicado inicialmente visando testar a pertinência das questões e posteriormente como instrumento final (Apêndices A e B).

Os dados destas fases foram transformados em figuras, ilustrações e "teias", que demonstram a relação entre o referencial teórico e os dados que foram levantados nos comentários dos alunos e dos professores, bem como as considerações sobre os dados que se mostram pertinentes.

Os resultados obtidos das análises realizadas destas três etapas da pesquisa possibilitam identificar elementos que possam contribuir para o aprimoramento da capacitação metodológica à distância para os professores locais que contemplem as necessidades diante da ótica do aluno e do professor local.

Para compilar, analisar e apresentar os resultados da pesquisa foi utilizado uma ferramenta tecnológica destinado para este propósito, o Atlas T.I. Esta ferramenta propiciou a realização de análises comparativas e combinadas, formando "teias" de informação e de resultados que facilitam a análise, em pesquisas qualitativas. Está classificado na categoria de "construtores de redes conceituais".

A escolha deste recurso se deu em função das facilidades e possibilidades que ele proporciona no resgate de códigos implícitos nas falas dos sujeitos

pesquisados. Miles e Huberman (1994, p.44), descrevem alguns procedimentos para realizar investigações qualitativas, via computador:

- codificar: agregar palavras-chaves ou rótulos a segmentos de textos, de modo a permitir a sua recuperação posterior; - armazenamento: guardar textos numa base de dados organizados; - busca e recuperação: localizar segmentos de textos relevantes e disponibilizá-lo para observação; - ligação de dados: ligar segmentos de dados relevantes uns aos outros, criar categoria, conjuntos ou redes de informação; - anotação: escrever comentários de reflexão sobre alguns aspectos dos dados anotados, como base para uma análise mais aprofundada; - exposição de dados: colocar dados selecionados ou reduzidos num formato condensado e organizado, por exemplo, numa matriz ou rede, para serem estudados; - mapeamento gráfico: criar diagramas que representem os resultados ou teorias.

A ferramenta Atlas ti, foi desenvolvida por Muhr (1991) em um projeto de pesquisa na Universidade Técnica de Berlim, está embasada na teoria de Strauss, que tem como princípio a abordagem da teoria da codificação *theory groundand*.

As possibilidades de análise textual oferecida por essa tecnologia oportunizaram análise das falas dos professores, assim como a comparação de uma com a outra proporcionando elementos para uma análise mais aprofunda das "teias analíticas ou redes conceituais" (FLICK, 2005 p.30).

Esta ferramenta possibilita realizar análise sob várias óticas utilizando os dados de uma mesma pesquisa para fazer cruzamento de dados e verificar os resultados comparando estes de forma diferenciada.

6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Como forma de demonstrar as informações desta pesquisa são utilizados gráficos, figuras e quadros que auxiliaram na interpretação e visualização dos dados.

6.1 PERFIL DOS PROFESSORES PESQUISADOS

Para a identificação do perfil do professor foram tomados os dados do seu *currículo vitae*, dados cadastrados no sistema de controle acadêmico da instituição pesquisada e dados levantados no instrumento de pesquisa.

O Gráfico 1 traz as informações dos professores locais que responderam aos instrumentos. Vale lembrar que dos 25 questionários enviados houve o retorno de 13 professores locais.

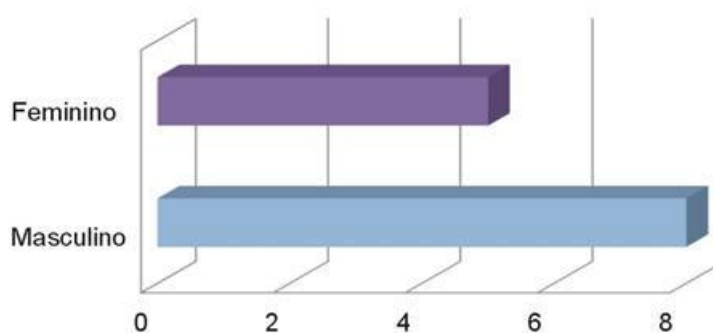
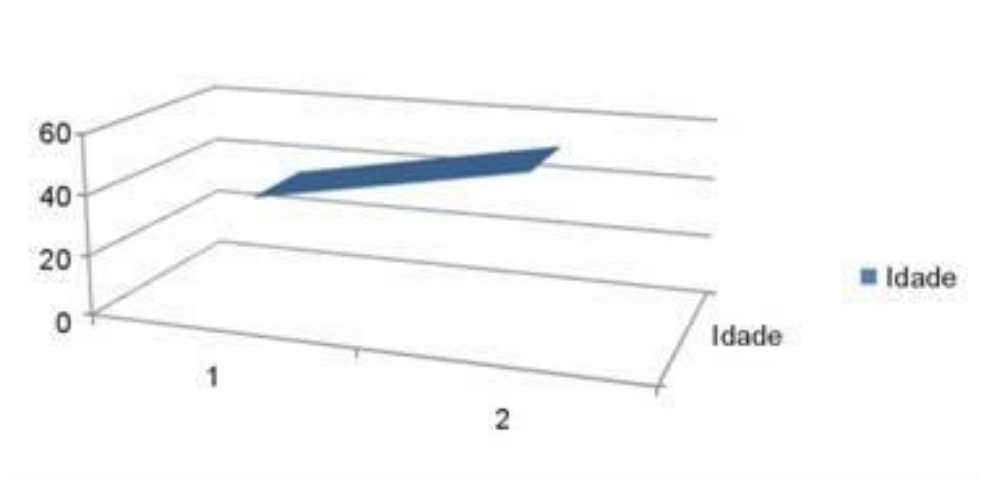
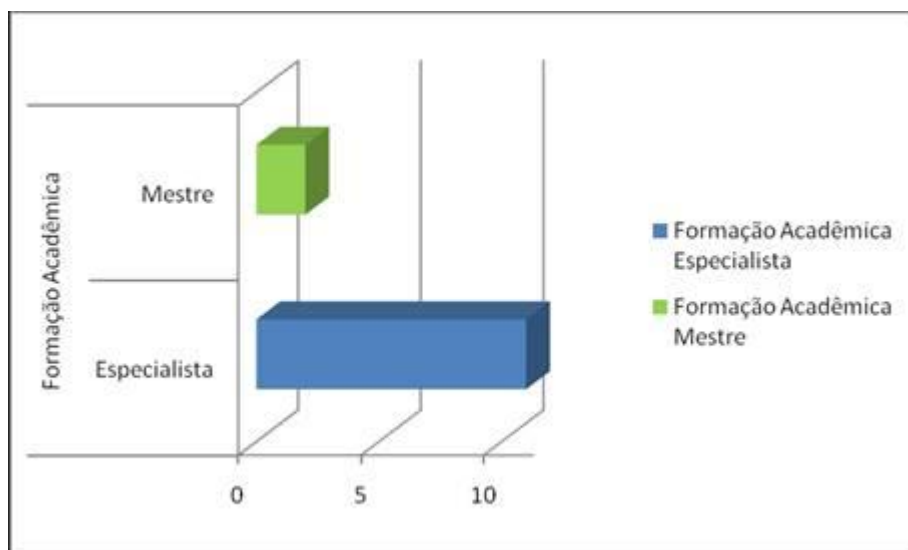


Gráfico 1 - Divisão por sexo dos professores locais
Fonte: a autora

Os professores locais apresentam idade média entre 37 e 53 anos como podemos observar no Gráfico 2



A formação acadêmica atende aos critérios exigidos pela instituição pesquisada, sendo assim todos os professores têm especialização, e dois têm mestrado (Gráfico 3).



Pelo Gráfico 4 pode-se observar que os professores atuam em várias áreas da administração, como profissionais contratados, há profissionais autônomos e profissionais da educação.



Gráfico 4 - Atuação profissional dos professores locais
Fonte: A autora

O tempo médio de atuação profissional no cargo é de 1 a 16 anos de vivência na área (Gráfico 5).

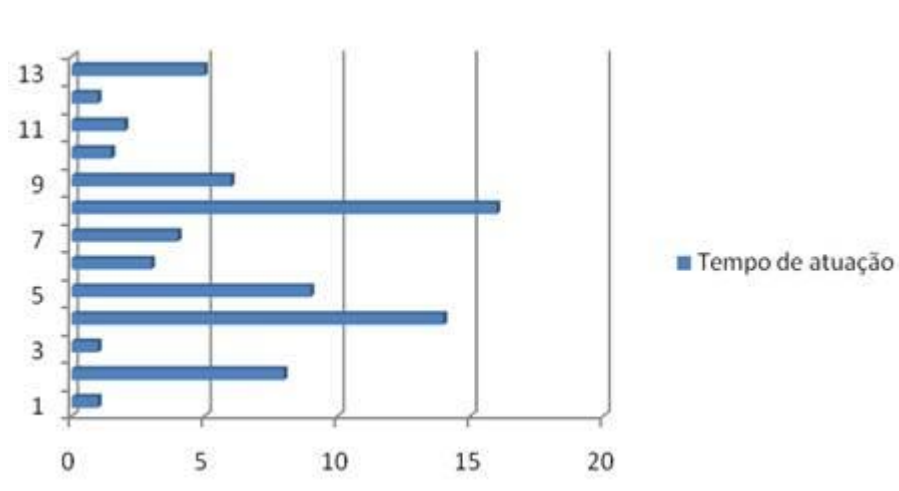


Gráfico 5 - Tempo de atuação profissional na área de formação inicial
Fonte: A autora

6.2 PROCESSO DE FORMAÇÃO OFERECIDO PELA INSTITUIÇÃO

A instituição pesquisada oferece aos professores locais do curso de pós-graduação *lato sensu* uma capacitação, com o objetivo de apresentar a metodologia, o papel do professor local e o plano de aula.

As informações foram extraídas dos seguintes materiais: apostila da aula de Capacitação Metodológica e de Disciplina, DVD da aula de capacitação metodológica e de disciplina, material de "power point", suporte com a apresentação feita pela Coordenação Pedagógica do curso enviada para a Coordenação local para ser entregue ao professor local.

A Capacitação oferecida via satélite pelo Coordenador Adjunto, busca seguir o mesmo modelo da aula, assim o professor local recebe antecipadamente o plano de aula minuto a minuto, slides de "Power point" manual do professor e apostila da disciplina.

O processo de capacitação ocorre após a seleção do professor local, sendo o primeiro a Capacitação Metodológica no início do semestre e Capacitação de Disciplina que ocorre antes do início da disciplina. E ambas, as aulas são ministradas via satélite.

A Figura 2 esquematiza o desenvolvimento da aula, que é a atividade principal e todas as suas interdependências.

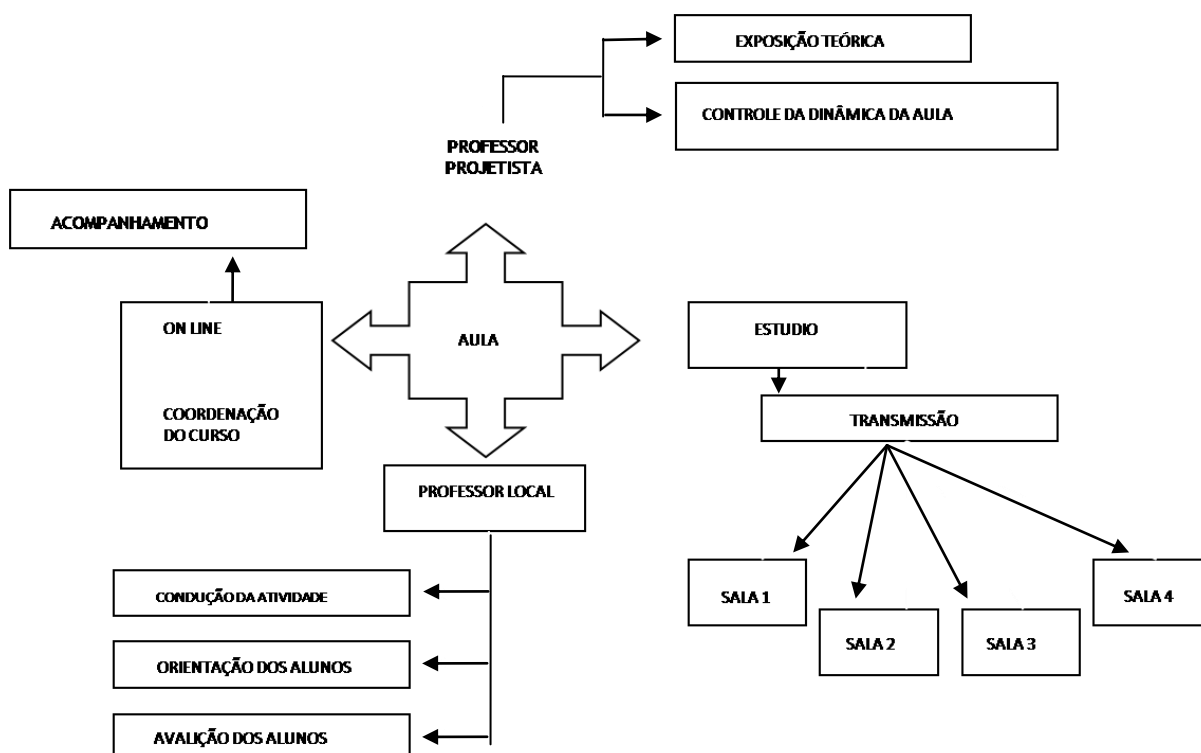


Figura 2 - Desenvolvimento da Aula mediada por tecnologia via satélite
Fonte: A autora

A Capacitação Metodológica é ministrada pela Coordenação Pedagógica em aula via satélite para todas as conveniadas no início de cada semestre e é de caráter obrigatório. Tem a duração 4 horas/aula. Participam desse encontro todos os professores contratados para atuar no semestre.

Nesse encontro são abordados os seguintes assuntos:

- a) a apresentação do curso;
- b) metodologia aula via satélite;
- c) objetivos gerais e específicos;
- d) certificação, qual o público alvo do curso;
- e) grade curricular;
- f) calendário;
- g) plano de aula;
- h) apresenta o perfil do professor local, o que se espera dele em sala de aula;
- i) como deve ser a preparação do professor local para a aula, condução da turma, a sua postura como professor local;
- j) como é o processo de avaliação da disciplina;
- k) como o professor deve conduzir a aula diante de situações inesperadas como, por exemplo, a queda de sinal via satélite;
- l) o processo de *feedback* para professor projetista.

A Capacitação oferecida está dividida em dois momentos chamados de Capacitação Metodológica, primeiro momento, e Capacitação de Disciplina, segundo momento em ambos os momentos as aulas são desenvolvidas acompanhando um plano de aula minuto a minuto.

O plano de aula é composto de um cabeçalho com o nome da disciplina, a sequência da aula, professor projetista e a data, o exemplo que esta representado abaixo traz as informações da aula 1 da disciplina de projetos, desde o primeiro minuto até o intervalo.

Pode-se observar como o plano é detalhado para facilitar o entendimento das atividades propostas pelo professor local, que recebe com antecedência, desta forma este terá tempo e condições de se preparar para o desenvolvimento da aula.

O Quadro 6 apresenta o exemplo de plano de aula que os professores locais recebem antes de suas aulas.

