

Paulo de Tarso Barros Simões

Mestrado em Docência e Gestão da Educação

**Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a
Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão
de Projetos**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PORTO, 2017

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

Paulo de Tarso Barros Simões

Mestrado em Docência e Gestão da Educação

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PORTO, 2017

Paulo de Tarso Barros Simões

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

Assinatura: _____

Dissertação de Mestrado em Docência e Gestão da Educação apresentada à Universidade Fernando Pessoa pelo Mestrando Paulo de Tarso Barros Simões, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Docência e Gestão da Educação, na área de especialização Administração Escolar e Educacional, sob a orientação da Professora Doutora Tereza Ventura.

Resumo

Nomeada como quarta revolução industrial (Schwab, 2016), a revolução pela qual estamos passando atualmente está provocando mudanças radicais na forma como nos relacionamos com o planeta, com os negócios, com a tecnologia, com outras pessoas e com nós mesmos. Diante deste contexto, o desenvolvimento de novas competências como a capacidade de aprender a aprender, ser capaz de aplicar esse aprendizado em diferentes realidades, desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe e, por fim, ser capaz de refletir sobre nossos próprios erros e acertos, caracteriza o "*turning point*" para qualquer profissional que almeja continuar gerando valor por onde atuar. Continuar aprendendo ao longo da vida é considerada hoje uma competência crítica para que as organizações, através dos seus colaboradores, possam continuar prosperando e atendendo as necessidades dos seus clientes, não importando o tipo de negócio ou indústria. Para atender essa nova demanda, um novo paradigma educacional entra em cena e convida todos os professores, líderes e comunidade acadêmica de uma forma geral, a repensar a missão, os seus papéis e responsabilidade. A excelência no ensino passa a ter mais importância e o seu desdobramento nas atividades do dia-a-dia do professores passa a ser critério de sucesso e continuidade das instituições educacionais. Reconhecida como uma atividade solitária, o papel do professor é cada vez mais questionado diante de tantas oportunidades de construção coletiva. Partindo desse marco, o presente estudo buscou entender que fatores - sob a perspectivas de cinco docentes que integram um curso de especialização em gestão de projetos - podem influenciar a colaboração docente e em que nível esses fatores podem impactar o desenvolvimento profissional dos mesmos. Aspectos como liderança, a construção coletiva de um currículo integrado, a existência de uma agenda dedicada às atividades coletivas, a condução de um planejamento estratégico que dê voz aos professores e uma formação contínua dos docentes, foram identificados como fatores que podem afetar positiva ou negativamente a colaboração docente. Esse estudo foi além e procurou propor um plano de trabalho fundamentado a partir do modelo de comunidades de prática (Wenger e Snyder, 1991) e comunidades de aprendizagem para professores (Cox, 2004) que contribuísse para o processo de desenvolvimento contínuo dos professores e, também, para a organização de uma espaço onde fosse possível a produção de novos conhecimentos pelos mesmos.

Palavras-chave: formação docente, práticas docentes, colaboração, comunidade de prática.

Abstract

Called fourth industrial revolution (Schwab, 2016), the revolution we are currently facing is bringing about radical changes in how we relate to the planet, business, technology, other people and ourselves. In this context, the development of new skills such as the ability to learn how to learn, be able to apply that learning in different realities, develop the ability to work as a team and, finally, be able to reflect on our own mistakes and successes, characterizes the "turning point" for any professional who wishes to continue generating value. Continuing to learn throughout the life is now considered a critical competence so that organizations, through their employees, can continue to thrive and meet the needs of their clients, regardless of the type of business or industry. To meet this new demand, a new educational paradigm comes into play and invites all teachers, leaders and the academic community in general to step up their mission, their roles and responsibility. Excellence in teaching becomes more important and its unfolding in teachers' daily activities becomes a condition for success and continuity of educational institutions. Recognized as a solitary activity, the role of the teacher is increasingly questioned in the face of so many opportunities for collective construction. Based on this framework, the present study sought to understand that factors - under the perspective of five teachers that integrate a specialization course in project management - can influence teacher collaboration and at what level these factors can impact their professional development. Aspects such as leadership, the collective construction of an integrated curriculum, the existence of an agenda dedicated to collective activities, the conduction of strategic planning that gives voice to teachers and continuous training of teachers, have been identified as factors that can positively or negatively affect teacher collaboration. This study went further and sought to propose a work plan based on the model of communities of practice (Wenger and Snyder, 1991) and faculty learning communities (Cox, 2004) that would contribute to the process of continuous development of teachers and also to the organization of a space for production of new knowledge by themselves.

Key words: teacher development, teaching scholarly, collaboration, community of practice.

Dedicatória

*A minha avó materna (In memoriam),
a minha mãe, aos meus irmãos e, em
especial, ao meu filho por compreender
minha ausência e me apoiar tanto,
mesmo de longe.*

Agradecimentos

A Deus, por iluminar sempre meus caminhos.

A minha orientadora, Professora Doutora. Tereza Ventura, pela simpatia demonstrada desde o primeiro dia de aula e, ao longo da orientação deste trabalho, pela maestria com que soube me conduzir no processo de pesquisa, reflexão e aprendizagem.

A Pós-Unifor, por me mostrar que o ensino e a aprendizagem é a base para qualquer transformação, seja pessoal ou profissional e também por permitir realizar o estudo empírico que suporta todo este trabalho.

Aos colegas do curso de mestrado pela amizade e companhia.

A Robes Baima, um amigo e irmão de espírito com quem venho trocando ideias sobre o ensinar e aprender nos últimos 8 anos.

Índice Geral

I. Introdução.....	1
II. Marco Teórico.....	3
1. A gestão de projetos.....	3
i. Os quatro períodos da moderna gestão de projetos.....	3
ii. O futuro da gestão de projetos.....	3
iii. A gestão de projetos no ensino superior.....	4
iv. A gestão de projetos e o desenvolvimento profissional.....	5
2. A excelência no ensino superior.....	5
i. Aprendizagem ao longo da vida.....	6
ii. Autoaprendizagem no ensino superior.....	8
iii. Qualidade no ensino e aprendizagem dos adultos.....	9
iv. Aprendizagem organizacional.....	11
v. A formação docente para a qualidade no ensino superior.....	12
3. Práticas docentes no ensino superior.....	15
4. Colaboração docente no ensino superior.....	17
i. A heresia do individualismo.....	17
ii. Colaboração e trabalho colegial.....	18
iii. Comunidade de prática.....	20
iv. Pesquisas empíricas consultadas.....	23
III. Estudo Empírico.....	27
1. O contexto e os participantes.....	27
2. Perfil da instituição de ensino superior e dos participantes.....	27
i. Perfil dos professores participantes.....	28
3. A problemática.....	30
4. O objeto de estudo.....	31
5. O objetivo central.....	32
6. Pergunta de partida.....	32
7. Estratégia metodológica.....	33
i. Revisão da literatura.....	33
ii. Diagnóstico.....	34
iii. Proposta de intervenção.....	35
iv. Discussão de viabilidade e adequação.....	36
8. O processo de recolha de dados e informação e seu tratamento.....	36
i. Análise do conteúdo.....	37
ii. Sistema de categorização.....	38
IV. Apresentação dos resultados.....	40
1. Resultados das entrevistas com professores.....	40
i. Formação docente.....	40
ii. Colaboração docente.....	43
iii. Práticas docentes.....	45
2. Proposta de Intervenção.....	50
V. Discussão dos resultados.....	54
VI. Considerações finais.....	59
VII. Referências Bibliográficas.....	61
VIII. Anexos.....	65