Horário	Conteúdo
18:50 às 19:05 15 minutos	Vinheta da disciplina
19:05 às 19:15 10 minutos	<u>Entrada 1 do Professor Projetista</u> Professor Projetista se apresenta e apresenta o conteúdo do curso. Slides 01 ao 06 Professor pede aos professores locais que se apresentem aos alunos.
19:15 às 19:30 15 minutos	Entrada 1 do Professor Local Professor local se apresenta e faz a chamada solicitando aos alunos que comentem: • Se algum deles gerencia projetos • Há quanto tempo eles gerenciam esses projetos • Se conhece a metodologia e as técnicas de gestão de projetos
19:30 às 19:35 05 minutos	<u>Entrada 2 do Professor Projetista</u> Prof. inicia a aula tratando de problemas usuais na execução de projetos. Slides 07 e 08 <i>A melhor maneira de justificar a necessidade de uma metodologia sistemática para lidar com projetos é refletir sobre os problemas que ocorrem usualmente na execução de projetos. Afinal, se existe um método, certamente ele visa enfrentar esses problemas usuais.</i> Professor convida o professor local a conduzir levantamento com os alunos.
19:35 às 19:55 20 minutos	<u>Entrada 2 do Professor Local</u> O professor local deve formar pequenos grupos, de até 05 alunos, e pergunta: <i>Quais são os problemas que ocorrem frequentemente na execução de projetos?</i> Deve estimular a reflexão, marcando no quadro a variedade de respostas obtidas. DICA: • Valorize os alunos que manifestam experiência participando de projetos. Ajude-os a perceber problemas de todo tipo: • Na definição de projetos, na execução e na entrega (ou encerramento) dos produtos do projeto. • Na definição de gerenciador, de membros da equipe, de papéis e responsabilidades. • Nos instrumentos de gestão (ausência de) • Nas contingências frequentes: imprevistos, acidentes, motivos de força maior etc.
19:55 às 20:02 7 minutos	<u>Entrada 3 do Professor Projetista</u> Prof. oferece informação, apresentando alguns problemas típicos para comparar com a lista produzida pelos alunos. SLIDES 09 a 12 Prof. Projetista apresenta um filme que trata de problemas na execução de projetos.
20:02 às 20:29 27 minutos	FILME <i>Quadrilha Motley (SIAMAR)</i>
20:29 às 20:33 04 minutos	<u>Entrada 4 do Professor Projetista</u> Prof. retorna e diz: <i>Como puderam perceber, transformar problemas em soluções de método é a essência do gerenciamento efetivo.</i> Em seguida, chama o intervalo e anuncia a próxima dinâmica.
20:33 às 20:48 15 minutos	INTERVALO

Quadro 6 - Exemplo de Plano de Aula - Aula 1 - Disciplina de Projetos

Fonte: Manual do Professor Local

O professor local após o desenvolvimento da aula tem como responsabilidade enviar uma avaliação da aula para o professor projetista, esta avaliação é chamada de *feedback*, seu principal objetivo é de identificar as dificuldades percebidas pelos professores locais no desenvolvimento da aula, seja estas com as dinâmicas propostas ou do tempo de sua realização e ajustes de conteúdo.

A Figura 3 a seguir demonstra a dinâmica das informações do *feedback*, para que o professor local perceba a importância de suas contribuições para melhorar o processo, os planos de aula e as atividades propostas para o professor local desenvolver em sala de aula.



Figura 3 - Fluxograma processo de *feedback*
 Fonte: Manual do Professor Local (2006, p.26)

Nesse encontro a Coordenação Pedagógica tem o objetivo de inserir o professor no contexto da pós-graduação *lato sensu*, buscando sensibilizá-lo para a importância de sua atuação em sala de aula, visto que ele vai ser o motivador para o processo de aprendizagem.

Observa-se que os procedimentos estão em consonância com aquilo que está indicado como necessário para a formação de adultos.

[...] educação permanente, desenvolve-se através de uma práxis fundamentada nos princípios da participação e horizontalidade. O processo educativo é orientado pelo facilitador da aprendizagem (professor), com o propósito de incrementar o pensamento [...], com vistas a lhe proporcionar uma oportunidade para que atinja a auto-realização (KNOWLES, 1980, p.20).

Apresenta-se aqui uma Figura 4, que é utilizada pela Coordenação Pedagógica, que exemplifica a importância que a instituição dá à figura do professor local no processo de aprendizagem, como mediador em sala de aula e responsável pelo processo ensino-aprendizagem.



Figura 4 - Importância do professor local no processo
Fonte: Manual do Professor Local (2006, p. 30)

A Capacitação de Disciplina é o segundo momento de formação e é ministrada pelo professor projetista da disciplina em específica, em aula via satélite para todas as Conveniadas uma semana antes do início da disciplina. É de caráter obrigatório, com a duração 4 horas/aula. Participam desse encontro todos os professores contratados para ministrar esta disciplina, sejam estes iniciantes na metodologia ou professores locais com mais experiência.

É o momento em que o professor local terá a oportunidade do primeiro contato com o professor projetista da disciplina. Neste dia é possível que os professores locais e projetistas troquem e-mail, durante a realização da atividade de capacitação.

Neste caso as mídias servem como recursos de aproximação que facilita a formação continuada, como sugere Moran (2000, p.27), os

[...] professores têm hoje à sua disposição uma infinidade de mídias que permitem uma variedade de estratégias educativas sintonizadas com uma maneira de ensinar e aprender mais voltada para um momento de globalização, abundância de informação e mudanças constantes.

O objetivo da Capacitação de Disciplina é contextualizar a dimensão do conteúdo e o grau de profundidade com que será trabalhado. Fazem parte do conteúdo da aula: a apresentação da ementa da disciplina, a apresentação do referencial bibliográfico e o conteúdo que será abordado módulo a módulo (as disciplinas possuem de oito a 10 módulos, sendo que em duas disciplinas há a atividade de exercício). Após a apresentação de todos os módulos, são retomados o conteúdo e o desenvolvimento do primeiro módulo, com o objetivo de simular a primeira aula.

O professor local passa pela experiência de vivenciar a disciplina como aluno, buscando dirimir todas as dúvidas e trocar idéias com o professor projetista via e-mail, e com os professores locais. Objetiva-se que estes possam experimentar as atividades e dimensionar os tempos de atuação com os alunos, contextualizando o conteúdo e desenvolvendo as atividades propostas no plano de aula. Os professores locais devem desenvolver a sua metodologia dentro do plano previsto, contemplando como será sua atuação no caso de intervenções dos alunos com contribuições, dúvidas e questionamentos, lembrando que o tempo que este terá é determinado no plano de aula e é cronometrado na tela da aula via satélite e não pode ser alterado, já que o curso é padrão para o Brasil.

Após esse dois encontros são passadas as informações sobre a turma que o professor local assumirá, tais como: idade, formação, empresa e atividade em que atua e tempo de atuação do aluno.

O plano de aula e todo o material que será utilizado para o desenvolvimento da aula – apostila, textos, dinâmicas, materiais de suporte como apresentação *power point* são enviados toda sexta-feira que antecede a aula, para que o professor local possa realizar seus estudos e planejar a sua participação em sala de aula.

O professor projetista é responsável pela construção da prova e pela orientação para a correção, enquanto a aplicação e a correção são de

responsabilidade do professor local, que também atribui nota por participação, podendo igualmente solicitar atividades extras sala para compor a nota final do aluno.

O procedimento de formação continuada é singular porque está voltado à formação de adultos. Regata-se aqui a necessidade de se considerar os princípios da formação de adulto, em especial o quinto princípio de Knowles (1984, p.12), a motivação a aprender, que é interna no indivíduo amadurecido, "para o adulto aprender, este tem fazer sentido a sua vida".

A proposta de capacitação do professor local, busca esclarecer este princípio, lembrando que seus alunos são adultos aprendendo, desta forma ele tem que ter claro que sua atuação em sala deve considerar o aluno como parte do processo de aprendizagem, e que o conteúdo proposto tem que fazer sentido para vida profissional do aluno.

6.3 ASPECTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR EVIDENCIADO PELOS ALUNOS

Para verificar as percepções dos alunos, foi necessário realizar um levantamento das informações na base de dados da instituição, pesquisada. Esse material consiste de um instrumento de avaliação de disciplina – que contempla o professor – dividido em duas partes, uma qualitativa e outra quantitativa.

Para esta pesquisa utilizam-se os dados informados na parte aberta da avaliação que possibilita ao aluno registrar as observações. Focam-se aqui as percepções que estejam relacionadas ao professor local, das turmas 2006 a 2008.

Essa pesquisa é obrigatória na instituição, mas por imprevistos ocorridos no sistema, algumas informações foram perdidas, incluindo todas as avaliações realizadas no período de 2003 a 2005.

No início da pesquisa desses dados para o estudo ora apresentado um dos objetivos era o de buscar nas avaliações informações para construir um processo evolutivo do professor local que participou da pesquisa. Seria considerada a sua primeira aula até a sua última atuação, para que fosse possível ir demonstrando o processo de formação da prática do professor diante desta metodologia. Esse objetivo inicial foi abortado por não se conseguir informações de um período

considerado importante no qual a maioria dos professores que fazem parte desta pesquisa iniciou suas atividades.

O formulário de avaliação foi construído pela instituição mantenedora, formando um instrumento padrão para todos os cursos que são ministrados por ela. Está composto por questões qualitativa que avaliam:

- a) a disciplina: adequação de conteúdo; equilíbrio entre teoria e prática; adequação das atividades aos objetivos do curso; adequação do tempo à realização das atividades;
- b) professor projetista/ professor local: domínio de conteúdo; clareza e objetividade na exposição do conteúdo; criação de interesse no conteúdo da disciplina; postura de voz, adequada para exposição do conteúdo;
- c) seu desenvolvimento: sua compreensão do conteúdo; sua participação nas atividades; sua dedicação aos estudos fora da sala de aula; sua participação no desenvolvimento da turma.

Para essas questões são atribuídos valores de 1 a 10, sendo 10 a nota máxima.

No final da avaliação existe um campo para registro de observações, no qual o aluno pode comentar a sua percepção. Para esta pesquisa, utilizam-se todos os registros em que existe apontamento da atuação do professor local.

Os alunos preenchem os formulários de avaliação antes de realizar a prova, os dados são compilados na secretaria acadêmica e, depois de registrados nos sistemas acadêmicos, são enviados ao professor local e para a coordenação, com vistas a acompanhar o desempenho do professor local.

O universo pesquisado de turmas no período de 2006 a 2008 possibilitou analisar as avaliações realizadas por 17 turmas das cidades de Curitiba, Londrina e Guarapuava. Sendo assim, 428 alunos preencheram um total de 1.075 formulários, e com 86 citações, comentários e considerações referente à prática do professor local (Tabela 1).

Tabela 1 - Dados pesquisados

ANO	TURMA	N.º DE ALUNO	N.º DE FORMULÁRIOS PREENCHIDOS DURANTE O CURSO	N.º DE AVALIAÇÕES REALIZADAS DURANTE O CURSO	N.º DE OBSERVAÇÕES REALIZADAS
2006	02	76	127	10	13
2007	06	107	128	46	18
2008	08	245	820	42	55
TOTAL	16	428	1075	98	86

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados compilados no sistema de controle de atividades acadêmicas da instituição

Para realizar a análise dos dados, as informações foram divididas por ano, apontando as percepções que os alunos trouxeram sobre o professor local no período em que realizaram o curso.

No ano de 2006 foram iniciadas duas turmas de pós-graduação Administração em Curitiba, uma no primeiro e outra no segundo semestre, com 76 alunos ativos. Há o registro de avaliação de 10 disciplinas presenciais, com um total de 13 comentários, como apresentados no Quadro 7.

ALUNO	COMENTÁRIO
1	A troca de professores locais durante o módulo (em razão de férias) não foi boa para o aproveitamento da turma.
2	Muita matéria para pouco tempo. O professor deveria ter a postura da aula de exercícios e de revisão desde o início.
3	O professor local ao final do curso havia melhorado muito. A troca de professores no meio do curso prejudicou a turma, o professor substituto muitas vezes não sabia as respostas e jogava para a turma o 'salvar'.
4	Que os professores, em geral, viesse com materiais extras para facilitar o entendimento através de exemplos.
5	Não havia preparação da aula, com erros no material entregue e surpresas no decorrer da aula (não encontrar explicação para determinado valor do exercício, etc.).
6	Esta matéria foi uma grande decepção para mim, pois o professor titular tinha muito conteúdo e pouco tempo para explicar, e o professor local, que deveria nos auxiliar na compreensão da matéria, não fazia nada nem explicava nada durante as dinâmicas. Toda a turma ficou perdida e sem entender nada, no final, depois de muitas reclamações, foi que o professor local começou a explicar a matéria, mas já era tarde demais.
7	Acho o conteúdo ótimo, porém o prof. deixou muito a desejar, faltam melhores explicações e mais atividades do dia-a-dia no mercado.
8	Aulas sem muito exercício. Quem não acompanha a matéria, ou não entende, fica perdido e o prof. local não auxilia.
9	Matéria produtiva e de fácil entendimento, graças ao excelente domínio de conteúdo dos professores. As outras matérias poderiam seguir essa linha para obter sucesso.
10	Precisamos mais clareza por parte dos professores.
11	Apostila muito fraca (teoria sem prática do mercado) professor muito ruim para explicar.
12	"O professor Local devem ter vivência em mercado, professor que não tem mesma vivência não tem muita desenvoltura, ele não se faz compreender".
13	O professor local não conseguia criar o interesse da turma na disciplina.
14	"O professor trouxe casos reais e expôs a teoria e a prática".

Quadro 7 - Comentários dos alunos do curso de pós-graduação lato sensu - Curso Administração de Empresa – 2006

Fonte: Criado pela autora com base nos dados retirados das avaliações realizadas nas turmas iniciadas em 2006

Pode-se verificar que os comentários apontam três questões importantes, que se buscou dimensionar nos três anos avaliados, sendo estes: as experiências

profissionais na área de formação; o dimensionamento de conteúdo na aula e o tempo direcionado para a participação do professor local; e as questões sobre didática do professor local.

Os alunos demonstram ter alta expectativa em relação ao professor local, esperam que ele possa trazer todos os conhecimentos e que esses conhecimentos possam ser aplicados imediatamente em suas atividades profissionais, como traz o comentário do aluno, "O professor Local deve ter vivência em mercado A.12"; "prof. deixou muito a desejar, faltam melhores explicações e mais atividades do dia-a-dia no mercado. A 7"; "o professor trouxe casos reais e expos a teoria e a prática. A.14", bem como "Apostila muito fraca (teoria sem prática do mercado)....A.11"

Nesse aspecto Eboli (2004, p.18) traz que:

A idéia de uma pessoa primeiro se formar em um estabelecimento escolar e depois trabalhar numa empresa ou organização também não faz mais tanto sentido [...] a única maneira de um profissional manter-se é transformar-se, como na música, num eterno aprendiz [...]

E isso reforça a idéia de que cursos com foco profissional necessitam integrar o conteúdo com o saber fazer.

Outra preocupação apontada é com o conteúdo e como este foi dimensionado durante a disciplina, e o tempo que foi disponibilizado para a atuação do professor local. Tais observações são apontadas pelos alunos, como: "O prof. deveria ter a postura da aula de exercícios e de revisão desde o início. A.2"; "o professor projetista tinha muito conteúdo e pouco tempo para explicar. A.6". A atividade apontada pelo aluno como aula de exercício não é uma aula com intervenção do professor projetista, via satélite, ou seja, o professor local desenvolve a aula sozinho.

Nota-se que o professor muda seu comportamento nos momentos em que a disciplina acontece sem a interferência do professor à distância e sem a tecnologia, percebe-se que a mídia pode ser um limitador no desempenho do professor quanto ao desenvolvimento do conteúdo. A tecnologia deveria ser um meio e não um fim, "ensinar e com tecnologias [...] é um desafio que até agora não foi enfrentado com profundidade. Temos feito adaptação do que já conhecíamos" (MORAN, 2000, p.3).

Outra preocupação é com a didática do professor local, apontadas como falha pelos alunos em algumas disciplinas: "Não havia preparação da aula. A.5"; "O

professor local ao final do curso havia melhorado muito A.3"; "o professor local, que deveria nos auxiliar na compreensão da matéria, não fazia nada nem explicava nada durante as dinâmicas. A.6"; "no final, depois de muitas reclamações, foi que o professor local começou a explicar a matéria, mas já era tarde demais A.6"; "o prof. deixou muito a desejar, faltam melhores explicações. A.7".

Nesse aspecto, recorre-se novamente a Moran (2007, p.162-167), quando aponta: "educar os educadores para que, junto com os seus alunos, compreendam melhor o fascinante processo de troca".

O professor precisa estar preparado pedagogicamente para perceber como o aluno de pós-graduação *lato sensu* aprende.

Para o ano de 2006, as principais percepções dos alunos estão divididas em três dimensões, a importância de professores locais com experiência profissional, para que possa fazer a ponte entre teoria e a prática.

No ano de 2007 foram iniciadas oito turmas de pós-graduação Administração em Curitiba, Londrina, Barracão, Guarapuava, Ponta-Grossa e Santo Antônio da Platina, com 109 alunos ativos. Há 527 registros de avaliação de disciplina que ocorreram no período: deste total foi possível identificar 18 apontamentos relevantes sobre a atuação do professor, sobre a dimensão de conteúdo que possibilita a atuação do professor local e a influência da sua experiência profissional e como isto é percebido pelo aluno (Quadro 8).

ALUNO	COMENTÁRIO
1	Professora Local não era didática, sabia muito do assunto, mas não tinha uma boa explicação.
2	Acho o conteúdo ótimo, porém o prof. deixou muito a desejar, faltam melhores explicações e mais atividades do dia-a-dia no mercado.
4	Aulas sem muito exercício. Quem não acompanha a matéria, ou não entende, fica perdido e o prof. não auxilia.
5	Matéria produtiva e de fácil entendimento, graças ao excelente domínio de conteúdo dos professores. As outras matérias poderiam seguir essa linha para obter sucesso.
6	Quanto ao professor titular acho que domina o assunto, porém é bem didática em minha opinião deveria juntar a prática de mercado com o domínio do professor, ou seja um professor que atue no mercado de trabalho. Para uma aula de pós precisa ter a prática de mercado. Poderia ter explorado bem mais pois os assuntos são extremamente interessantes.
8	Percebemos que o professor domina o assunto porém parece que está dando aula para crianças. Achei que faltou objetividade, dinamismo na professora.
9	A didática utilizada pela professora é muito ruim e não despertava o interesse da turma.
10	Faltaram conteúdos mais atuais de ambas professoras "cases".
11	INFORMAÇÃO Primeiramente: a prof ^a . local chegou muitas vezes atrasada ou em cima do horário. Não verificava se o equipamento local estava ok, ficava no computador, e quando a aula começava tínhamos que avisá-la para que aumentasse o som. Na primeira aula ela foi ótima. Interativa com a turma e dinâmica do início ao fim. Criou interesse na disciplina, mas ficou nisso. As próximas aulas foram péssimas. Se limitou muito ao conteúdo do professor projetista. Na última aula foi bem também, interagiu mais.
12	Professor Projetista: Melhorar administração do tempo, muito tempo para poucas atividades, ou atividades simples demais. Professor Local: Falta de clareza na explicação, não trouxe cases extras, atraso em alguns dias.
13	Muito tempo para as dinâmicas. Professora local chegou várias vezes atrasada; não trouxe assuntos além da aula, não soube desenvolver dinâmicas.
14	Prof ^a projetista: vários questionamentos não foram passados, muitas dinâmicas sem respostas, tudo subjetivo, espero que na prova seja assim também. Prof. ^a local: atrasos.

(continua)

(continuação)

15	Prof. ^a local: Ficava sempre na frente do computador, deixando a turma `no vácuo principalmente nos cases. Não tinha uma opinião formada sobre as coisas, deixando sempre a desejar sobre o debate dos temas explorados. Faltou interação dela para com a turma, nas aulas e em material de apoio.
16	Não expressa clareza entre sim` ou `não nos deixando dúvidas!
17	Entendo que a disciplina ficou comprometida pela falta de adequação do tempo a atividade o que acabou gerando um grande desinteresse na turma. Além disso, solicitamos a professora que mudasse a forma de discussão das questões, o que nos foi negado, e acabávamos apenas discutindo os temas em pequenos grupos e não com a turma e a professora.
18	Falta de flexibilidade da prof. ^a local com relação às sugestões da turma. Dinâmicas com muito tempo, sem muita discussão. Tempo mal aproveitado. Em minha opinião o conteúdo da disciplina poderia ter sido dado em no máximo três aulas.

Quadro 8 - Comentários dos alunos do curso de pós-graduação *lato sensu* - curso Administração de Empresa – 2007

Fonte: Criado pela autora com base nos dados retirados das avaliações realizadas nas turmas iniciadas em 2006.

Analisando as turmas de 2007, identificam-se muitas semelhanças em alguns comentários dos alunos de 2006 sobre a atuação do professor local: "Acho o conteúdo ótimo, porém o professor deixou muito a desejar, faltam melhores explicações e mais atividades do dia-a-dia no mercado. A.2"; "Acho que domina o assunto, porém é bem didática em minha opinião deveria juntar a prática de mercado com o domínio do professor, ou seja, um professor que atue no mercado de trabalho A.6"; " Para uma aula de pós precisa ter a prática de mercado.A.6"; "Poderia ter explorado bem mais, pois os assuntos são extremamente interessantes. A.6". Faltaram conteúdos mais atuais de ambas as professoras "cases"; " Professor Local: Falta de clareza na explicação, não trouxe cases extras A.10".

Os alunos trazem apontamentos relevantes, tal como os de 2006, sobre a necessidade de, em um curso de pós-graduação *lato sensu*, contar com professores com experiência profissional, para que estes possam dividir com os alunos as suas vivências, as suas experiências, que de alguma forma servem como referência para o aluno, no seu dia a dia de trabalho.

O aluno volta a reforçar uma necessidade de uma teoria focada na prática profissional, o que acaba vindo ao encontro das necessidades de empregabilidade, pois este busca se destacar em suas áreas de atuação, investindo em formação continuada, ampliando sua empregabilidade por meio do desenvolvimento de novas competências e habilidade, exigidas no mundo corporativo. "O desafio está em criar um ambiente de aprendizagem no qual fique compreendida a importância da aprendizagem contínua." (EBOLI, 2004, p.112).

O aluno espera que o professor local tenha uma maior interação com o professor projetista, que este não fique preso ao plano de aula, que ele seja o protagonista da aula e que a intervenção tecnológica agregue valor com o conteúdo

teórico e traga as discussões para a sala, para que isto seja possível o professor local tem que passar um *feedback* para o outro professor, apontando as dificuldades e a necessidade de ter atividades que complementem com cases e análises próximas a realidade e da prática dos alunos.

Em relação ao tempo para atuação do professor local, foram identificados os seguintes apontamentos: "melhorar administração do tempo, muito tempo para poucas atividades, ou atividades simples demais"; "Muito tempo para as dinâmicas."; "Entendo que a disciplina ficou comprometida pela falta de adequação do tempo a atividade o que acabou gerando um grande desinteresse na turma.A.12"; "Dinâmicas com muito tempo, sem muita discussão. Tempo mal aproveitado. Em minha opinião o conteúdo da disciplina poderia ter sido dado em no máximo três aulas. A.13".

Diferente dos apontamentos observados nas turmas de 2006, os alunos assinalam aqui um problema de dimensionamento errado das dinâmicas propostas em sala de aula, ou seja, o aproveitamento do tempo poderia ter sido melhor se o professor local ousasse trazer conteúdos extras, provocar maiores discussões no grupo. O que difere é que as turmas de 2006 demonstram que faltava tempo para uma maior atuação do professor local, enquanto para os alunos de 2007, o professor local tem o tempo, mas, segundo eles, não sabe como aproveitá-lo.

Diante de alunos que buscam uma maior atuação do professor local, a forma como está sendo percebida nas considerações registradas, a questão do professor local no que tange ao dimensionamento do professor precisa ser examinada com cautela, pois a tecnologia e a presença do professor projetista podem deixar um tempo muito restrito para que este professor possa atender às necessidades de aprendizagem do grupo.

O professor local, além de toda a sua experiência profissional, deverá ter habilidade para equilibrar os interesses, o que vai requer um domínio da prática pedagógica.

O sucesso pedagógico depende também da capacidade de expressar competência intelectual, de mostrar que conhecemos de forma pessoal determinadas áreas do saber, que as relacionamos com os interesses dos alunos, que podemos aproximar a teoria da prática e a vivência da reflexão teórica (MORAN, 2000, p.6).

Sobre a didática do professor local, apontada de várias formas como algo importante e que falta em alguns professores, selecionaram-se aqui algumas observações importantes, tais como: "Professora Local não era didática, sabia muito do assunto, mas não tinha uma boa explicação. A.1"; "Matéria produtiva e de fácil entendimento, graças ao excelente domínio de conteúdo dos professores. As outras matérias poderiam seguir essa linha para obter sucesso. A.5"; "A didática utilizada pela professora é muito ruim e não despertava o interesse da turma. A.9"; "Na primeira aula ela foi ótima. Interativa com a turma e dinâmica do início ao fim. Criou interesse na disciplina, mas ficou nisso. As próximas aulas foram péssimas. Se limitou muito ao conteúdo do professor projetista. Na última aula foi bem também, interagiu mais. A.11" "Além disso, solicitamos à professora que mudasse a forma de discussão das questões, o que nos foi negado, e acabávamos apenas discutindo os temas em pequenos grupos e não com a turma e a professora. A.17"; "Falta de flexibilidade da profª local com relação às sugestões da turma. A.18"

Nota-se que o professor tem uma postura rígida diante das solicitações dos alunos, e isso pode ser percebido como uma resistência à metodologia aplicada, à atuação de outro professor em sala de aula ou apenas como insegurança do professor quanto a sua metodologia.

Em relação à forma com que os alunos apontam o desenvolvimento da aula, pode-se dizer ainda que o professor se esconde na sua autoridade em sala de aula, fortalecendo uma imagem que já não condiz com as necessidades do aluno em um ambiente que deveria ser colaborativo. Zabalza (2004) aponta como desafios para o professor na progressão de carreira a necessidade de "aprender, desaprender, eliminar resquícios, desconstruir práticas, significados e prioridades".

Neste período analisado, a professora apontada pela turma como inflexível, com conteúdo sem aprofundamento ou ainda com dificuldades de didática, possibilita identificar que existe a necessidade de melhorar a didática do professor. O professor local apesar da formação dada ela ainda sente insegurança em fazer parte deste modelo educacional proposto.

No ano de 2008 foram iniciadas oito turmas de pós-graduação Administração, distribuídas em várias cidades no Estado do Paraná como: Curitiba, Ponta Grossa, Guarapuava, Pato Branco, Telêmaco Borba, Santo Antônio da Platina, Londrina e Paranaguá, com um total de 245 alunos.

Em 2008, houve um aumento considerável no número de turmas, em Curitiba principalmente, o que acarretou a necessidade de aumentar o corpo de professores locais.

Foram levantados 57 apontamentos relevantes, focados nas três dimensões, a importância de professores locais com experiência profissional, para que possa fazer a ponte entre teoria e a prática (Quadro 9).

ALUNO	COMENTÁRIO
1	Sinto que o professor local, embora tenha bastante experiência na área, não me parece totalmente preparado para assumir uma turma. Considero que as dinâmicas foram mal conduzidas e que – também – os conhecimentos passados pelo professor local tornaram o entendimento da disciplina para todos os colegas um tanto quanto confusa.
2	Professor local não demonstrou segurança na apresentação do conteúdo e não soube lidar com o tempo nas dinâmicas sentimos novamente que este módulo será mais um que teremos as aulas, mas sem o ganho esperado.
4	Gostaria de saber quais são os critérios de escolha dos professores. Ontem pudemos perceber novamente que o nível de conhecimento do professor está muito abaixo do esperado. Além disso o professor demonstra uma insegurança descomunal além de não ter nenhum controle sobre os alunos.
5	Minha insatisfação com o professor local, sem didática, não interagiu com a turma, não soube explicar e dar exemplo que fizesse entender a matéria. Realmente para mim foi uma aula totalmente perdida, ainda mais por não conhecer a área.
6	A professora local não assumiu a responsabilidade sobre a matéria, vendo que não estávamos satisfeitos com professor projetista deixou claro que o negócio não era com ela.
8	Este módulo foi bem interessante, porém o tempo foi muito curto para a quantidade de conteúdo dado em sala de aula.
9	Professor local precisa de mais didática, otimização e mais aproveitamento do tempo, ser mais acessível aos alunos, mas é ótimo professor.
10	Professor local necessita de treinamento, embora aparente ser um bom profissional e entenda da matéria lecionada falta ainda metodologia e direcionamento para a turma. Uma vez que, como para muitos de nós (falando em nome da turma) era um conteúdo novo, faltou o professor interagir e se mostrar mais disposto a ajudar.
11	Melhorar o equilíbrio entre teoria e prática, pois a disciplina tem muitos detalhes, e o entendimento fica melhor com mais prática da teoria vista em sala.
12	Sem dúvidas posso dizer que esta está entre as minhas disciplinas favoritas. É bastante atual e prática, fácil de assimilar. Porém quero dar um parabéns especial ao professor local. Foi o que mais me atingiu, me prendeu a atenção e o que me deu maior retorno.
13	Professor projetista muito focado nas técnicas do PMI e não tanto na adequação do conteúdo à realidade.
14	Professor extremamente capacitado, simples e com uma facilidade enorme de transmitir seus conhecimentos aos alunos.
15	Professor local excelente, trazendo novidades, abordando outros assuntos, ótima didática, dinâmico.
16	Professor com ótima didática. Sabe utilizar o tempo muito bem.
17	Aumentar o período da matéria, pois é muita informação (e informação importante) para tão pouco tempo de aula.
18	Melhorar o conteúdo com uma prática mais realista, o entendimento da disciplina ficou muito vago.
19	O conteúdo da disciplina poderia ser passado de maneira mais dinâmica, com mais realizações e vivências (ou troca de) do que por atividades desnecessárias, como escutar músicas e resolver passatempos.
20	Obs: Professor projetista precisa criar mais formas e métodos de deixar a aula mais dinâmica, pois, tirando as entradas do professor local, nas quais foram bem proveitosas, a matéria foi enfadonha e monótona.
21	Aplicabilidade baixa. O conteúdo é ótimo, mas a forma como foi passado pode ser melhorado.
22	Dinâmicas não foram muito eficientes para a compreensão do conteúdo, prof. projetista não foi muito claro nas explicações, e prof. local embora entenda do assunto parece extremamente inseguro, e sem presença, muito fraco. A matéria foi muito fraca.
23	Prof. local demonstrou conhecer sobre o conteúdo lecionado, porém não apresenta muita desenvoltura e habilidade. Sugiro maior atenção para o treinamento dos professores. Uma vez que este semestre nenhum prof. atingiu o nível de satisfação da turma, tanto quanto ano passado, desta forma, falo em nome de minha turma que não esteve satisfeita.
24	O professor local me pareceu pouco experiente e com muita dificuldade em explicar, desenvolver e fixar os conceitos. Raramente finaliza um raciocínio e não agregou muito valor a turma. Também não soube prender a atenção e conquistar o respeito da turma.
25	Conteúdo foi muito curto. Abordou-se o manifesto de forma extremamente superficial.
26	Parabéns à pró-atividade do professor local, que se dispôs a ajudar os alunos sempre que necessário.
27	Foi dada muita matéria para pouco tempo e muito rápido, não dando tempo de assimilar.
28	Rapidez na colocação do conteúdo deveria ser mais distribuída com maior aproveitamento da disciplina.
29	Muito tempo para o estudo de caso e pouco tempo de explanação do professor projetista.
30	Esta matéria exige maior integração com o professor local do que com o professor projetista. Assim, é melhor manter mais tempo para o professor local.
31	Disponibilizar atividades para conhecimento <i>on-line</i> mesmo que não represente peso em nota.
32	O Professor local não tem conhecimento de contabilidade, é muito fraco.
33	O professor local é fraco

(continua)

(continuação)