Índice de Figuras

Figura 1. Fluxo para operacionalização de inovações educacionais.....33

Figura 2. Mapa dos conceitos trabalhados no estudo.....34

Índice Tabelas

Tabela 1. Pesquisas empíricas consultadas.....24

Tabela 2. Dados pessoais dos participantes da pesquisa.....28

Tabela 3. Lista com categorias e subcategorias identificadas no estudo.....38

Tabela 4. Quadro geral de respostas.....40

Tabela 5. Respostas para o tema formação docente.....41

Tabela 6. Respostas para o tema colaboração docente.....44

Tabela 7. Respostas para o tema práticas docente.....46

Tabela 8. Relação entre objetivos de uma FLC e fatores que podem influenciar a colaboração docente.....53

Tabela 9. Listagem geral dos benefícios e desafios identificados.....54

Abreviaturas e Siglas

CoP - Community of Practice

FLC - Faculty Learning Communities

IPMA - Internacional Project Management Association

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

PBL - Project Based Learning

PMI - Project Management Institute

PMBok - Project Management Body of Knowledge

PMP - Project Management Professional

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

VRPG - Vice-Reitoria de Pós-Graduação

I. Introdução

"Estamos a bordo de uma revolução tecnológica que transformará fundamentalmente a forma como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos. Em sua escala, alcance e complexidade, a transformação será diferente de qualquer coisa que o ser humano tenha experimentado antes", comenta Schwab (2016), no seu mais recente livro "A Quarta Revolução Industrial".

Neste cenário surge a necessidade de profissionais para liderar projetos que tenham, pelas suas características, uma relevante importância para condução das iniciativas de estruturação, inovação e transformação em contextos complexos.

Por força da revolução em andamento, também cresce a pressão para que o sistema de educação superior possa contribuir para a formação dessa nova geração de profissionais envolvidos no gerenciamento de projetos. Uma onda de reflexões e propostas para transformação surgem e são constantemente avaliadas e criticadas à luz dos novos paradigmas (Masetto, 1998).

Nesse novo cenário do ensino superior, onde o professor especialista é convidado a tornar-se um mediador/facilitador da aprendizagem, novas competências precisam ser desenvolvidas. Nesse sentido, é importante trazer à discussão a visão do professor como um profissional competente capaz de conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Conforme aponta Perrenoud (2001), nas situações complexas, mais que um repertório de receitas, é necessário que o docente seja capaz de resolver problemas, de inventar soluções para novos problemas.

No relatório da UNESCO (2005) sobre o rumo da sociedade do conhecimento, um dos capítulos é destinado a revelar e ressaltar a importância do ensino superior e a atenção com a qualidade e a relevância dos sistemas que estão surgindo e dos que ainda virão a surgir.

"Chapter 5, The future of higher education, also focuses on education and training, and more particularly on the fundamental role that institutions of higher education, which are facing an unprecedented upheaval in traditional

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

patterns of the production, spread and application of knowledge, play in knowledge societies. Educational offer is diversifying as knowledge moves forward, but the “massification” of higher education is increasing the burden on national budgets. A growing number of establishments are opening up to other modes of funding, especially from the private sector. There is no longer a single model university in the complex fabric of public and private institutions. If nothing is done, the private funding phenomenon, which is leading to the emergence of higher education markets, might deal a serious blow to countries without a university tradition. Better international cooperation is necessary to ensure the quality and relevance of emerging higher education systems." (Unesco World Report - Towards Knowledge Societies, 2005 Pg. 25)

Para adentrar nesse espaço e conhecer o que já foi discutido e produzido nesse sentido, o presente estudo foi situado no âmbito das discussões sobre a didática no ensino superior, mais especificamente sobre a formação/desenvolvimento contínuo dos docentes por meio da colaboração interpares.

O objetivo central reside em buscar compreender, por meio das experiências vividas pelos professores entrevistados e das representações/concepções construídas ao longo do tempo, os fatores que influenciam a colaboração docente.

Espera-se, com os achados desta pesquisa, sensibilizar os líderes e professores da instituição alvo do estudo empírico para a necessidade de repensar as estruturas administrativas e pedagógicas com a intenção de facilitar e fomentar o desenvolvimento profissional dos docentes, utilizando a própria experiência e conhecimento presentes em cada um, bem como incentivar a produção de novos conhecimentos relacionados com a prática pedagógica e assim poder contribuir para um ensino de excelência na instituição.

II. Marco Teórico

1. A gestão de projetos

Tomando como referência a definição do *Project Management Institute* (PMI) que descreve um projeto como "esforço empreendido para realizar determinada tarefa, que é temporária, que pode ser um produto, serviço ou resultado exclusivo" (PMI, 2013), então os humanos têm trabalhado com projetos desde os primórdios da sua vida na terra.

i. Os quatro períodos da moderna gestão de projetos

Após um esforço para levantar dados históricos sobre a moderna gestão de projetos, Kwak (2003, *cit. in* Saimour, Hussein, 2014) identificou quatro etapas ou períodos de desenvolvimento da moderna gestão de projetos. Para o autor, a primeira etapa vai de antes até 1958 e foi marcada pelo uso das técnicas de GP em grandes projetos militares. Entre 1958 e 1979 viveu-se o período marcado pelo uso da tecnologia nos projetos. O terceiro período (1980-1994) foi marcado pela produção de conhecimento na temática da gestão de projetos e também pela formação das primeiras comunidades de profissionais. Desde então (de 1995 ao momento atual), o desenvolvimento das práticas, bem como da profissão, têm direcionado a ação para a criação de programas de formação e a certificação que visam assegurar a preparação dos profissionais para este campo de atuação.

ii. O futuro da gestão de projetos

Face à dinâmica atual do mercado, os desafios enfrentados pelos gestores de projetos irão continuar previsivelmente a crescer em complexidade e potencial de impacto. Com projetos mais complexos, exige-se do profissional a capacidade de conduzir iniciativas multidisciplinares e ao mesmo tempo aprender com cada nova experiência, enquanto busca o êxito das mesmas. Outro desafio a enfrentar está relacionado com a capacidade do gestor de projetos para lidar com uma grande quantidade de informação, filtrando o que é mais importante. Também se inclui nesse rol de desafios a competência do futuro gestor de projetos para compreender uma visão mais holística e ser capaz de comunicar essa visão a outros, tendo em conta que trabalhará com pessoas de diferentes culturas e perspectivas.