34	"É muita matéria para pouco tempo, esse módulo deveria ser maior... O professor local não estava muito preparado para explicar a matéria..."
35	"Conteúdo muito amplo, p/ pouco tempo de estudo."
36	Gostaria que o professor, quando for explicar dúvidas que os alunos, pergunta respondesse p/ todos, não só p/ quem pergunta em grupos.
37	A matéria é muito extensa p/ o tempo do curso. Merecia um módulo a mais.
38	Estou muito satisfeita com essa disciplina iniciar de nosso curso, pois foi muito esclarecedora e passada muito bem pelos dois professores. Abriu minha visão de Mundo!
39	O professor projetista deveria ter dado mais tempo para o professor local passar suas experiências e nos auxiliar nos assuntos trabalhados.
40	Oportunizar mais tempo ao professor local para interagir com os alunos, passando-nos a experiência e troca de informações.
41	Faltou tempo para o professor local, o professor projetista monopolizou o tempo.
42	Considere apenas que a professora Sylvia se alongou demais em alguns conteúdos que poderiam ser melhor aproveitados com a experiência do professor local. O professor foi excelente!
43	O prof. é muito ruim. É egocêntrico, usa apenas exemplos estrangeiros. Tem que trocar!
44	Acredito que poderia ser aplicado o conteúdo de forma mais prática, ou seja, mais prático do que teórico.
45	Tempo reduzido para as atividades, algumas sem conclusão. Tempo curto interferindo nas explicações dos professores locais aos questionamentos.
46	Muito pouco tempo para estudar e responder a respeito da matéria.
47	O tempo continua sendo o fator prejudicial deste curso.
48	Parabéns aos professores desta disciplina (local e projetista). Além de dominarem o assunto, possuem ótima didática, e isso é que fez a diferença
49	Muito conteúdo necessitaria de reforço, acabou ficando pouco aprofundado e prejudicou na hora da prova. Ex: fator restritivo
50	O tempo é um fator limitante para o melhor desenvolvimento
51	Foi uma disciplina muito interessante e adequada a realidade e dia a dia das empresas. infelizmente foram poucas aulas, se fossem mais, certamente haveria muitos assuntos uteis e importantes para nosso aprendizado
52	Mais dinâmicas ou atividades que envolvessem estudo de viabilização de projetos que possibilitassem maior conhecimento do Marketing no dia a dia das pessoas como profissionais dessas áreas. Pouca ênfase no assunto Qualidade em Marketing.
53	Reformular as dinâmicas
54	Criticas: o conteúdo é muito importante e extenso para 5 módulos. Dinâmicas de menos de 15 minutos não agregam conhecimento. Poderiam ser apresentados mais estudos de caso. Elogios: Entregar as respostas das dinâmicas no fim da aula ajudaram muito nos estudos fora da sala de aula.
55	Dinâmicas mais praticas e objetivas
56	Apostila esta bem sucinta e interessante, a leitura não se torna uma obrigação, mas sim uma distração. As práticas poderiam ser voltadas a TI propriamente dita e dinâmicas não apenas a analises administrativas.
57	Não foi explicado pelo professor projetista, de maneira clara, os conceitos básicos de TI. Desta forma, o conteúdo trabalhado ao longo do curso não ficou muito claro

Quadro 9 - Comentários dos alunos do curso de pós-administração *lato sensu* - curso Administração de Empresas – 2008.

Fonte: Criado pela autora com base nos dados retirados das avaliações realizadas nas turmas iniciadas em 2006.

Quanto à experiência profissional do professor, foram elencados os seguintes comentários: "Dinâmicas mais práticas e objetivas. A.55"; "Poderiam ser apresentados mais estudos de caso"; "Mais dinâmicas ou atividades que envolvessem estudo de viabilização de projetos que possibilitassem maior conhecimento do Marketing no dia a dia das pessoas como profissionais dessas áreas. A.52"; "Foi uma disciplina muito interessante e adequada à realidade e dia a dia das empresas. A.51"; "Muito conteúdo necessitaria de reforço, acabou ficando pouco aprofundado. A.49", se comparadas as indicações referentes ao aspecto da aplicabilidade, um dos apontamentos, mais relevantes pelas para as turmas de 2006 e 2007, em 2008 observou-se que acontece uma mudança, pois os comentários já

não são freqüentes. Diante disso, podem-se levantar alguns questionamentos, o que mudou de um ano para outro? Quem mudou? Os professores ou os alunos?

Em relação ao tempo para atuação do professor local, os alunos continuam apontando esse fator como uma necessidade emergencial: "Considero que as dinâmicas foram mal conduzidas e que – também – os conhecimentos passados pelo professor local tornaram o entendimento da disciplina para todos os colegas um tanto quanto confusa. A.1."; "Professor local não demonstrou segurança na apresentação do conteúdo e não soube lidar com o tempo nas dinâmicas sentimos novamente que este módulo será mais um que teremos as aulas, mas sem o ganho esperado. A.2"; "Este módulo foi bem interessante, porém o tempo foi muito curto para a quantidade de conteúdo dado em sala de aula. A.8"

Nesse aspecto, percebe-se que o dimensionamento dos conteúdos e do tempo presente no plano de aula não atende às necessidades dos alunos, pode-se, assim, afirmar que existe uma falha na construção do plano de aula, que não considera o aluno no processo de aprendizagem. A proposta acaba rotulando todos os alunos como iguais, que eles apreendem da mesma forma e velocidade, mas isso não é verdade, uma vez que cada um traz a sua experiência de vida, o que interfere na compreensão do conteúdo e no processo de ensino aprendizagem. Vale lembrar os princípios da andragogia, que segundo Lindeman (1926), consideram que: "A experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender".

As observações dos alunos demonstram que eles desejam que o professor local tenha um maior tempo para atuar no desenvolvimento de conteúdo, para que este tenha facilidade de refletir o conteúdo, tirar suas dúvidas com mais tranquilidade. Verifica-se que nas frases relacionadas a seguir este sentimento continua aparecendo como um fator relevante no processo de aprendizagem e desenvolvimento do conteúdo proposto pelo professor projetista na construção da disciplina.

Com efeito, isso está corroborado com as seguintes observações: "Aproveitamento do tempo, ser mais acessível aos alunos, mas é ótimo professor. A.19." "Melhorar o equilíbrio entre teoria e pratica, pois a disciplina tem muitos detalhes, e o entendimento fica melhor com mais prática da teoria vista em sala. A.11" "Obs.: Professor projetista precisa criar mais formas e métodos de deixar a aula mais dinâmica, pois, tirando as entradas do professor local, nas quais foram bem proveitosas, a matéria foi enfadonha e monótona. A.20"; "Foi dada muita

matéria para pouco tempo e muito rápido, não dando tempo de assimilar. A.27"; "Rapidez na colocação do conteúdo deveria ser mais distribuídos com maior aproveitamento da disciplina. A.28"; "Muito tempo para o estudo de caso e pouco tempo de explanação do professor projetista. A.29."; "Esta matéria exige maior integração com o professor local do que com o professor projetista. Assim, é melhor manter mais tempo para o professor local. A.30"; "Conteúdo muito amplo, p/ pouco tempo de estudo. A.35"; "A matéria é muito extensa p/ o tempo do curso. Merecia um módulo a mais. A.37" "O professor projetista deveria ter dado mais tempo para o professor local passar suas experiências e nos auxiliar nos assuntos trabalhados. A.39"; "Faltou tempo para o professor local, o professor projetista monopolizou o tempo. A.41"; "Tempo reduzido para as atividades, algumas sem conclusão. Tempo curto interferindo nas explicações dos professores locais aos questionamentos. A.45"; "Muito pouco tempo para estudar e responder a respeito da matéria. A.46"; "O tempo continua sendo o fator prejudicial deste curso. A.47"; "Muito conteúdo necessitaria de reforço, acabou ficando pouco aprofundado e prejudicou na hora da prova. Ex: fator restritivo. A.50"; "O tempo é um fator limitante para o melhor desenvolvimento. A. 50".

A didática do professor local, apontada como um ponto primordial no processo de ensino-aprendizagem foi alvo dos seguintes comentários: "Gostaria de saber quais são os critério de escolha dos professores. Ontem pudemos perceber novamente que o nível de conhecimento do professor esta muito abaixo do esperado. Além disso, o professor demonstra uma insegurança descomunal alem de não ter nenhum controle sobre os alunos. A.4"; "Minha insatisfação com o professor local, sem didática, não interagiu com a turma, não soube explicar e dar exemplo que fizesse entender a matéria. Realmente para mim foi uma aula totalmente perdida, ainda mais por não conhecer a área. A.5"; "A professora local não assumiu a responsabilidade sobre a matéria, vendo que não estávamos satisfeitos com professor projetista deixou claro que o negócio não era com ela. A.6"; "Professor local precisa de mais didática, otimização e mais aproveitamento do tempo, ser mais acessível aos alunos, mas é ótimo professor. A.9"; "Sem dúvidas posso dizer que esta está entre as minhas disciplinas favoritas. É bastante atual e prática, fácil de assimilar. Porém quero dar uns parabéns especiais ao professor local. Foi o que mais me atingiu, me prendeu a atenção e o que me deu maior retorno. A.12"; "Dinâmicas não foram muito eficientes para a compreensão do conteúdo, professor

projetista não foi muito claro nas explicações, e prof. local embora entenda do assunto parece extremamente inseguro, e sem presença, muito fraco. A matéria foi muito fraca. A. 22"; "Parabéns à pró-atividade do professor local, que se dispôs a ajudar os alunos sempre que necessário. A.26"; "O Professor local não tem conhecimento de contabilidade, é muito fraco. A.33"; "O professor local é fraco. A.22"; "O professor local não estava muito preparado para explicar a matéria... A.34"; "Gostaria que o professor, quando for explicar dúvidas que os alunos, perguntam respondesse p/ todos, não só p/ quem pergunta em grupos. A.16"; "O prof. é muito ruim. É egocêntrico, usa apenas exemplos estrangeiros. Tem que trocar!" A.43.

Dessa forma, pode-se observar nos relatos referentes ao desenvolvimento da disciplina do professor que os alunos criticam a atuação do professor quando este demonstra alguma insegurança ou dificuldade para expressar seus conhecimentos: "Professor local não demonstrou segurança na apresentação do conteúdo e não soube lidar com o tempo nas dinâmicas"; "O professor local me pareceu pouco experiente e com muita dificuldade em explicar, desenvolver e fixar os conceitos. Raramente finaliza um raciocínio e não agregou muito valor a turma. Também não soube prender a atenção e conquistar o respeito da turma. A.24"; "Professor local necessita de treinamento, embora aparente ser um bom profissional e entenda da matéria lecionada falta ainda metodologia e direcionamento para a turma. A.25"

Observam-se nestes comentários que os apontamentos, com relação à didática, flexibilidade e sensibilidade do professor são aspectos relevantes para o bom desenvolvimento da suas atividades profissional.

A responsabilidade da condução da aula está dividida, entre os professores projetistas e locais, mas a maior responsabilidade esta sobre o professor local que tem como desafio conduzir uma aula que não criou como se fosse dele, driblar as dificuldades de uma turma heterogenia e com objetivos e níveis de conhecimento muito diversificados.

O professor projetista, que é o responsável pela ementa da disciplina, constroi o material didático, plano de aula e material de apoio para o professor local, acabou aparecendo em alguns apontamentos dos alunos que trazem a questão de uma percepção onde falta uma interação entre os professores.

Pode-se perceber também que existe um espaço na relação entre o professor projetista e professor local, e este as vezes fica muito claro para o aluno que aponta

a falta de comunicação entre estes atores, demonstrando a falta de sinergia, uma relação mais próxima para que se possam realizar os ajustes necessários para cada atividade proposta, a relação parece limitada a uma ferramenta que possibilita enviar relatos, mas apenas no final e não antes da disciplina entrar no ar.

Nota-se ainda que é necessário um investimento na formação continuada do professor, para que ele possa ter conhecimentos, habilidade e competências que lhe permitam identificar as dificuldades de aprendizagem de alunos, sejam este dentro de modalidades presenciais ou à distância.

reconhecer que os professores são sujeitos que aprendem, em vez de meros executores ou obstáculos da/para mudança, requer que a investigação sobre o desenvolvimento profissional continue a explorar os modos segundo os quais os professores aprendem novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos assim com as condições que facilitam a aprendizagem dos professores (GARCIA, 1999, p.50).

O professor que investe em seu desenvolvimento pessoal e profissional terá como motivação a necessidade de investir cada dia mais, buscando sempre novos conhecimentos e melhorando a sua prática

6.4 O TRABALHO DOCENTE EM ENSINO PRESENCIAL COM INTERFERÊNCIA DE AULA VIA SATÉLITE

Com o objetivo de identificar no discurso dos professores a sua percepção quanto ao trabalho docente atuando em ensino presencial com interferência de aula via satélite, criou-se um instrumento de pesquisa, composto por um cabeçalho explicativo e 45 frases que o professor deveria escolher e complementar.

O instrumento foi desenvolvido e aplicado para um grupo de 25 professores locais, – aqui chamado como instrumento 1 – visando testar a pertinência das questões. Obtidas três respostas, a pesquisadora identificou que na construção do instrumento não levou em consideração os objetivos específicos do trabalho. O outro problema encontrado foi à dificuldade em obter retorno dos professores pesquisados, que mesmo concordando em participar, não retornaram com instrumento, mesmo com o estabelecimento de prazos.

Com a identificação dessas falhas no instrumento, foi construído um segundo modelo, dentro das mesmas características do instrumento 01, composto por cabeçalho explicativo, 49 frases para serem escolhidas e complementadas e uma terceira parte com perguntas de identificação: idade, formação, experiência profissional e tempo de atuação.

As respostas a esse questionário foram analisadas segundo o referencial teórico.

Como forma de preservar os professores participantes da pesquisa, foram gerados códigos para cada um deles utilizando código alfa numérico, como: 1MM, 2PG, 3OZ, 4MH, 5JL, 6NV, 7AB, 8RC, 9TA, 10CM, 11CV, 12GF, 13MR.

6.4.1 Experiência do professor local com a docência

No questionário construído com frases para serem complementadas buscando identificar no discurso do professor local se ele tem ou não experiência como docente, verificou-se que dos 13 professores locais que participaram desta pesquisa 12 possuem experiências como professores, de cursos de graduação, pós-graduação ou ministram cursos, e um professor local apontou que esteve em sala de aula pela primeira vez no curso de pós-graduação Administração de Empresas.

Desses professores, cinco têm formação específica de Metodologia de Ensino Superior, e esta formação aconteceu no nível de pós-graduação *lato sensu ou strictu sensu*, dois professores realizaram uma formação na área de tutoria; seis professores disseram não ter uma formação específica e apenas um conhecimento muito básico sobre as teorias de aprendizagem.

Na questão sobre didática, esses professores apontam que seus conhecimentos são bons e que as experiências de sala de aula ou na sua empresa auxiliaram no seu desenvolvimento como professor.

O professor local iniciante na docência aponta que os seus conhecimentos sobre teorias educacionais são limitados: o que sabe, segundo ela, aprendeu com a pós em Gestão de Treinamentos que está terminando, sendo que esta é a sua segunda especialização.

O professor deve investir na sua formação, buscando desenvolver conhecimentos metodológicos, as teorias da aprendizagem educacionais, considerando que a sua prática não é estanque.

Sobre a formação continuada do professor centrada no processo de aprendizagem e desenvolvimento de sua prática, visto que a ação docente é dinâmica, há aspectos importantes como os trazidos por Behrens (1996) e Nóvoa (2002), que apontam que o aprender contínuo está sustentado por dois pilares, a pessoa do professor e a escola como o lugar para crescimento profissional permanentemente.

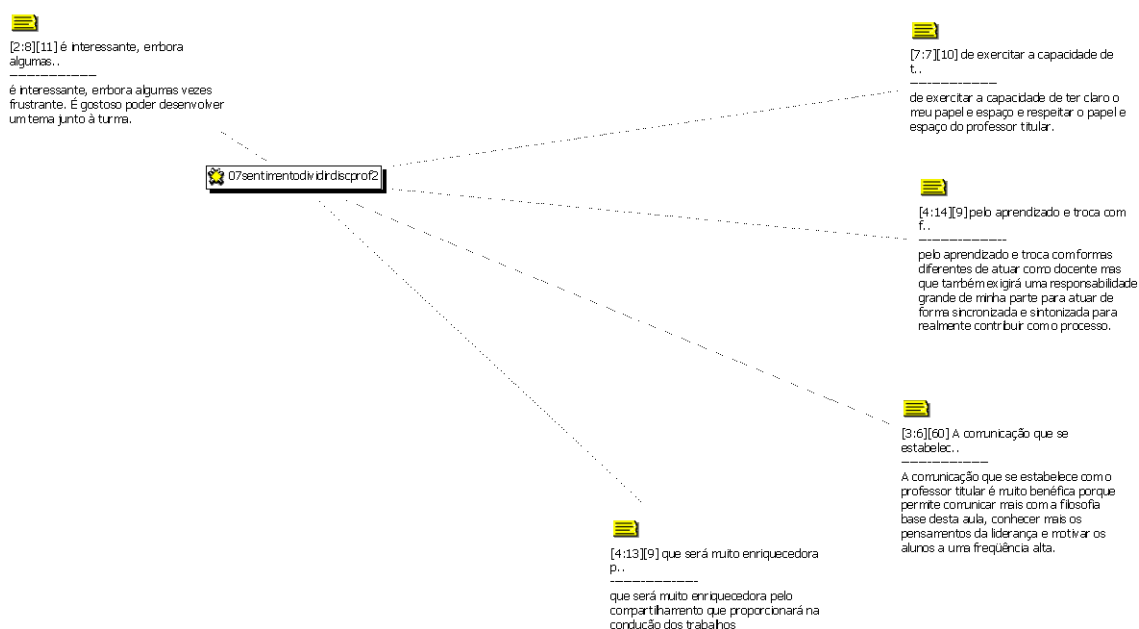


Figura 5 - Qual sentimento do professor local em dividir a sala com outro professor à distância
Fonte: A autora

Na Figura 5, apontaram-se as seguintes respostas acerca da questão: "para mim é tranquilo (30Z)"; "sinto que falta sinergia com o professor local e algumas atividades precisam ser melhorada, (1MM)", "sinto que é uma oportunidade para o aluno, mas as vezes é frustrante (4MH)", "Professor, será muito enriquecedora, pelo compartilhamento que proporcionará na condução dos trabalhos, e também pelo aprendizado que exigirá e trocas com formas diferentes de atuar como docente, mas que também exigirá muita responsabilidade da minha parte (6NV)", "Professor possibilidade de exercitar a capacidade de ter claro o meu papel e espaço" (7AB), "Professor 8RC, o professor local é a referencia no processo de ensino

aprendizagem" (11CV); ", desde que tenhamos possibilidade propor, agregar conhecimento será muito bom".

Pode-se perceber que, em algumas frases, o professor demonstra que a intervenção acrescenta, desde que exista uma possibilidade de um ambiente colaborativo para aprendizagem, ou seja, o professor local está disponível para compartilhar a sala com professor o projetista, mas também gostaria de ter um espaço para desenvolver o conteúdo com os alunos, pois ele é quem está em sala de aula, e pode fazer a leitura de como os alunos estão percebendo o desenvolvimento do conteúdo proposto – se está ou não sendo acompanhado pelos alunos.

Como a metodologia permite várias intervenções em vários momentos durante o período da aula, e as atividades ocorrem entre uma intervenção e outra, às vezes os tempos estimados não são suficientes para uma abordagem mais completa do conteúdo.

Nos apontamentos realizados pelos alunos, a dimensão e distribuição de conteúdo foi uma das questões mais indicadas como fator relevante para o aprendizado, pois possibilita uma maior intervenção do professor local no processo de desenvolvimento das atividades. Um dimensionamento errado do tempo de atuação pode comprometer o desenvolvimento do conteúdo visto que a intervenção via satélite está determinada; assim, às vezes o professor local não chega a concluir a linha de pensamento, ou então sobra-lhe tempo, tendo ele que improvisar para preencher o tempo até o retorno do professor projetista.

O questionamento sobre a utilização da metodologia, aula via satélite, está representado na

Figura 6 a seguir.

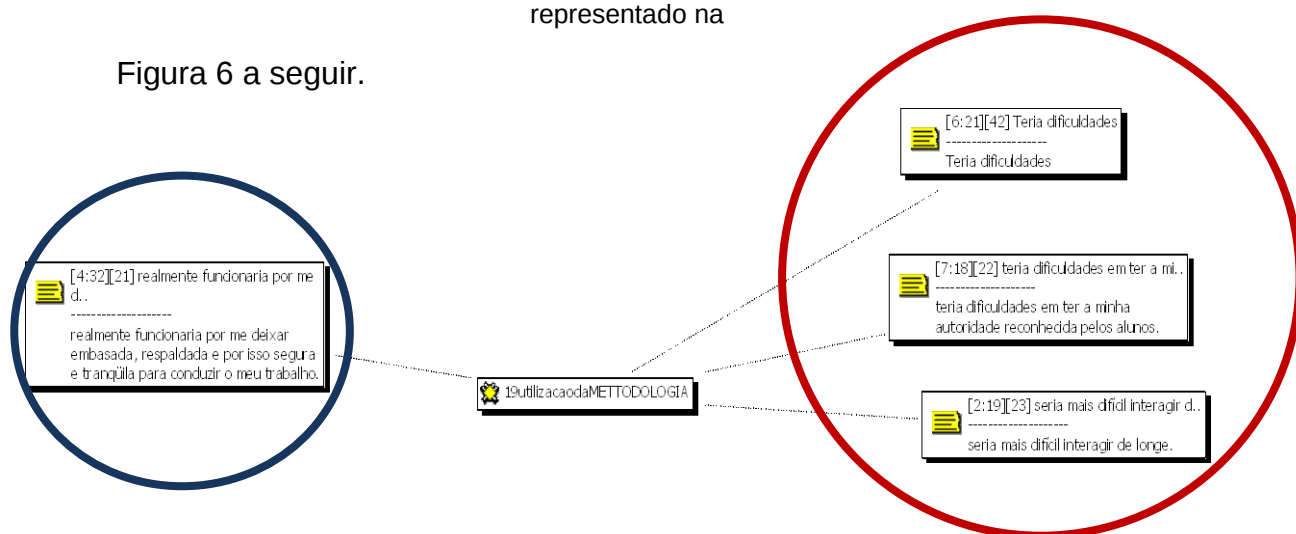


Figura 6 - Qual o sentimento do professor em utilizar a metodologia

Fonte: A autora

Das quatro respostas apenas uma se mostrou segura com a metodologia, contribuindo com a seguinte afirmação quando foi perguntada sobre a metodologia: "que realmente funcionaria por me deixar embasada, respaldada e por isso segura e tranquila para conduzir o meu trabalho. 6NV".

Nas três respostas, constata-se a falta de segurança em função do pouco domínio do processo ensino aprendizagem, e talvez do próprio uso do recurso tecnológico.

Para Moran (2000), o professor pode fazer duas opções quanto ao seu desenvolvimento e melhora da sua prática: a primeira opção seria não fazer nada, continuar sua rotina; a segunda seria o professor insatisfeito buscar novos conhecimentos, uma nova forma de aprender e aplicar seus conhecimentos, melhorar a sua prática, focar o aluno no processo de aprendizagem.

Afirma ainda que: "Não tem programas de formação, de atualização que dêem certo se os professores não se motivam para melhorar, se não estão dispostos a crescer, aprender, evoluir." (MORAN, 2000, p.7).

Com esta reflexão, percebe-se que o programa de formação continuada deve considerar as necessidades técnicas e as experiências já vivenciadas pelos professores considerando-o um adulto aprendiz.

6.5 PREPARANDO-SE PARA ESTA NOVA METODOLOGIA – AULA DE CAPACITAÇÃO METODOLÓGICA E DE DISCIPLINA

A instituição oferece aulas de Capacitação em dois momentos, e buscou-se identificar nas frases respondidas pelos professores locais quais seriam suas expectativas referentes a este processo.

Obtidas cinco respostas, foi possível construir a Figura 7:

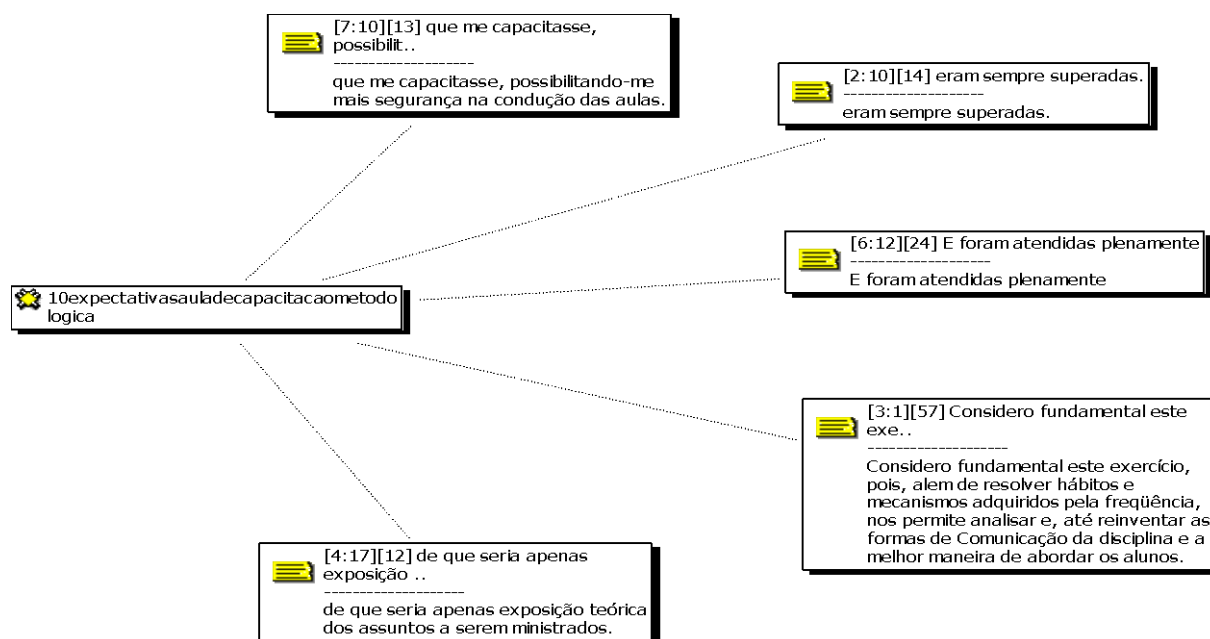


Figura 7 - Expectativas dos professores
Fonte: A autora

Nessas falas, verificam-se professores preocupados com a forma de condução da aula quando dizem, "capacitasse para ter mais segurança no desenvolvimento da aula, (7AB)" que o exercício é fundamental, pois além de resolver hábitos e mecanismos adquiridos pela frequência, permite analisar e reinventar as formas de comunicação e melhora a maneira de abordar os alunos (6NV)".

A preocupação com prática é fundamental, para uma metodologia híbrida que ao mesmo tempo é interativa, pois conta sempre com dois professores ministrando a disciplina, e é rígida nas questões de planejamento, tendo o professor local como mediador do processo de aprendizagem. O professor faz uso de recursos midiáticos que auxiliam na transmissão da informação, mas o processo de reflexão é construído por ele.

Libâneo (2003, p.28) afirma que no novo cenário, "novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação".

Os outros dois comentários foram muito fechados, "superados. (3OZ)", "atendidos plenamente. (9 TA)", o que não permite tecer nenhum comentário, vistos

que os pesquisados não explicam como foram atendidos e nem apresentam as suas necessidades.

Buscou-se, ainda, tentar identificar qual seria a percepção do professor local sobre o conteúdo desenvolvido. Isso resultou nesta teia:

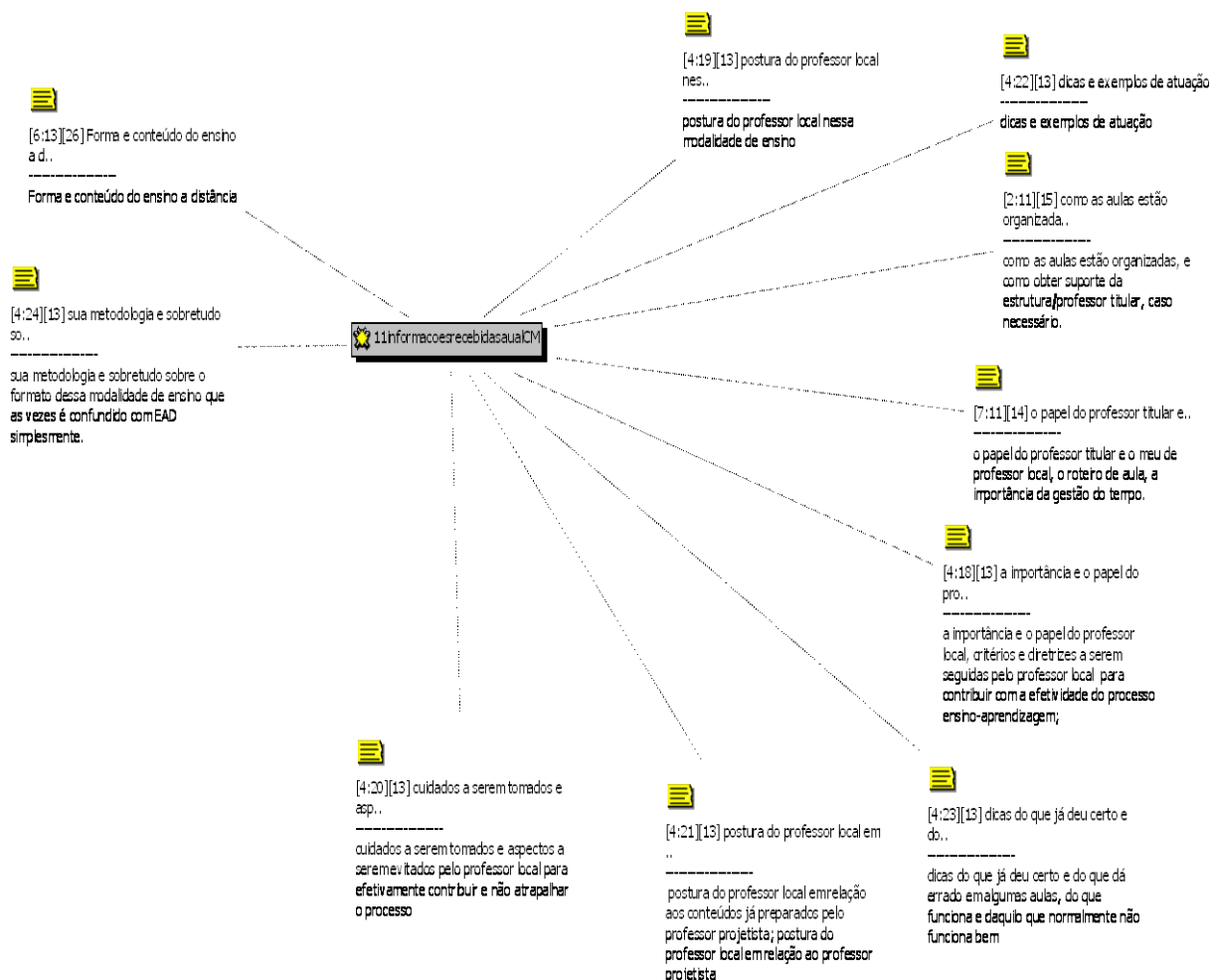


Figura 8 - Sentimentos sobre a aula de Capacitação Metodológica

Fonte: A autora

Conforme a, Figura 8 constata-se que o professor local, apesar de ter passado por vários momentos de preparação, ainda necessita de apoio para seu desenvolvimento, entendimento da sua atividade e principalmente o reconhecimento do seu papel de cooperação no processo de ensino-aprendizagem do grupo de alunos com o qual vai trabalhar.

Para Collins e Berge, o advento tecnológico possibilitou o professor ampliar a sua atuação, sendo ele participante do processo de construção do conhecimento, e

para atender esta necessidade é preciso que o professor assuma o papel de coparticipante da construção do conhecimento.

Dessa forma, a preocupação com a formação apresentada pelo professor é válida, visto que este se sente integrado no processo de aprendizagem.

Foi possível identificar que os professores também têm alguns receios em relação ao seu desempenho com os alunos e como será dimensionado o conteúdo no plano de aula, construído pelo professor projetista.