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

Como apontam Saimour e Hussein (2014), os cenários de mudança e os desafios que são lançados pelos mesmos, requerem do profissional de projetos, além de uma postura ativa para desenvolver novas competências, demonstrar proficiência em aspectos críticos como liderança, tomada de decisão, comunicação e visão holística:

"Advancements in science and technology expedited the progression of project management as a profession. It is now widely accepted that a project manager requires a special set of skills. As organizations evolve, so will the challenges facing future project managers. However, while the future may require future project managers to adapt by learning new specialized skills, the fundamental elements that make a project manager a great one will not change; leadership, pragmatism, decisiveness, communication and foresight to name a few."

iii. A gestão de projetos no ensino superior

A capacitação em gestão de projetos, dentro de um cenário econômico global, é essencial, pois é somente através dela que se atinge a possibilidade efetiva de aumentar as probabilidades de sucesso das iniciativas de estruturação e transformação conduzidas pelas organizações e seus colaboradores.

Nesse sentido, e desde que se aceita que a gestão de projetos pode ser ensinada e aprendida, a questão básica que se segue é: como é possível ser ensinada ou facilitada a gestão de projetos?

Para suprir essa necessidade, muitas escolas de negócios por todo o mundo e portanto também no Brasil, têm investido recursos para construir programas de curta e média duração, onde os profissionais que queiram ou estejam envolvidos em projetos possam desenvolver as competências necessárias.

Datar *et alii.* (2008), ao identificar necessidades de aprendizagem de alunos de MBAs não atendidas por uma parte das escolas de negócio existentes no mundo, com base em entrevistas a executivos e líderes de instituições educacionais, chegaram a uma lista de oito competências que deveriam ser desenvolvidas nesses programas.

"Desenvolvimento de uma consciência global (aprender a conviver com a diversidade), competência para liderar (inspirar, influenciar e dar feedback crítico), competência para integrar (visão holística e capacidade de tomar decisões

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

em meio aos caos), reconhecer as realidades organizacionais e trabalhar a partir dessas (alcançar os resultados em ambientes conflituosos e de muitas incertezas), agir criativa e inovativamente (ser capaz de experimentar e aprender de forma ágil), pensar criticamente e comunicar claramente (ser capaz de articular argumentos de maneira lógica e coerentemente), entender o papel, responsabilidades e propósito do negócio (ser capaz de balancear as demandas dos diversos stakeholders), compreender os limites dos modelos e dos mercados (ser capaz de gerir os riscos e aprender com os erros)." (Datar *et alii*, 2008).

iv. A gestão de projetos e o desenvolvimento profissional

Organizações como o PMI e a IPMA entre outras, têm investido recursos no desenvolvimento de material educativo, programas de desenvolvimento profissional e certificação profissional com o objetivo de estabelecer um nível de qualidade profissional que possa atender a demanda das organizações contratantes. Entre os produtos e serviços existentes, estão:

- 1) Comunidades de prática organizadas por temas (PMI);
- 2) Biblioteca com livros, artigos, podcasts, etc;
- 3) Plataforma de construção e disseminação de conhecimento relacionados com a prática de ensino no contexto da gestão de projetos (PMI Teach e PMI Educational Foundation);

2. A excelência no ensino superior

"The concept of 'excellence' is well established in many fields of activity, and the term is used frequently to refer to very good or outstanding performance. In higher education it means different things in different contexts. Excellence may be equated with the reputation and standing of institutions, but much depends on the perception of student experience and the varying missions of institutions." (Brusoni *et alii*, 2014)

Conforme aponta Brusoni *et alii*. (2014), o conceito de excelência é utilizado em diferentes contextos, e no ensino superior pode representar diferentes funções. Os autores ressaltam a importância da percepção da experiência vivida pelo(a) estudante, como um dos critérios da excelência no ensino superior.

Para Elton (1998), a excelência no ensino superior pode ser abordada segundo cinco vetores inter-relacionados, onde nenhum deles se sustenta sem os demais. Também afirma que a excelência deve ser promovida nos níveis departamental e institucional, a partir da base construída no nível de ensino individual.

- "1. Teaching excellence is a multidimensional concept and its different dimensions call for different forms of recognition and reward.
2. If teaching quality is to be maintained and enhanced, teaching excellence must be recognized and rewarded.
3. The criteria for individual teaching excellence are no more difficult to enunciate and to evaluate than those for research excellence. They are however considerably more 'sophisticated' than is appreciated by traditional academics, and they cannot be applied fairly as long as those who judge excellence lack the training for their task.
4. A prerequisite for real teaching excellence at the individual level is a trained teaching profession. A way forward, which links staff development directly to the process of analysing teaching excellence, has been indicated.
5. Individual teaching excellence is a necessary, but not a sufficient condition for an excellent student learning experience." Elton (1998)

i. Aprendizagem ao longo da vida

Para Dewey (1916), o principal papel da escola, conforme é comumente concebida, passa por proporcionar um ambiente onde todos possam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo ao longo da vida. Deve orquestrar todos os recursos e capacidades que possam contribuir para tal. Nesse sentido a escola deve pensar como seu principal produto o desenvolvimento, nos estudantes, da capacidade de aprender com a própria vida, enquanto a vivem.

"It is commonplace to say that education should not cease when one leaves school. The point of this commonplace is that the purpose of school education is to insure the continuance of education by organizing the powers that insure growth. The inclination to learn from life itself and to make the conditions of life such that all will learn in the process of living is the finest product of schooling." (Dewey, 1916, p.51)

Indo um pouco mais além e focando os processos de aprendizagem dos adultos, Knowels (1978) propõe uma teoria para ajudar a distinguir os pressupostos entre a

pedagogia e andragogia, sendo a andragogia um termo utilizado pelo autor para definir uma teoria voltada para explicar os aspectos inerentes à aprendizagem dos adultos.

"I am not talking about a clear cut differentiation between children and adults as learners. Rather, I am differentiating between the assumptions about learners that have traditionally been made by those who practice pedagogy in contrast to the assumptions made in andragogy I believe that the assumptions of andragogy apply to children and youth as they mature, and that they will come to be taught more and more andragogically." (Knowels, 1978, p.43)

Nesse contexto, Jarvis (2004) acrescenta que mesmo já tendo essa concepção da educação para os adultos, ainda é necessário entender como as mudanças no contexto impactam o processo de ensino e aprendizagem dos adultos. O autor cita fatores como a globalização, a produção de conhecimento pelos indivíduos, o aumento de alunos entrando na "terceira idade" e a necessidade de trabalhar em prol da democracia, como características críticas do ambiente a ser considerado. Reforça que numa sociedade marcada pela transformação constante, a provisão de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida vai ao encontro de uma das necessidades básicas do ser humano que é aprender.