Essas questões estão mais claras nas citações apresentadas na Figura 9, elaborada a partir da questão sobre o entendimento do seu papel como professor local nesta metodologia.

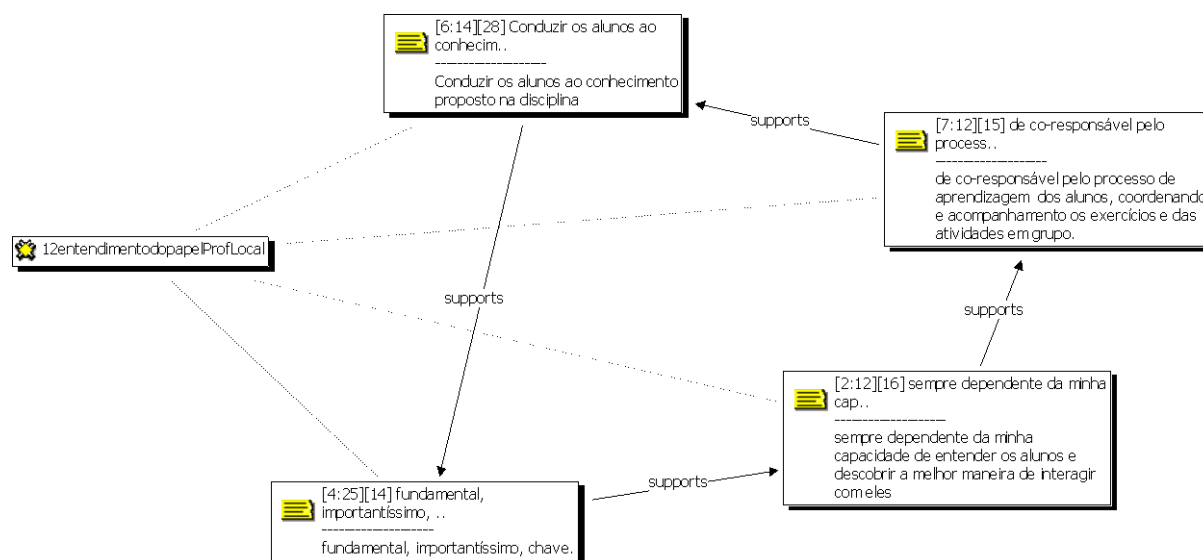


Figura 9 - Entendido do papel do professor local
Fonte: A autora

Quatro professores declaram "co-responsável pelo processo de aprendizagem dos alunos (6NV)", "...capacidade de entender os alunos e descobrir a melhor maneira de interagir com eles (3OZ)" "...conduzir o aluno para o aprendizado (7AB)"

Pode-se observar que esses professores locais são conscientes da necessidade da sua figura em sala de aula, independente do seu papel na construção da disciplina, a sua interação com o professor projetista e a possibilidade de conquistar os alunos em um ambiente diferenciado de aprendizagem.

Para identificar o que a capacitação e disciplina propiciou ao professor local foi elaborado Quadro 10.

PROFESSORES	
11CV	Pleno entendimento do Processo
8RC	Para mim é uma passagem de bastão da instituição para o professor local, com o devido balizamento de como deve decorrer o processo de ensino-aprendizagem da disciplina e o do método desejado por esta;
7AB	Propiciou conhecimentos básicos da metodologia
6NV	Segurança para desempenhar com tranquilidade e qualidade o meu papel
4MH	Segurança para os professores locais
	Uma boa aproximação do professor projetista na condução da matéria, enriquecedora de casos práticos e dirimidos as principais dúvidas dos alunos;
3OZ	Tranquilidade
9TA	Poderia ser mais clara para os professores locais Novos
1MM	Uma boa aproximação do professor projetista e sei "jeitão", os principais assuntos por ele elaborados, sugestão de como conduzir as aulas dele, slides, filmes, etc...

Quadro 10 - Aula de capacitação de disciplina

Fonte: Autora – Dados Questionários 2 do instrumento de pesquisa.

Os professores que responderam a esta questão demonstram que o conteúdo abordado no processo possibilitou uma aproximação com o professor projetista, um entendimento e dimensionamento do conteúdo, um entendimento da necessidade de uma parceria entre os professores projetista e local, pois sem esta sinergia há riscos de insucesso na condução da disciplina.

Segundo esses professores, a Capacitação de disciplina é uma atividade importante e que dá subsídios relevantes para que os professores possam assumir a disciplina com mais tranquilidade, quanto ao seu papel e o conteúdo da disciplina.

O Processo de Capacitação de Metodologia e Disciplina é percebido pelo professores pesquisado como necessário, para o entendimento da metodologia proposta pela instituição. Os professores parecem ter claro qual é o seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

Questionados se eles realizariam novas aulas de Capacitação de Metodologia e de Disciplina, as respostas dadas foram as contidas no Quadro 11.

Procurou-se identificar nas frases preenchidas se eles realizariam novas aulas de Capacitação de Metodologia e de Disciplinas, as resposta são apresentadas no Quadro 11.

6NV	É... a grande contribuição que me proporciona para o embasamento e enriquecimento no desempenho de meu papel como professor local
7Ab	Se tivessem novos conteúdos
4MH	Que a mesma tenha sido reciclada
3OZ	Atualizar meus conhecimentos
11CV	Houvesse uma parte reservada para tirar dúvidas e comentários somente sobre mudança
10CM	Se continuar trabalhando na instituição;
9TA	Formato mais dinâmico, com aulas experimentais, utilizando recursos como internet para uma capacitação <i>on-line</i>

Quadro 11 - Motivação para dar continuidade à formação continuada

Fonte: Autora – Instrumento de Pesquisa – Questionário 2.

A Capacitação de Metodologia e a de Disciplinas são bem aceita em um primeiro momento, quando o professor local está inseguro quanto à metodologia do curso e ao seu papel nesse processo. No entanto, no processo de formação continuada tais capacitações deveriam ser revistas pela instituição, visto que o modelo é único e é repetido a cada semestre. Com isso os professores com mais experiência na metodologia não encontram tanta motivação para voltar a cursar estas capacitações.

A andragogia poderia explicar essa falta de motivação indicada pelos professores visto que, conforme os pressupostos da andragogia que fundamentam as teorias de aprendizagem do adulto, a princípio o adulto aprendiz experimenta, buscando satisfação de suas necessidades e interesses, e na sequência a experiência passa a ser, conforme o autor a mais rica fonte motivadora para o adulto apreender (LINDEMAN, 1996).

Para Knowles (1970, p.46), "Os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para melhor afrontar problemas reais da sua vida pessoal e profissional."

Pode-se considerar ainda que a formação continuada deve compreender os princípios andragógicos, desenvolvendo processos de formação que atendam as necessidades que o professor tem. Considerando os apontamentos dos professores, pode-se observar a intenção e o desejo de uma formação continuada que atenda as suas necessidades de melhorar a sua prática, diante de modalidades diferenciadas de educação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema que se buscou esclarecer com o desenvolvimento desta pesquisa foi: Como o processo de formação oferecido pela instituição aos professores fornece subsídios para a sua prática pedagógica? Na tentativa de se solucionar este problema, com a definição dos objetivos da pesquisa, passando referencial teórico, pelos procedimentos metodológicos até chegar aos resultados e discussões finais.

O referencial teórico possibilitou a compreensão o cenário da pós-graduação *lato sensu* e da educação corporativa e o crescimento que esta formação apresentou nos últimos anos. Foi possível também entender o trabalho docente e a sua complexidade, abranger a formação do professor iniciante no ensino superior e a formação continuada do professor, tanto para os iniciantes quanto para os com mais experiência, considerando a andragogia como pressuposto no entendimento da aprendizagem do adulto.

Através do problema de pesquisa definiu-se como objetivo geral que foi analisar como o processo de formação oferecido pela instituição aos professores fornece subsídios para a sua prática pedagógica. Para atingir o objetivo geral, são propostos como objetivos específicos:

- a) descrever o processo de formação do professor local desenvolvido pela instituição;
- b) relacionar os principais comentários dos alunos quanto aos aspectos pedagógicos evidenciados na prática pedagógica do professor;
- c) identificar no discurso dos professores a sua percepção quanto as suas necessidades atuando em ensino presencial com interferência de aula via satélite.

Para refletir sobre a formação continuada do professor, o processo de construção da prática do professor diante dos modelos educacionais que lançam mão de recursos mediáticos para incrementar a educação, foi preciso antes tratar da pós-graduação *lato sensu* e educação corporativa. Apresentou-se, uma linha do tempo dos cursos de pós-graduação *lato sensu* no Brasil, apontando as peculiaridades dos primeiros cursos lançados, as dificuldades a época e como evoluiu, bem como as normatizações que regulamentam este nível educacional.

A educação corporativa também faz parte desta análise e aqui foi vista como parte do cenário de cursos *lato sensu*, pois a necessidade de formações continuadas é percebida pelos gestores de pessoas nas empresas privadas e públicas – fator que impulsionou a criação das Universidades corporativas.

A formação de continuada é uma condição e as mídias na educação superior corroboraram, para compreender o trabalho docente em diferentes dimensões, o professor iniciante e suas dificuldades o professor com mais experiência e as necessidades de formações continuadas.

As mídias tecnológicas constituem as possibilidades atuais de aproximação do professor para novas oportunidades de ensinar e aprender, visto que os recursos empregados nos cursos, sejam estes à distância ou presencial, estão atendendo a um número cada vez maior de alunos nas mais diversas condições, socioculturais.

A análise de dados possibilitou identificar as necessidades do aluno de acordo com o seu discurso. Nesses termos, o aluno, quando avalia o professor pode ser, às vezes, parcial, mas buscou-se identificar apontamentos relevantes à prática do professor, para perceber a necessidade de uma formação mais específica para professores que atuam em cursos que utilizam cursos midiáticos.

As evidências mostram que o aluno aponta como críticas questões como a didática do professor para o desenvolvimento das atividades dentro de tempo limitado, sendo este o segundo fator que o aluno aponta como fundamental no processo de aprendizagem, pois na metodologia proposta para a realização deste curso, o professor local não tem autonomia para intervir com o grupo fora dos horários preestabelecidos e ainda há necessidade de o professor de curso de administração de empresa conhecer o mundo corporativo, pois o aluno desse curso busca mais a prática do que teoria.

O exame do processo de capacitação ofertado na instituição pesquisada possibilitou identificar novas possibilidades e reiterar a necessidade de esta formação para os professores que vão iniciar como professor no curso em questão, aulas via satélite, o modelo, porém, deve ser repensado para os professores iniciantes na docência e para os que são experientes nesta metodologia.

Quando se avaliam a formação continuada e a reflexão da construção desta pelo professor iniciante, registrou-se algumas dificuldades nos professores iniciais, como insegurança com a tecnologia, insegurança quanto ao seu papel no processo de ensino/aprendizagem e a necessidade da formação como condição

imprescindível para o bom exercício do magistério particularmente na educação corporativa, visto que o adulto apresenta particularidades na construção do saber e reconhecer isto é mais importante ainda em um contexto globalizado e direcionado à formação profissional.

Diante dessas possibilidades conclui-se que a formação continuada é condição para o bom aprendizado e construção de prática baseada em conhecimentos.

Por certo, as análises sob o viés dessas questões não buscam se configurar como “verdades absolutas”, pois são identificados possíveis caminhos, para a formação do professor de ensino superior, ministrarem aulas em cursos de pós-graduação *lato sensu* que utilizam recursos de aula via satélite. Ressalta-se que as evidências levantadas por esta pesquisa não esgotam as necessidades e possibilidades de novas pesquisas que contemplem o mesmo campo pesquisado e a metodologia.

Como proposta para futuras pesquisas, pode-se pensar em uma análise do planejamento pedagógico utilizado em ensino com interferência de aula via satélite.

REFERÊNCIAS

ABERCROMBIE, Richard. **Traing Within Industry**. 2006. Disponível em: <http://www.12manage.com/methods_training_within_industry_pt.html>. Acesso em: 12 nov. 2008.

ADAMI, Anderson; MARCHIORI, Patrícia Zeni. Autoria e leitura de artigos por docentes pesquisadores: motivações e barreiras. In: FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto; TARGINO, Maria das Graças. **Preparação de revistas científicas: teoria e prática**. São Paulo: Reichmann & Autores, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

_____. Ensinar a pesquisar... como e para que? In: SILVA, Aida Maria Monteiro; MACHADO, Laêda Bezerra; MELO, Márcia Maria de Oliveira; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de Aguiar (Org.). **Educação formal e não-formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006.

ANGELUCCI, Carla Biancha; e t al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p.51-72. jan./abr. 2004. Quando formais de 3 autores usar este modelo.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Políticas e gestão da educação (1991-1997)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

AZANHA, José Mário Pires. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac, 2006.

BAUER, Martin W; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAYMA, Fátima. Educação a Distância e Educação Corporativa. In: BAYMA, Fátima (Org.). **Educação corporativa: desenvolvendo e gerenciando competências**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **A formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

_____. A prática pedagógica dos problemas universitários: perspectivas e desafios. **Revistas de Educação PUCRS**, Porto Alegre, v.21, n.35, ago. 1998.

_____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BERTONCELLO, Ludhiana. **A inclusão digital na educação superior**: uma pesquisa exploratória com professores do curso de letras no interior do Paraná. 2008. Dissertação (Mestrado) - PUCPR, Curitiba, 2008.

BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da educação**. Lisboa: Ed. Instituto Piaget, 2001.

BIANCHETTI, Lucídio. O desafio de escrever dissertações/teses: como incrementar a quantidade e manter qualidade com menos tempo e menos recursos. In: MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever**: desafios estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2002.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Org.). **Formação do educador**: dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. (Seminários e Debates)

BOURDON, Sylvain. **The integration of qualitative data analysis software in research strategies**: resistances and possibilities. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research. 2002. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-02/2-02bourdon-e.htm>>. Acesso em: 06 abr. 2007.

BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L.; COKING, Roddney (Orgs.). **Como as pessoas aprendem**: cérebro, mente, experiência e escola. Comitê de desenvolvimento da ciência da aprendizagem, comitê de pesquisa da aprendizagem e da prática educacional, comissão de educação e ciências sociais e do comportamento, conselho nacional de pesquisa dos Estados Unidos. Trad. Carlos David Szlak. São Paulo: Senac, 2007.

BRASIL.COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Histórico da Pós Graduação lato sensu**. Brasília: CAPES, 2006. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/historico.htm>>. Acesso em: 05 out. 2006.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução n.º 1, de 8 de junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização. **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO**, Brasília, DF, 08 jun. 2007.

BUFREM, Leilah; PRATES, Yara. O saber científico registrado e as práticas de mensuração da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v.34, n.2, p.9-25. maio/ ago. 2005.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **A formação do professor e a prática de ensino**. São Paulo: Pioneira, 1988.

COLLINS, Michael.A.B; BERGE, Zane. L. Facilitating interaction in computer mediated online courses. FSU/AECT Distance Education Conference, Tallahassee FL, June, 1996. Disponível em: <http://star.ucc.nau.edu/~mauri/moderate/flcc.html>. Acesso: 26 março.2008.

COUCHOT, Edmond. Reinventar o tempo na era digital. **Interin**: Revista Online. PPGCOM-UTP, Curitiba, n.4, 2000. Semestral. Disponível em: <http://utp.br/interin/artigos/artigos_tematicos_1.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2ª Ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

_____. **Reflexão e a prática pedagógica universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

DUART, Josep M.; LUPIÁÑEZ, Francisco. La perspectiva organizacional del e-learning. **Revista de Universidad Y Sociedad del Conocimiento (RUSC)**, Barcelona, v.2, n.1-4, 2005. Disponível em: <<http://www.uoc.edu.rusc/>>. Acesso em: 22 fev. 2009.

EBOLI, Marisa. **Educação corporativa no Brasil**: mitos e verdades. São Paulo: Gente, 2004.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Vinte e cinco de reformas universitárias: um balanço. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Universidades do Mercosul**. São Paulo: Cortez, 1994. p.149 -177.