"Now we take it for granted that adults should continue to be educated throughout their life- time. Now we no longer have to argue a case for this education to be provided, but it is still important to understand the changes that have occurred to help us understand education in our present society." (Jarvis, 2004 p.1) (...) "Additionally, it has been suggested that human beings have a basic need to learn and that they are lifelong learners and that the provision of education across the lifespan is one way by which people can satisfy this basic need. " (Jarvis, 2004, p.38)

Para Marton (*cit. in Fry et alii.*, 2009), a abordagem de aprendizagem adotada pelo estudante adulto determina o nível de empenhamento no processo de ensino e aprendizagem, bem como afeta diretamente a qualidade do processo e do resultado. Entre as abordagens citadas pelo autor estão, de um lado a aprendizagem profunda, na qual a aprendizagem é centrada no entendimento e na busca do significado através da conexão do conhecimento já existente com o novo e, do outro, a aprendizagem superficial, focada na memorização sem fazer qualquer conexão entre os conhecimentos trabalhados.

"Marton's research, investigating the interaction between a student and a set

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

learning task, led to the conclusion that students' approaches to the task (their intention) determined the extent to which they engaged with their subject and this affected the quality of outcomes. These were classified as **deep and surface approaches to learning.**" (Fry et alli, 2009)

Sendo a escola, em particular a escola superior, uma comunidade de aprendizagem, mais, uma organização aprendente - nela participam dois grandes grupos de adultos aprendentes: os alunos e também os docentes, em interações recíprocas que dialeticamente mudam os contextos de cada um. Ventura (2016) reforça:

"But one of the great challenges presented nowadays to managers of higher education schools is the search for maintenance of quality of learning processes, as major vector, along with the implementation of their strategy of response to wider publics. That has to be supported on a dialectic model of action-context that allows them to develop the organizational knowledge simultaneously deploying their strategy, through the establishment of mechanisms of their cultures' and contexts' renewals." (Ventura, 2016, p. 91).

ii. Autoaprendizagem no ensino superior

O conceito de autoaprendizagem tem as suas raízes na aprendizagem de adultos. Para Knowels (1975), a autoaprendizagem é um processo onde os indivíduos assumem uma postura ativa na busca do desenvolvimento. Por outras palavras, no processo de autoaprendizagem os indivíduos conduzem atividades de planeamento, elaboração de objetivos de aprendizagem, autoavaliação e decidem como melhor implementar as estratégias de aprendizagem.

"... in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes." (Knowels, 1975, p.18)

Segundo Candy (1991), o conceito de autoaprendizagem (*self-directed learning*) está ancorado em 4 dimensões, conforme se lê abaixo:

- "1. Personal autonomy
2. Willingness and ability to manage one's overall learning endeavors

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

3. Independent pursuit of learning without formal institutional support or affiliation
4. Learner-control of instruction" (Candy, 1991)

Como argumentam Brockett e Hiemstra (1991), a autoaprendizagem não se origina do nada, é necessária a interação com o contexto social, pois é nesse cenário que o conhecimento é construído, crenças são solidificadas e/ou alteradas e que novas competências são desenvolvidas.

"In the PRO model, the individual learner is, in fact, central to the idea of self-direction. However, such learning activities cannot be divorced from the social context in which they occur." (Brockett e Hiemstra, 1991, p.33)

No ensino superior, onde estudantes e professores adultos interagem por meio de uma dinâmica que envolve o individual e o social, a autoaprendizagem tem a possibilidade de influenciar e servir como base para o crescimento de todos os envolvidos. Para Kremer-Hayon e Tillema (1999), o conceito de autoaprendizagem pode contribuir tanto para o desenvolvimento profissional dos professores, quanto ajudá-los no desenvolvimento da autoaprendizagem dos seus alunos.

"The concept's potential is especially good in student teacher learning since prospective teaching professionals are likely to be confronted with modes of learning based on self-regulation to be adopted in their teaching. Also, new approaches to meaningful, active learning in teacher education programmes encourage teacher educators to promote self-regulation in their students." (Kremer-Hayon e Tillema, 1999, p.507)

iii. Qualidade no ensino e aprendizagem dos adultos

Com o aumento do número de estudantes nas universidades (principalmente nas instituições privadas), a transição de um modelo presencial para o modelo online e por fim, a demanda dos estudantes por uma experiência que corresponda aos recursos investidos (Henard e Leprince-Ringuet, 2008), tem direcionado os esforços das instituições de ensino superior para a reflexão e o debate sobre qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

Associado a isto, somam-se as constantes mudanças nas formas de trabalhar, de comunicar e aprender no século XXI. Um foco no desenvolvimento do indivíduo, proporcionando melhores condições para aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Delors, 2001), tem sido perseguido, no sentido de sustentar a formação de um cidadão e um profissional mais preparado para enfrentar os desafios deste século.

Harvey, Burrows e Green (1992) apontam para o desafio de definir qualidade no ensino a partir da percepção que as diversas partes interessadas (*stakeholders*) desenvolvem sobre o tema. Entre as partes interessadas mais críticas estão os estudantes, os professores, o apoio administrativo, o governo e agências de financiamento, os auditores e assessores, os empregadores e a comunidade em geral.

Para Harvey e Green (1993), a qualidade pode ser definida de cinco formas distintas sendo todas capazes de ajudar a compreender o conceito de qualidade no ensino superior. Para os autores, a perspectiva das escolas de elite, a necessidade de atender um público crítico, de alcançar um objetivo específico e de agir na transformação das perspectivas dos estudantes, são aspectos críticos a serem considerados quando se quer abordar o tema qualidade no ensino superior.

"Quality can be viewed as exceptional, as perfection (or consistency), as fitness for purpose, as value for money and as transformative. (...)The exceptional notion of quality takes as axiomatic that quality is something special. (...)A second approach to quality sees it in terms of consistency. This is encapsulated in two interrelated dictums: zero defects and getting things right first time. (...)A third approach relates quality to the purpose of a product or service. Quality is thus judged in terms of the extent to which the product or service fits its purpose. (...) At the heart of the value-for-money approach is the notion of accountability. (...)The transformative view of quality is rooted in the notion of 'qualitative change', a fundamental change of form." (Harvey e Green, 1993)

Villar (2004), argumenta que o sinal mais visível da prática profissional docente assenta na cultura de desenvolvimento contínuo dos professores. Sinaliza que o processo de desenvolvimento é complexo e que evolui a partir das conversas com os sujeitos

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

envolvidos no processo e a própria prática docente. Vai além e realça que a manutenção do "status quo" ainda representa um dos desafios para a formação docente.

"El perfeccionamiento pedagógico de los profesores universitarios es la forma más visible de desarrollo profesional docente. La mejora de la acción pedagógica de un profesor es compleja por la avidez de la práctica, el sutil movimiento de las conversaciones entre las personas, el aire de todos los días que envuelve una programación que se hace cotidiana. La idea de entrenamiento en un profesor universitario sacude la quietude de una vida profesional acostumbrada." (Villar, 2004, p.3)

iv. Aprendizagem organizacional

A partir da definição de qualidade como transformação das percepções dos estudantes e da forma como aplicam o conhecimento construído em problemas reais (Harvey e Green, 1993), surge a questão: como deveria uma instituição educacional de ensino superior preparar-se para tal desafio? A resposta a essa pergunta perpassa as várias áreas que compõem uma organização. É complexa, pela sua natureza e, para ser obtida precisa o tema de ser tratado a partir de uma visão holística e sistêmica.