_____. Pesquisa, memória e documentação: desafios de novas tecnologias. In: FARIA FILHO, Luciano M. de . **Arquivos, fontes e novas tecnologias**. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade de São Paulo (USP), 2000.

_____. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n.28, p.17-36, 2006.

FAZENDA, ICA. **Prática Interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1996.

FELDKERCHER, N. **A educação para Kant**. [P@rtes](http://www.partes.com.br/educacao/educacaoparakant.asp). Julho de 2009. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/educacaoparakant.asp>. Acesso em 24 out 2008.

FERREIRA, Antônio. **Contribuições da educação à distância na formação de professores**. Curitiba: PUCPR, 2005.

FERREIRA, Maria da Conceição; OLIVEIRA, Sônia Macedo de. **Andragogia ou pedagogia na educação de adultos?** Disponível em: <www.horacio.pro.br/.../PEDAGOGIA%20OU%20ANDRAGOGIA%20NA%20EDUCA%20>. Acesso em: 23 out. 2008.

FERRÉS, Joan. **Vídeo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

FIORENTINI, Dario. **Rumos da pesquisa brasileira em educação matemática: o caso da produção científica em curso de pós-graduação**. 1994. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, pag. 425.1994.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

_____. **Método qualitativos na investigação científica**. Lisboa: Monitor, 2005.

FRANCO, Maria Puglisi Barbosa. Questões metodológicas e o papel do sujeito-pesquisador. In: TRINDADE, Vitor; FAZENDA, Ivani; LINHARES, Célia. **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. Campo Grande: Editora UFSM, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários às práticas educativas. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'Água, 1995.

GANDIN, Danilo. **Planejamento com prática educativa.** São Paulo: Loyola, 1993.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto, 1999.

GIBBS, Graham R.; FRIESES, Susanne; MANGABEIRA, Wilma C. **The use of new technology in qualitative research. introduction to issue 3(2) of FQS.** Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-02/2-02hrsg-e.htm>>. Acesso em: 04 abr. 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. 9.^a reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Paulo Alcântara. Uma visão estratégica da educação corporativa. In: BAYMA, Fátima (Org.). **Educação corporativa:** desenvolvendo e gerenciando competências. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

GUATHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporânea do saber o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

HACK, Josias Ricardo. Conhecimento midiaticizado no ensino superior: uma proposta de ação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 12., 2005, Florianópolis. **Anais Eletrônicos...** Florianópolis, 2005. p.01-10.

HADDAD, Sergio (Coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998).** Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Normas nacionais de Pós Graduação.** 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 nov. 2008.

JONASSEN, David. O uso das novas tecnologias na educação à distância e a aprendizagem construtivista. **Em Aberto:** Educação à Distância. Brasília, v.16, n.70, abr./ jun. 1996.

_____. **Computadores, ferramentas cognitivas:** desenvolver o pensamento crítico nas escolas. Lisboa: Porto, 2000. (Coleção Ciências da Educação - Século XXI)

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia.** Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. A profissão do professor em um mundo em rede: exigências de hoje, tendências e construção do amanhã: professores, o futuro é hoje. **Tecnologia Educacional**, v.26, n.143, p.65-69, out./dez. 1998.

_____. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.). **Ensinar a ensinar:** didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

KNOWLES, Malcom S. **The adult education movement in the United States.** New York: Holt, Rinehart and Winston, 1962.

_____. **The Modern Practice of Adult Education.** New York: Association Press, 1970.

_____. **The adult learner:** a neglected species. 2.ed. Huston, Texas: Gulf Publishing Company, 1978.

_____. **The modern practice of adult education:** from pedagogy to andragogy. 2.ed. New York: Association Press, 1980.

_____. **Andragogy in action.** New York: Cambridge book co., 1984.

_____. **The Adult Learner.** Gulf Publishing. USA, 1990.

KOZMA, Robert B. Learning with Media. **Review of Educational Research**, v.61., n.2, p.179-211, 1991.

LEITE, Jaci Corrêa. Pensando criticamente os desafios da educação. In: BAYMA, Fátima (Org.). **Educação corporativa:** desenvolvendo e gerenciando competências. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** pedagogia crítico social dos conteúdos. 7.ed. São Paulo: Loyola, 1984.

_____. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. 5.ed. São Paulo: Cortês, 2001.

_____. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Didática.** 22.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LINDEMAN, Eduard C. **The meaning of adult education.** New Oork: New Republic, 1926.

LONGO, Carlos Roberto Juliano. Do ensino presencial ao ensino à distância: a experiência do FGV Online. In: BAYMA, Fátima (Org). **Educação corporativa:** desenvolvendo e gerenciando competências. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

LOPES, Neide Verniery. Treinamento e educação corporativa. In: BAYMA, Fátima (Org.). **Educação corporativa:** desenvolvendo e gerenciando competências. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

LUDOJOSKI, R. **Andragogía o Educación del Adulto.** México: Editorial Guadalupe, 1972.

MACHADO, Salomé V. **A concepção da prática pedagógica dos professores que buscam a formação docente na pós-graduação.** Curitiba: PUCPR, 2003.

MACUCH, Regiane. Oficina de criação multimídia. In: CONGRESSO EDUCERE DE EDUCAÇÃO, 2., 2002. Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2002.

MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. Para falar em andragogia. **Programa educação do trabalhador**, v.2, CNI-SESI, 1999.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação.** Ijuí: Ed. UNIJUI, 2000.

MARTINS, José do Prado. **Didática geral:** fundamentos, planejamento, metodologia, avaliação. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1993.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na universidade.** 2.ed. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. Técnicas diferenciadas colaboram para a aprendizagem na engenharia?. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). **Ensino de engenharia**: técnicas para otimização das aulas. São Paulo: Avercamp, 2007. v.1. p.17-36.

MEISTER, Jeanne. **Educação corporativa**: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas. São Paulo: Makron Books, 1999.

MENDONÇA, Edileuza F. M. As contribuições da pós-graduação *lato sensu* na formação do professor universitário. **Revista Latino Americanade tecnologia educaticativa**, Goiais, v.2, n.2, 2000.

MERCADO, Luiz P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MILES, Matthew. B.; HUBERMAN, Michael. A. **Analyse des donnies qualitatives**. 2. ed.Bruchellis: DE BOECK Univérsiti, 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIACHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana M. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; DUAYER, Mário. **A universidade e seus descontentes**. Programa de pós-graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina. Texto para discussão, 1997. (Mimeo)

MORAN, José Manuel. Como utilizar a internet na educação: relatos e experiências. **Ci. Inf.**, Brasília, v.26, n.2, p.146-153, maio/ago. 1997. Disponível em: <<http://www.ibict.br/cionline/relatos/2629701.htm>>. Acesso em: 15 out. 2008.

_____. Internet no ensino. **Comunicação e Educação**, v.14, jan./abr. 1999. Disponível em: <<http://http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/moran.PDF>>. Acesso em: 24 jun. 2009.

_____. **Mudanças na comunicação pessoal**. 2.ed. São Paulo: Paulinas, 2000.

_____. **O que é educação à distância**. 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 17 maio 2007.

_____. **Educação inovadora**. 2004. Disponível em:
<<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 19 jun. 2008.

_____. **A TV digital e a integração nas tecnologias na educação**. 2009.
Disponível em: <[http:// WWW.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm](http://WWW.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm)>. Acesso em: 24 jun. 2009.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 2.ed. São Paulo: Papirus, 2000.

_____. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7.ed. Campinas: Papirus, 2003.

MORAN COSTAS, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. v.1.

MORAN, J. M.; MORAN COSTAS, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v.2, n.2, p.27-35, 1995.

MORAN COSTAS, José Manuel; MORAN, J. M. (Orgs.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: MEC-SEED, 2005. v.1.

MORAN COSTAS, José Manuel; MORAN, J. M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13.ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORHY, Lauro. Educação e tecnologia: o desafio de vencer a distancias. In: BAYMA, Fátima (Org.). **Educação corporativa: desenvolvendo e gerenciando competências**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

MUHR, Thomas. ATLAS ti: A prototype for the support of textngterpretation. **Qualitative socioly**, v.14, n.4, p.349 -371, 1991.

NOTTINGHAM ANDRAGOGY GROUP. Towards a Developmental Theory of Andragogy. Nottingham, Malaysia: University of Nottingham Department of Adult Education, 1983.

NÓVOA, António. Os professores e sua formação. In: (Org.). **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: (Org.). **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1995.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In:(Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2000a.

NÓVOA, António. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In: **Espaços de educação, tempos de formação**. Lisboa: Fundação Calouse Gulbenkian, 2002.

_____. **Revista Nova Escola**, p.23, ago. 2002.

OLIVEIRA, Ari Batista de. Andragogia, facilitando a aprendizagem. **Educação do trabalhador**, v.3, 1999.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico: a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.18, p.101-107, 2001.

_____. **Confluências e divergências entre didática e currículo**. 2.ed. Campinas: Papirus, 2002.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. (Orgs.). **Alternativas no ensino de didática**. 5.ed. Campinas: Papirus, 2003. v.1.

OLIVEIRA, Milton. **Energia emocional**: base para gerência eficaz. São Paulo: Makron Books, 1998.

PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIE Évelyne. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PASSOS, Carmensita M. B. **Trabalho docente**: características e especialidades. Nota de Aula. Universidade Federal do Ceará, 2002. Disponível em: <<http://www.prg.ufc.br/cpad/rves/documentos/palestras/trabalhos%20Docentes.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2008.

PAVANI, Ana. Potencial das tecnologias. In: BAYMA, Fátima (Org). **Educação corporativa**: desenvolvendo e gerenciando competências. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectiva sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: D. Quixote, 1997.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PICHETH, Fabiane Maria. **Pearte**: um ambiente colaborativo para a formação do pesquisador que atua no ensino superior por meio da participação em pesquisas do tipo estado da arte. 2007. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Educação - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea Das Gracas Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Nara Maria. O ensino à distância na formação de professores: relato da experiência do programa "Um salto para o futuro". **Perspectiva**, Florianópolis, n.24, p.93-128, jul./dez. 1995.

PINTO, Andréa Schoch Marques. **A formação continuada do professor**: uma proposta de ambiente virtual colaborativo de planejamento do processo ensino-aprendizagem. 2007. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Educação - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. pag.160. 2007.

PLACCO, Vera M. N. S. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; MACHADO, Laêda Bezerra; MELLO, Márcia Maria de Oliveira; AGUIAR, Maria da Conceição Carrillo (Orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social. Recife: Bagaço, 2006. p.251-262.

PLACCO, Vera; SOUZA, Vera. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan. **Manual de investigação em ciências sociais - trajectos**. Lisboa: Gradiva, 1998.

RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo. **Dicionário de comunicação**. Com a colaboração de Muniz Sodré. Rio de Janeiro: Codecri, 1978.

RIBEIRO, Silvar Ferreira. **A formação de professores em exercício através da educação superior à distância**: perspectivas da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Florianópolis, SC: PPGEPP, 2002.

ROCHA, Márcia. Os melhores MBAs no Brasil. **Você S/A**, n.77, p.56-61, nov. 2004.

RODRIGUES, Marcio de Oliveira. **A integração do recurso-jornal na prática pedagógica do professor**: estudo de uma proposta de formação continuada. 2006. Dissertação (Mestrado) - em educação - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.pag. 156. 2006.

ROMANELLI, O.O. História da educação no Brasil. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3.ed. rev e atual. Curitiba: Ibpex, 2007.

SALINAS, Jesús. Cómo transformar la educación superior con latecnología digital?: consideraciones y reflexiones. In: EDUTEC'01. - 5 Congreso Internacional deTecnología, Educación y Desarrollo sostenible, 4., 2001, Palma. **Anais...** Murcia, 2001. p.17-19. Disponível em: <<http://gte.uib.es/publicacions/virtualizacion01.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

_____. Las TIC como mediso para una nueva universidade: efectos de la instrucción de lá TIC en la mejora de la docencia universitaria. In: CONGRESO INTERNACIONAL DOCENCIA UNIVERSITARIA E INNOVACIÓN, 2., 2002. Tarragona, 2002. p.1-9. Disponível em: <http://www.gte.uib.es/publicacions/CDUI_salinas.pdf>. Acesso em: 27 set. 2008.

_____. Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitária. **Revista de Universidad Y Sociedad Del Conocimiento (RUSC)**, Cátedra Unesco de e-learning de la UOC, Barcelona, v.1, n.1, p.116, 2004. Disponível em: <**Erro! A referência de hiperlink não é válida.**>. Acesso em: 23 nov. 2008.

SAMPAIO, Marisa Narciso; LEITE, Lygia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANCHEZ, Fábio (Coord.). **Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e à distância**. São Paulo. Instituto Monitor, 2005.

_____. (Coord.). **Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e à distância**. 3.ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2007.

SANTOS, Edvalter Souza. **Desigualdade social e inclusão digital no Brasil**. 2006. 229 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFPR, Rio de Janeiro, 2006.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. Dimensão pedagógica e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma. P. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

SANTOS, Maria Gilvânia Guimarães dos; CARVALHO, Vana Hilma Veloso; SCHINEIDER, Henrique Nou. Desafios da inclusão digital e o software livre. **Revista da Fapese**, Sergipe, v.1, n.3, 2007.

SCÖHN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

SHIROMA, Eneida O. **Mudanças tecnológicas, qualificação e políticas de gestão**: a educação da força do trabalho pelo modelo japonês. Tese (Doutorado) - FE/UNICAMP. Pag. 129. 1993.

_____. **Educação para a competitividade (1990-1996)**. Estado da arte. Relatório de Pesquisa, 1997. (mimeo)

SILVA, Deborah. **Educação corporativa**. Fundação Escola de Comercio Álvares Penteado – Centro Universitário, 2001. Disponível em: <[http: www.pdfactory.com](http://www.pdfactory.com)>. Acesso em: 15 set. 2008.

SILVA, Marco. **Educação on-line**: teoria, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TORI, Romero (Coord.). **Media and Learning**. Chat realizado em 17 de novembro de 2000, durante a aula da disciplina “PCS 5757 – Tecnologias para educação Virtual Interativa”, dentro do programa de pós-graduação em engenharia de eletricidade da Escola Politécnica USP.

_____. **Tecnologias Interativas na redução de distância em educação:** taxonomia da mídia e linguagem de modelagem. 2003. Tese (livre docência) - Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. São Paulo, pag. 137.2003.

TORI, Romero; FERREIRA, Maria A. G. V. Educação sem à distância em cursos de informática. In: CONGRESSO NACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 19, 1999, Rio de Janeiro. **Anais...**, Rio e Janeiro: EntreLugar, 1999. p. 581-590.v.1.

VALVERDE, Joaquim. **A comunicação com mídias digitais:** uma proposta de modelo transdisciplinar. Tese (Doutorado) - Universidade Metodista de São Paulo - UESP, São Bernardo do Campo, SP, pag.153.2008.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e o projeto pedagógico. 8.ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática:** o ensino e suas relações. São Paulo: Papirus, 1998.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN Deborah Moraes. **Pesquisa qualitativa em administração:** teoria e prática. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

VIEIRA, Valter A. As tipologias, variações e características da pesquisa de marketing. **Revista da FAE**, Curitiba, v.5, n.1, p.61-70, jan./abr. 2002.

WEREBE, Maria José Garcia. **30 anos depois:** grandezas e misérias do ensino no Brasil. São Paulo: Ática, 1994.

ZABALZA, Miguel A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004

APENDICE

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO 1

Carta de Apresentação

Esta pesquisa tem como finalidade identificar as facilidades e dificuldades percebidas durante a aula de capacitação metodológica e de disciplina ofertadas no curso de Pós-graduação *latu sensu* que utiliza tecnologia de educação à distância no desenvolvimento da aula.

Para que esta análise seja possível solicitamos a sua colaboração nos relatando a sua experiência na utilização desse recurso.

A seguir você encontrará algumas frases que poderão servir de inspiração para o seu relato, use quantas desejar e na sequência que melhor lhe convier.

Não se preocupe com a forma do seu texto, o importante é "falar" sobre sua experiência na utilização da AULA DE CAPACITAÇÃO METODOLÓGICA E DE DISCIPLINA proposta para o desenvolvimento do curso em questão.