Para que uma organização possa desenvolver a visão holística necessária, é crítico e imperativo que as pessoas que a integram sejam capazes de desenvolver novos modelos mentais, novas competências, por outras palavras, sejam capazes de aprender a aprender continuamente. Para Senge (1991), uma organização que aprende tem no seu centro pessoas que buscam constantemente desenvolver a capacidade de gerar resultados que desejam, por meio do desenvolvimento de novos padrões de pensamento, da colaboração e do foco contínuo na aprendizagem entre os membros.

"(...)organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together." (Senge, 1991, p. 8)

Garvin (1993), depois de analisar várias definições para o termo aprendizagem organizacional, passou a considerar uma organização que aprende como uma "organização habilitada a criar, adquirir e transferir conhecimento, além de ser capaz de

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

modificar o seu comportamento para refletir novos conhecimentos e insights". Nesse sentido, as novas ideias são essenciais para que a aprendizagem ocorra.

Navegar em um mundo onde a velocidade e criticidade das mudanças são cada vez maiores, requer uma nova postura de todos os integrantes no sentido de questionar e aprender a lidar com essas mudanças para que possam sobreviver. Como referem Argyris and Schön (1978):

"But in social organizations the requirement of double-loop learning and change becomes especially important, because the external environment tends to be dynamic and changing and because the internal environment is also basically unstable." (Argyris and Schön, 1978, p. 125)

v. A formação docente para a qualidade no ensino superior

Pimenta (2002) comenta o facto de que existe um saber comum partilhado sobre o exercício da docência no ensino superior.

"(...) há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar. Para ela seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que identifica é a pesquisa e/ou exercício profissional no campo. Mesmo porque, diz o dito popular, “quem sabe faz” e “quem não sabe ensina”. (...) Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula." (Pimenta, 2002, p.36)

Para Ventura (2007), focar esforços no desenvolvimento das competências do corpo docente é condição fundamental para construir uma concepção de ensino superior centrada no aluno, adequadamente estruturada para suportar o desenvolvimento de novas competências pessoais nos intervenientes e garantir os processos de inovação.

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

“(…) que não é possível desenvolver uma concepção da educação superior centrada na aquisição de competências, na aprendizagem do aluno (e não no ensino), na inovação como meio para alcançar a qualidade e a excelência, ... sem incidir de maneira clara no corpo docente e suas competências.” (Ventura, 2007, p.64)

Zabalza (2007), chama a atenção para os atributos necessários para se reconhecer uma docência de qualidade, um professor de qualidade ou um material didático de qualidade. Para o autor, atributos como a identificação com valores formativos chave, adoção de um processo formativo alinhado com os parâmetros da formação universitária e, por fim, projeção de resultados de alto nível, formam a base para um sistema de ensino onde se percebe a qualidade tanto durante a condução do processo quanto no resultado.

"Identificación con valores formativos claves: Compromiso claro con lo que la educación superior pretende aportar al desarrollo integral de las personas y de la sociedad en su conjunto. Esa misión tiene que ver con los conocimientos de alto nivel, pero también con otro tipo de competencias personales, sociales y profesionales que trascienden los contenidos científicos y se proyecta sobre el desarrollo personal en todos los ámbitos de la personalidad."

— Proceso formativo reconocible como valioso en función de los parámetros aplicables a la etapa de la formación universitaria. Hoyen día se tienen ideas notablemente avanzadas y compartidas en relación a las características básicas de un buen proyecto formativo para la Universidad. (...)

— Resultados de alto nivel: A veces suele decirse que «es más importante el proceso que los resultados». Pero la Universidad es un momento de formación orientado a la acreditación profesional. Los resultados son, por tanto, esenciales al proceso de formación. Al final, las Universidades certifican que sus egresados son competentes para el ejercicio profesional, no que han pasado varios años muy interesantes y agradables en sus aulas o que se han esforzado mucho. (...)" (Zabalza, 2007)

Masetto (1998), comenta que após duas décadas de autocrítica por parte de membros no ensino superior, e com o entendimento de que o paradigma ainda vigente de ensinar "por boa vontade" ou como "complementação salarial" deveria mudar, começou a discutir-se e identificaram-se algumas competências específicas para a docência no ensino superior. Entre elas estão:

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

"(...)1. A docência em nível e ensino superior exige do candidato, antes de mais nada, que ele seja *competente em uma determinada área de conhecimento*.

2. A docência no nível superior exige do professor domínio da área pedagógica.

3. O exercício da dimensão política é imprescindível no exercício da docência universitária. (...)" (Masetto, 1998, pp.19-23)

Para Masetto (1998),

"(...)dificilmente se poderá falar de profissionais do processo de ensino-aprendizagem que não dominem, no mínimo, quatro grandes eixos desse processo: o próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e a prática básicas da tecnologia educacional." (Masetto, 1998, p.20)

Zabalza (2004), referenciando um novo cenário institucional e profissional, sinaliza que a formação dos professores universitários deveria girar em torno de algumas questões que têm como objetivo fomentar reflexões sobre os processos formativos. Entre estas questões estão:

- "1. Sentido e relevância da formação: que tipo de formação? Formação para quê?
2. Conteúdo da formação: formação sobre o quê"?
3. Destinatários da formação: formação para quem?
4. Agentes da formação: quem deve ministrá-la?
5. Organização da formação: que modelos e metodologias?"

Para Perrenoud(2002a), alguns dos motivos (não necessariamente em uma ordem) que favorecem a reflexão na formação de professores sobre suas práticas, são:

- "- Compensação da superficialidade da formação profissional;
- Acumulação de saberes da experiência;
- Evolução rumo a profissionalização;
- Preparação para assumir uma responsabilidade política e ética;
- Preparação para enfrentar a crescente complexidade das tarefas;

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

- Ajudar a vivenciar um ofício impossível;
- Oferecer os meios necessários para trabalhar sobre si mesmo;
- Estimular enfrentar a irreduzível alteridade do aprendiz;
- Aumentar a cooperação entre colegas;
- Aumentar a capacidade de inovação;" (Perrenoud, 2002a, p. 48)

Lee, A., Pettigrove, M. e Fuller, M.(2010), complementa apontando que o desenvolvimento da capacidade de ensinar pode ser influenciada de três formas distintas, considerando que a aprendizagem acontece de diferentes maneiras. Para os pesquisadores, os meios são:

"(...)1. Individual reflection and experimentation: the individual reflecting on their own performance and using self awareness to interpret their performance and scholarly texts to theorise it and to develop their own learning philosophy. Pedagogical research, is one way that this approach might be operationalised, for example measuring cognitive development in students before and after certain interventions.

2. Socially constructed learning: mentoring, problem solving, case study discussions, using peer and student feedback are all examples of this approach.

3. Organisational norms and processes: for example room layouts, standardisation of interaction modes, availability of learning technologies, policies informing the recruitment of lecturers and student feedback procedures.(...)"

Na direção da aprendizagem desenvolvida socialmente, o trabalho em equipe e interdisciplinar se revelam críticos. Quando as atividades, decisões e reflexões são conduzidas em conjunto, uma jornada de aprendizagem se inicia, tendo como mapa um leque de oportunidades que surgem no dia-a-dia e que servem como arena para o desenvolvimento profissional e humano de todos os participantes. Para Nóvoa (1992, p.26), “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.”.

3. Práticas docentes no ensino superior

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

"El profesor universitario es (debe ser) un profesional que realiza un servicio a la sociedad a través de la Universidad. Debe ser un profesional reflexivo, crítico, competente en el ámbito de su disciplina, capacidad para ejercer la docencia y realizar actividades de investigación." (Benedito, *cit. in* Villar, 2004, p. 43)

Com o objetivo de avançar e conhecer mais sobre a perspectiva profissional do professor, Hoyle (2008) identificou nas suas pesquisas dois perfis de profissionais docentes. De um lado um perfil profissional mais restrito, com características mais conservadoras e, do outro lado, um perfil profissional mais desenvolvido, que se mostra mais aberto e ativo face aos processos de inovação.

"A restricted professional was construed as a teacher for whom teaching was an intuitive activity, whose perspective was restricted to the classroom, who engaged little with wider professional reading or activities, relied on experience as a guide to success, and greatly valued classroom autonomy. An extended professional was construed as a teacher for whom teaching was a rational activity, who sought to improve practice through reading and through engaging in continuous professional development, who was happily collegial, and who located classroom practice within a larger social framework." (Hoyle, 2008, p. 291)

Os professores que se enquadram no grupo dos professores que buscam constantemente o desenvolvimento profissional, o fazem por meio da reflexão contínua sobre suas ações, seja por meio da observação dos colegas ou seja por meio do feedback que recebe frequentemente das partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, Eliote (*cit. in* Zalaba, 1998), comenta sobre duas possibilidades quando o assunto é evoluir com os processos de ensino e aprendizagem:

- "1. O professor que empreende uma pesquisa sobre um problema prático, mudando sobre esta base algum aspecto de sua prática docente. Neste caso o desenvolvimento da compreensão precede a decisão de mudar as estratégias docentes.
2. O professor que modifica algum aspecto de sua prática docente como resposta a algum problema prático, depois de comprovar sua eficácia para resolvê-lo. Através da avaliação, a compreensão inicial do professor sobre o problema se transforma. Portanto, a decisão de adotar uma estratégia de

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

mudança precede o desenvolvimento da compreensão. Ação inicia a reflexão." (Zalaba, 1998, pp.14-15)

4. Colaboração docente no ensino superior

"From inter-institutional competition for enrollment to intra-institutional competition for funding, promotion, and tenure, the higher education landscape is built upon competition and individualism, values that can be passed on to students in the way they mobilize their learning, despite society's increasing demand for self-motivated leaders that can collaborate and lead others to success" (Fein; Uchiyama e Radin, cit. in Chenault, 2017)

i. A heresia do individualismo

"In the fields of school improvement, staff development and educational change, a fundamental generic heresy is the heresy of individualism. The qualities and characteristics that fall under the labels of teacher individualism, isolation and privatism are widely perceived as significant threats or barriers to professional development, the implementation of change and the development of shared educational goals." (Hargreaves, 1994 p.164).

Hargreaves (1994) realça repetidamente a importância da criação e manutenção de uma missão que sustente as iniciativas de desenvolvimento profissional, transformação organizacional e liderança, nas instituições educacionais. Também ressalta que a missão por si só não é suficiente, pois existem fenômenos sociais, nomeados pelo autor como "heresias", que podem desafiar o propósito central de qualquer missão, assim como pôr em causa os seus princípios. Nesse sentido, identifica o individualismo como uma heresia genérica presente nos contextos em que se desenvolvem iniciativas de melhoria contínua, desenvolvimento das pessoas e mudança educacional.

"If one of the most prominent heresies of educational change is the culture of individualism, then collaboration and collegiality are pivotal to the orthodoxies of change. Collaboration and collegiality have been presented as having many virtues. They have, for instance, been advanced as particularly fruitful strategies for fostering teacher development. Collaboration and collegiality, it is argued, take teacher development beyond personal, idiosyncratic reflection, or dependence on outside experts, to a point where teachers can learn from

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

each other, sharing and developing their expertise together." (Hargreaves, 1994 p.185).

Hargreaves (1994) vai além e sinaliza um caminho capaz de enfrentar a heresia do individualismo. Para o autor, o uso da colaboração e o trabalho colegial apresentam-se como um caminho promissor no desenvolvimento profissional para professores. Mostra que essas abordagens podem contribuir para que o professor, no seu processo de desenvolvimento, possa ir além de si mesmo e aprender a partir da interação com especialistas e pares, compartilhando e construindo novos conhecimentos.

Esse argumento é suportado por Vygotsky (1978), ao afirmar que o desenvolvimento humano se dá nas relações de trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação.

ii. Colaboração e trabalho colegial

Zabalza (2007), também reforça o argumento, citando a tendência dos docentes para atuar de forma autônoma e individualista, concentrando-se somente nas suas áreas de conhecimento e evitando qualquer interação com e intervenção a partir da comunidade de professores. Salienta que o trabalho colegial entre os professores é um dos pilares para a condução do processo de desenvolvimento profissional com mais eficiência e eficácia.

"Los docentes universitarios tienden a actuar de una forma autónoma e individualista, convirtiendo las materias y las clases en algo propio, que nos pertenece y que deseamos salvaguardar de la curiosidad y de la intervención de los demás. Por eso, la calidad de la docencia no puede dejar de plantearse el reto de la colegialidad como una condición básica para la consecución de mejores resultados formativos." (Zabalza, 2007)

O mesmo autor, considerando uma visão mais ampla do contexto, também cita o papel fundamental dos departamentos. Compara o papel destes a uma engrenagem e comenta que estes têm um papel crítico na potencialização e consolidação de um novo estilo de trabalho onde a colaboração e o trabalho colegial são a base.

"En la génesis, potenciación y consolidación de este nuevo estilo de trabajo juegan un papel fundamental los Departamentos. Ellos son esa pieza

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

intermedia que dinamiza el engranaje. Parte de las dificultades en la mejora de la calidad de la docencia universitaria se derivan de que los departamentos no están cumpliendo adecuadamente su misión." (Zabalza, 2007)

Nesse sentido, conforme comenta Perrenoud (2002b), para uma efetiva adoção da colaboração e do trabalho colegial, num contexto educacional, é necessário que seja criado um clima de abertura ao diálogo e à crítica construtiva, para que o novo conhecimento possa ser criado.