Para ajudá-la a refletir:

- Minha área de formação é...
- Minha área de formação profissional é...
- Minha experiência na área de educação é...
- O que sei sobre teorias de aprendizagem...
- Tenho interesse em ingressar como professor local por...
- Meus conhecimentos sobre didática são...
- Meu sentimento em relação a disciplina ser dividida com outro professor é...
- Pelo fato da disciplina ser conduzida a distância as dificuldades apresentadas como...
- Mesmo com a condução da disciplina por outro professor sinto que...
- Minhas expectativas sobre a aula de capacitação metodológica eram...
- Na aula de capacitação Metodológica recebi informações sobre...
- Entendi que o meu papel no processo de aprendizagem será...
- Para mim o plano de aula (roteiro)...
- A aula de capacitação de disciplina propiciou...
- Para mim a aula de capacitação de disciplina é...
- As informações passadas nesta aula me deixaram...
- As aulas de capacitação trouxeram...
- No meu primeiro dia de aula percebi que a aula de capacitação metodológica e de disciplina foram...

- Quando comecei a utilizar esta Metodologia proposta na capacitação pensei que...
- O diferencial que percebo por ter recebido as aulas de capacitação...
- O que mais me chama atenção na aula de capacitação é...
- Esta aula de Capacitação Método e de disciplina possibilitam que...
- Com relação aos conteúdos curriculares a aula de Capacitação Metodológica e de disciplina aprendi que...
- A aula de Capacitação Metodológica e de Disciplina facilitam o planejamento das minhas atividades, pois...
- A aula de Capacitação Metodológica e de Disciplina não influenciam no planejamento minhas atividades porque...
- As aulas de Capacitação Metodológica e de disciplina trouxeram as informações necessárias para desenvolver as atividades com os meus alunos de forma...
- As aulas de Capacitação Metodológica e de disciplina propiciaram conhecimentos suficientes para...
- O tempo proposto para a aula de Capacitação é...
- O modelo apresentado hoje de aula de Capacitação de Metodologia e de disciplina são...
- A periodicidade em que estas aulas de Capacitação de Metodologia e de disciplina acontecem é...
- O que aprendi nestas aulas de Capacitação Metodológica e de disciplina foram suficientes para que eu desenvolvesse o papel de professor local com...
- Faria a aula de capacitação de Metodologia e de disciplina todos os semestres se...
- Eu fiz as aulas de Capacitação Metodológica e de disciplina e senti falta de...
- Já recebi a aula e Capacitação Metodológica e de disciplina o que me motivaria a realizar-la de novo é...
- O material fornecido na aula de Capacitação Metodológica e de disciplina é...
- Eu acrescentaria na aulas de Capacitação Metodológica e de disciplina...
- O que eu retiraria destes encontros...
- Como professor local sugiro que as aulas de Capacitação de Métodos e de disciplina sejam...

Dados pessoais:

- Meu nome:
- Minha idade:
- Graduação (curso/instituição/ano):
- Especialização (curso/instituição/ano):
- Mestrado (curso/instituição/ano):
- Empresa que trabalha:
- Cargo que exerce e quanto tempo:

Cidade		Data:			
--------	--	-------	--	--	--

Assinatura

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 2

Carta de Apresentação

Esta pesquisa tem como finalidade identificar as facilidade e dificuldades percebidas durante a aula de **CAPACITAÇÃO METODOLÓGICA E DE DISCIPLINA** ofertadas no curso de Pós-graduação *lato sensu* que utiliza tecnologia de educação à distância no desenvolvimento da aula.

Para que esta análise seja possível solicitamos a sua colaboração nos relatando a sua experiência na utilização desse recurso.

A seguir você encontrará algumas frases que poderão servir de inspiração para o seu relato, use quantas desejar e na seqüência que melhor lhe convier.

Não se preocupe com a forma do seu texto, o importante é "falar" sobre sua experiência na utilização da **AULA DE CAPACITAÇÃO METODOLÓGICA E DE DISCIPLINA** proposta para o desenvolvimento do curso em questão.

1. Minha área de formação é...
2. Minha atuação profissional é...
3. Minha experiência na área de educação é...
4. O que sei sobre teorias de aprendizagem...
5. Tenho interesse em ingressar como professor local por...
6. Meus conhecimentos sobre didática são...
7. Meu sentimento em relação a disciplina ser dividida com outro professor é...
8. Pelo fato da disciplina ser conduzida a distancia as dificuldades apresentadas como...
9. Mesmo com a condução da disciplina por outro professor sinto que...
10. Minhas expectativas sobre a aula de capacitação metodológica eram...
11. Na aula de capacitação Metodológica recebi informações sobre...
12. Entendi que o meu papel no processo de aprendizagem será...
13. Para mim o plano de aula (roteiro)...
14. A aula de capacitação de disciplina propiciou...
15. Para mim a aula de capacitação de disciplina é...
16. As informações passadas nesta aula me deixaram...
17. A as aulas de capacitação trouxeram...

18. No meu primeiro dia de aula percebi que as aulas de capacitação metodológica e de disciplina foram...
19. Quando comecei a utilizar esta Metodologia proposta na capacitação pensei que...
20. O diferencial que percebo por ter recebido as aulas de capacitação...
21. O que mais me chama atenção na aula de capacitação é...
22. Estas aulas de Capacitação Metodológica e de disciplina possibilitam que...
23. Com relação aos conteúdos curriculares a aula de Capacitação Metodológica e de disciplina aprendi que...
24. A aula de Capacitação Metodológica e de Disciplina facilitam o planejamento das minhas atividades, pois...
25. A aula de Capacitação Metodológica e de Disciplina não influenciam no planejamento minhas atividades porque...
26. As aulas de Capacitação Metodológica e de disciplina trouxeram as informações necessárias para desenvolver as atividades com os meus alunos de forma...
27. As aulas de Capacitação Metodológica e de disciplina propiciaram conhecimentos suficientes para...
28. O tempo proposto para a aula de Capacitação é...
29. O modelo apresentado hoje de aula de Capacitação de Metodologia é...
30. O modelo apresentado hoje de aula de Capacitação de Disciplina é...
31. A periodicidade em que estas aulas de Capacitação de Metodologia e de disciplina acontecem...
32. O que aprendi nestas aulas de Capacitação Metodológica e de disciplina foi suficiente para que eu desenvolvesse o papel de professor local com...
33. Faria a aula de capacitação de Metodologia e de disciplina todos os semestres se...
34. Eu fiz as aulas de Capacitação Metodológica e de disciplina e senti falta de....
35. Já recebi a aula de Capacitação Metodológica e de disciplina o que me motivaria a realizar-la de novo é...
36. O material fornecido na aula de Capacitação Metodológica e de disciplina é...
37. Eu acrescentaria nas aulas de Capacitação Metodológica e de disciplina...
38. O que eu retiraria destes encontros...

39. Como professor local sugiro, que as aulas de Capacitação de Métodos e de disciplina sejam...
40. Os pontos positivos que percebo na aula de Capacitação Metodológica e de disciplina são...
41. Os pontos negativos da aula de Capacitação Metodológica e de disciplina que apontaria são...
42. Dados pessoais:
43. Nome:
44. Idade:
45. Graduação (curso/instituição/ano):
46. Especialização (curso/instituição/ano):
47. Mestrado (curso/instituição/ano):
48. Empresa atual:
49. Cargo que exerce e quanto tempo:

Cidade		Data:			
--------	--	-------	--	--	--

ANEXOS

ANEXO A - AVALIAÇÃO DE DISCIPLINA E DO PROFESSOR

Instituição conveniada:

Turma:

Professor Projetista:

Professor local:

Prezado (a) aluno (a),

Atribua a pontuação que melhor reflete sua avaliação sobre o professor e a disciplina **Gerenciamento de Projetos** do curso Pós-ADM, utilizando a escala de 0 (grau mais baixo) a 10 (grau mais alto).

Disciplina	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Adequação, atualização e qualidade do conteúdo da disciplina											
Equilíbrio entre teoria e prática											
Adequação das atividades aos objetivos do curso											
Adequação do tempo à realização das atividades											

Professor Projetista	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Domínio do conteúdo											
Clareza e objetividade na exposição do conteúdo											
Criação de interesse no conteúdo da disciplina											
Postura e voz adequadas à exposição do conteúdo											

Professor Local	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Domínio do conteúdo											
Administração do tempo											
Integração com o professor Projetista											
Disponibilidade para o atendimento aos alunos											
Relacionamento com a turma											

Seu desenvolvimento	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sua compreensão do conteúdo											
Sua participação nas atividades											
Sua dedicação aos estudos fora da sala de aula											
Sua participação no desenvolvimento da turma											

Se desejar, registre aqui comentários adicionais (caso necessário use o verso desta folha)

ANEXO B - DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Edição Numero 109 de 08/06/2007

Conselho Nacional de Educação

Ministério da Educação

Câmara de Educação Superior

RESOLUÇÃO N.º 1, DE 8 DE JUNHO DE 2007

Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o disposto nos arts. 9.º, inciso VII, e 44, inciso III, da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CES n.º 263/2006, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação em 18 de maio de 2007, publicado no DOU de 21 de maio de 2007, resolve:

Art. 1.º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos por instituições de educação superior devidamente credenciadas independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, e devem atender ao disposto nesta Resolução.

§ 1.º Incluem-se na categoria de curso de pós-graduação *lato sensu* aqueles cuja equivalência se ajuste aos termos desta Resolução.

§ 2.º Excluem-se desta Resolução os cursos de pós-graduação denominados de aperfeiçoamento e outros.

§ 3.º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* são abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação ou demais cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino.

§ 4.º As instituições especialmente credenciadas para atuar nesse nível educacional poderão ofertar cursos de especialização, única e exclusivamente, na

área do saber e no endereço definidos no ato de seu credenciamento, atendido ao disposto nesta Resolução.

Art. 2.o Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, por área, ficam sujeitos à avaliação dos órgãos competentes a ser efetuada por ocasião do credenciamento da instituição.

Art. 3.o As instituições que ofereçam cursos de pós-graduação *lato sensu* deverão fornecer informações referentes a esses cursos, sempre que solicitadas pelo órgão coordenador do Censo do Ensino Superior, nos prazos e demais condições estabelecidos.

Art. 4.o O corpo docente de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, deverá ser constituído por professores especialistas ou de reconhecida capacidade técnico-profissional, sendo que 50% (cinquenta por cento) destes, pelo menos, deverão apresentar titulação de mestre ou de doutor obtido em programa de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido pelo Ministério da Educação.

Art. 5.o Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, têm duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 6.o Os cursos de pós-graduação *lato sensu* à distância somente poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União, conforme o disposto no § 1.o do art. 80 da Lei n.o 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos à distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 7.o 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.

§ 1.o 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.

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

§ 3.o 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.

Art. 8.o Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogados os arts. 6.o, 7.o, 8.o, 9.o, 10, 11 e 12 da Resolução CNE/CES n.o 1, de 3 de abril de 2001, e demais disposições em contrário.

ANTÔNIO CARLOS CARUSO RONCA

ANEXO C - MODELO DE PLANO DE AULA

Disciplina: Capacitação metodológica

Prof.

Data:

HORÁRIO	CONTEÚDO
18:50 às 19:05 15 minutos	Vinheta Capacitação Metodológica
19:05 às 19:15 10 minutos	Entrada 1: Coordenado do curso O professor se apresenta – o que faz, o que fez quais são as diferenças deste curso para os anteriores. Apresenta o curso como um curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> criado pela parceira do programa de educação continuada (retirado o nome da instituição) com o programa de ensino à distância. Apresenta o programa da aula de capacitação (dividido em duas partes: o programa e o Professor Local). Localização dentro da Instituição: Esclarece que o Projeto não concorre com outros cursos ofertados pela instituição. Slides 01 à 08
19:15 às 19:15 10 segundos	Vinheta do curso
19:15 às 19:25 10 minutos	Entrada 2: Coordenador do curso Apresentação do Programa curso de pós-graduação Administração de Empresa – <i>lato sensu</i> O Tipo e o Público do curso falam do perfil multidisciplinar e heterogêneo das turmas. Chama atenção dos professores acerca da especificidade do curso abordando características do público. Destaca a importância de sensibilizar a turma para uma postura acadêmica, chamando a atenção dos alunos para o papel do aluno de pós-graduação Explica a diferença entre as metodologias (presencial, à distância, presencial mediado pelas tecnologias). Apresenta os objetivos e a grade curricular do curso, destacando suas vantagens acadêmicas e comerciais. Ilustra a dinâmica prática do plano das aulas, destacando o uso da dinâmica. Slides 09 à 16
19:25 às 19:25 10 segundos	Vinheta do curso
19:25 às 19:40 15 minutos	Entrada 3: Coordenação do curso Apresenta o perfil e as funções do professor local dentro desse programa. Para ilustrar solicita a apresentação do filme: "Seven" (timing 1:04:24 a 1:07:24) Esclarece o real papel do professor local como parceiro e mediador do roteiro desenhado pelo professor projetista. Apresenta os tipos de atividades em sala de aula, tais como, definição de procedimentos, identificação de padrões, administração de problemas e debates Explica a dinâmica da aula e como deve atuar o professor local e sua interface com o professor projetista. Para explicar a preparação do Professor Local apresenta o vídeo: Mesa redonda (Cenas D e E) Reforça posição ativa do professor local e descaracteriza o "medidor de tempo". Questiona as liberdades do professor local, com base no vídeo: Mesa redonda (Cena C) Slides 17 à 21
HORÁRIO	CONTEÚDO
19:40 às 19:40	Vinheta do curso

10 segundos	
19:40 às 19:55 15 minutos	Entrada 4: Coordenação local Discute as respostas dos locais. Apresenta discussões sobre a rotina do professor local: A organização da sala/turma para dinâmicas. Com base no vídeo Mesa redonda Cena A. Após, discute a cena. Questiona a Postura durante a transmissão Com base no vídeo: Mesa redonda Cena I. Após, discute a cena. Aspecto crítico: Motivação dos Alunos Instigar o debate vs. criticar o professor projetista Slides 22 e 23
19:55 às 20:02 7 minutos	Dinâmica Local 1: Como motivar o aluno?
20:02 às 20:17 15 minutos	Entrada 6: Coordenação do curso Abre chamando o vídeo: Mesa redonda (Cena F). Após, Comenta o vídeo e faz comentários sobre as respostas dos professores. Chama outra cena do vídeo: Mesa redonda (Cena B). Em seguida, fecha a questão e chama Avaliação.
20:17 às 20:17 10 segundos	Vinheta do curso.
20:17 às 20:27 10 minutos	Entrada 7: Coordenação do curso Apresenta a NOVA forma de avaliação do aluno e a dinâmica das aulas de capacitação das disciplinas específicas do segundo semestre. Dúvidas sobre a avaliação? Slides 24 à 33
20:27 às 20:35 8 minutos	Dinâmica Local 2: Dúvidas sobre a Avaliação?
20:35 às 20:45 10 minutos	Entrada 8: Coordenação do curso Tira as dúvidas. Provoca a discussão para situações críticas – chama a dinâmica local 2
20:45 às 20:55 10 minutos	Dinâmica Local 3 O professor local deve, em algumas situações ocorridas em sala, tomar rápidas atitudes. O que você faria se: - algum aluno solicitar que você desligue a TV? - por algum motivo, problema, o material a ser distribuído ao aluno não chegar a tempo? - o aluno não entender o conteúdo/linguagem do professor- projetista? - o material de apoio do plano de aula não chegar em tempo para a aula? - o sinal do satélite cair antes ou durante a aula? - encontrar erros no conteúdo da apostila, no roteiro ou no material da aula?
20:55 às 21:10 15 minutos	Entrada 9: Coordenação de curso Tira as dúvidas. Explica a importância e obrigatoriedade do <i>feedback</i>. Destaca o <i>feedback</i> como espaço interativo entre professor- projetista e professor-local. Ilustra com o vídeo: Mesa Redonda (Cena H). Comentários e Expectativas. Encerra com os agradecimentos (locais – coordenação – equipe técnica). Slides 34 à 36