“A relação com o saber não mudará muito se cada um se puder abrigar numa relação com os outros que evita a controvérsia e por vezes o debate ou a simples comparação de práticas.” (Perrenoud, 2002, p.98)

Hargreaves (1994), ao trazer à tona a ideia da cultura do ensino, revela que, mesmo com o individualismo, o isolamento e o culto à privacidade ainda muito dominantes, existem outros tipos de culturas que envolvem os professores no processo de ensino e aprendizagem, e que contribuem para um contexto onde estratégias de ensino possam ser desenvolvidas, compartilhadas e sustentadas ao longo do tempo.

"Individualism, isolation and privatism make up one particular form of what has come to be known as the culture of teaching. But there are other kinds of teacher culture that are also important for and influential on the work that teachers do. In general, these various cultures provide a context in which particular strategies of teaching are developed, sustained and preferred over time." (Hargreaves, 1994, p.165).

Neste mesmo caminho, Wenger e Snyder (1991) complementa ao afirmar que a aprendizagem não é um resultado direto e espontâneo da prática, mas sim componente crítico de uma prática social criadora inserida no cotidiano da comunidade.

"In our view, learning is not merely situated in practice - as if it were some independently reifiable process that just happened to be located somewhere; learning is an integral part of generative social practice in the lived-in world. " (Wenger e Snyder, 1991 p.35)

Ventura (2005, 2007) vai mais longe e acrescenta a importância da gestão do conhecimento como base para suportar um ambiente de aprendizagem em que os processos de ensino e aprendizagem possam fluir e as competências necessárias possam ser desenvolvidas.

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

“Ora (...), na confluência do indispensável aprofundamento de Como se Aprende e da inadiável abordagem de Como se Ensina fica a Gestão do Conhecimento.

Reafirma-se a convicção de que é indispensável encarar os dois eixos centrais da mudança social que são determinantes na reconfiguração dos seus sistemas de informação/comunicação. **Mas (...) como alinhar a estratégia organizacional com a mudança social em curso e participar pró-ativamente nessa mudança? Há que responder aos imperativos de mobilidade dos alunos e professores, há que responder às necessidades crescentes de investigação e inovação, de produção e difusão do conhecimento, nomeadamente a difusão orientada, através do ensino e formação ao longo da vida.**

Assim, um sistema de gestão do conhecimento deve ter, na universidade, uma configuração que suporte o blended learning (permitindo apoiar alunos e professores, em aulas e atividades presenciais e a distância, de forma integrada e transparente). Mas que suporte também e dê a visibilidade necessária às múltiplas ecologias da informação que em torno de investigadores, professores e alunos se vão desenvolvendo e articulando, **É na diversidade, originalidade e credibilidade dessa rede florescente de ecologias de informação - visível e acessível na Web - nesse rizoma de geometria variável e potencialmente ilimitado em todas as direções, que assentam as mais promissoras apostas para o ensino superior e, também, para a nossa sociedade.”** (Ventura, 2005, p.526)

iii. Comunidade de prática

A uma organização deliberada, cuja formação objetiva a partilha de um mesmo objetivo, um conjunto de problemas ou uma paixão por um tópico específico, e que vai além, explorando e produzindo novos conhecimentos a partir da interação contínua, Wenger-Trayner (2015) denomina "Comunidade de Prática". Para uma melhor definição das características dessa organização, Wenger-Trayner (2015) identifica três elementos que, juntos, constituem uma comunidade de prática.

"The domain: A community of practice is not merely a club of friends or a network of connections between people. It has an identity defined by a shared **domain of interest**. Membership therefore implies a commitment to the

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

domain, and therefore a shared competence that distinguishes members from other people. (...)

The community: In pursuing their interest in their domain, members engage in joint activities and discussions, help each other, and share information. They build **relationships** that enable them to learn from each other; they care about their standing with each other. (...)

The practice: A community of practice is not merely a community of interest—people who like certain kinds of movies, for instance. Members of a community of practice are **practitioners**. They develop a shared repertoire of resources: experiences, stories, tools, ways of addressing recurring problems—in short a shared practice. This takes time and sustained interaction.

It is the combination of these three elements that constitutes a community of practice. And it is by developing these three elements in parallel that one cultivates such a community. " (Wenger-Trayner, 2015)

Para Wenger e Snyder (1991), as comunidades de prática ajudam as organizações de diferentes formas, indo desde a elaboração de estratégias e definição de novas linhas de negócio, passando pela resolução rápida de problemas, transferências de melhores práticas, bem como no desenvolvimento profissional e nos processos de recrutamento e retenção de talentos.

Após um ano conversando com pessoas de diferentes escolas técnicas e universidades nos Estados Unidos da América, Boyer (1990) e equipe, buscando identificar qual seria a nova configuração necessária para que essas instituições pudessem enfrentar os desafios que se estavam apresentando, descreveu as universidades como comunidades de aprendizagem, as quais caracterizou como direcionadas por um propósito, abertas, justas, acolhedoras e celebrativas.

"We proceed then with the conviction that if a balance can be struck between individual interests and shared concerns, a strong learning community will result. We believe the six principles highlighted in this report—purposefulness, openness, justice, discipline, caring, and celebration can form the foundation which a vital community of learning can be built. Now, more than ever, colleges and universities should be guided by a larger vision. Building community in higher education calls for leadership at the highest level." (Boyer, 1990, p.64)

Também na década de 90, Cox (2004) e sua equipe na *Miami University*, realizaram algumas experiências no sentido de validar a efetividade do que chamaram

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

Faculty Learning Communities (FLCs). Cox (2004) define uma *FLC* como "um time-cross-disciplinar de professores, gestores e equipes de apoio (entre 6 e 15 membros) que estão empenhados de forma ativa e colaborativa numa iniciativa para potencializar o ensino e a aprendizagem, por meio de seminários e atividades que fomentem a aprendizagem, o desenvolvimento, a produção de conhecimento e a construção da comunidade". Cox(2004), cita uma *FLC* como um tipo especial de comunidade de prática.

"Faculty learning communities create connections for isolated teachers, establish networks for those pursuing pedagogical issues, meet early-career faculty expectations for community, foster multidisciplinary curricula, and begin to bring community to higher education." (Cox, 2004)

Alguns dos objetivos das *FLCs* listados por Cox (2004), são:

- Build university wide community through teaching and learning
- Increase faculty interest in undergraduate teaching and learning
- Investigate and incorporate ways that diversity can enhance teaching and learning
- Nourish the scholarship of teaching and its application to student learning
- Broaden the evaluation of teaching and the assessment of learning
- Increase faculty collaboration across disciplines
- Encourage reflection about general education and the coherence of learning across disciplines
- Increase the rewards for and prestige of excellent teaching
- Increase financial support for teaching and learning initiatives
- Create an awareness of the complexity of teaching and learning

Para Baker, Jensen, e Kolb (2002), o modelo atual de promoção da aprendizagem deveria ser ajustado na intensão de construir um espaço de aprendizagem baseado num modelo de diálogo que considere aspectos como a emoção, os sentimentos e um maior envolvimento físico.

"Unlike a traditional method of learning that places primary emphasis on abstract and conceptual dimensions of knowledge, conversational learning equally values the learner's emotional, sensual, and physical engagement in the learning process." (Baker, Jensen, e Kolb, 2002, pp.67-68)

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

Mesquita, Formosinho e Machado (2009), vai no mesmo caminho e sugere que a colaboração, no que concerne a aprendizagem, deveria passar por uma mudança de alguns paradigmas.

"A promoção do trabalho colaborativo requer a passagem de uma cultura da homogeneidade para uma cultura da diversidade, de uma cultura da subordinação para uma cultura de autonomia e de uma cultura do isolamento para uma cultura da colaboração." (Formosinho, Mesquita e Machado, 2012)

Ainda sobre mudanças nos paradigmas, Chenaut(2017), sugere que uma mudança na direção da cooperação reside no balanceamento das relações de poder e empoderamento de todos os envolvidos.

"A vision of an institution of higher education built upon community and collaboration requires a shift from professional competition to cooperation among higher education faculty, a cultural change that leaders must shrewdly pioneer through a gentle ebb and flow of power that ultimately empowers faculty to lead each other to work collaboratively." (Chenault, 2017)

iv. Pesquisas empíricas consultadas

No quadro abaixo pode-se conhecer um pouco de algumas pesquisas realizadas e que tiveram como objetivo entender e descrever as representações sociais dos professores entrevistados sobre os temas formação, colaboração e práticas docentes.

No	Título	Objetivo/Escopo	Conclusões	Autor/Ano
01	Saberes e práticas docentes em cursos de lato sensu.	Investigar e refletir a partir de algumas considerações sobre como os docentes que atuam no lato sensu utilizam seus saberes e suas práticas em sala de aula, como se identificam professores, e questiona se a ausência da formação	O estudo confirmou que os professores que atuam no lato sensu resgatam seus saberes e suas práticas de experiências vivenciadas quando eram alunos tomando como modelo referências que tiveram ao longo de sua trajetória formativa e profissional.	Gonçalves (2013)

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

		<p>pedagógica causa impacto em sua atuação.</p> <p>Foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo baseada em entrevista semiestruturada com quatro professores de uma instituição de ensino particular, de grande porte, do município de São Paulo, que atuam na área de Administração e Negócios dos cursos de lato sensu.</p>	<p>Foi constatado que, na maioria das vezes, o professor só procura a formação pedagógica após já estar inserido no contexto do lato sensu dependendo quase que exclusivamente de uma busca por iniciativa própria, uma vez que a legislação não predetermina qual o perfil desse professor para atuação nos cursos lato sensu.</p>	
02	<p>Aprendizagem Baseada em Problemas - desenvolvimento de competências para o ensino em engenharia.</p>	<p>Identificar competências docentes para o ensino por meio do método PBL(Project Based Learning), no papel de facilitador. A pesquisa envolveu quatro professores de engenharia de duas universidades públicas dos estados de São Paulo e Bahia.</p>	<p>Os resultados da pesquisa qualitativa apontam a existência de competências no papel de facilitador, bem como de competências gerais de ensino. Além disso, indicam a necessidade do desenvolvimento e aperfeiçoamento de importantes competências, tanto pedagógicas, quanto associadas ao método PBL no papel de facilitador.</p>	<p>Casale (2013)</p>

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

03	Life cycles of collaboration in higher education: challenges and solutions.	<p>The purpose of this literature review was to explore the phases in the lifecycle of collaboration in higher education and give a deeper understanding of collaboration process.</p> <p>The review was restricted to articles published between 2006 and 2013. Published quantitative and qualitative primary studies, evaluation research, systematic and other types of reviews, as well as descriptive accounts without an explicit research design, were included if they addressed the phases of the life cycle which build to collaboration.</p>	<p>This literature review went round the eight- phased loop model showing the process that most collaborations go through towards achieving their goals. The phases may not be sequential, neither are they hierarchical but are interlocking, such that, they influence each other as they all revolve around the collaboration process. Any individual, department, school, or institution of higher learning need to understand these phases before or while getting involved in collaboration since doing so improves the process and enhances achievement of collaborative goals.</p>	Mutie, J. <i>et alli</i> (2014)
04	Understanding the Formation, Functions, and Challenges of Grassroots Leadership Teams	<p>This study examined the nature, characteristics, and challenges of grassroots leadership teams and the role of these factors in promoting cognitive complexity in order to provide insight into collective forms of bottom-up change. The study is framed by the literature on leadership teams. Using interviews from a case study conducted at five higher education campuses, we explored two types of leadership teams (sense-making and problem-solving) across different initiatives.</p>	<p>As the problems higher education faces become more complex, we need to understand how to promote cognitive complexity within our leadership teams at all levels, presidential and grassroots, in order to create more involvement and promote cognitive complexity within the leadership and change efforts at an institution. The results of this study illuminate the nature, formation, functions, and challenges of grassroots leaders who are attempting to bring about change at their institutions.</p>	Lester e Kezar (2012)

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

05	Curriculum Collaboration: A Key to Continuous Program Renewal	This article explores the nature and role of curriculum collaborations within individual academic departments as a mechanism for ongoing curriculum renewal.	A culture of collegiality is clearly necessary but not sufficient to foster frequent curriculum collaboration. In addition to enjoying strong community, faculty who engage in extensive curriculum collaboration have a firm sense that they share responsibility for a particular curricular domain and that they are educational practitioners as well as disciplinary experts.	Briggs (2007)
----	---	--	--	---------------

Tabela 1. Pesquisas empíricas consultadas

III. Estudo Empírico

1. O contexto e os participantes.

O projeto de pesquisa envolveu professores do programa de especialização em gestão de projetos da Universidade de Fortaleza, localizada no estado do Ceará, Brasil. O programa faz parte da escola de tecnologia que está agregada à vice-reitoria de pós-graduação. Atualmente na sua 14^a turma, o programa já formou mais de 400 estudantes nas boas práticas de gestão de projetos. O curso tem duração média de um ano e meio e pode ser concluído em até dois anos. No corpo docente do curso inclui, atualmente, 12 professores que se revesam entre as disciplinas que integram o currículo do programa. O convite para participar nesta pesquisa foi enviada para 10 dos 12 integrantes do corpo docente, tendo resposta positiva (interesse em participar) expressa por 8 desses professores e concluindo a participação apenas 5 (40% do corpo docente do curso), por dificuldades de compatibilização de agendas, em tempo útil.

2. Perfil da instituição de ensino superior e dos participantes

Universidade de Fortaleza. Ano de fundação: 1973.

A ideia da criação da Universidade de Fortaleza, concebida pelo industrial Edson Queiroz, não foi motivada meramente por estudos de mercado que revelavam a carência do sistema educacional do estado. Edson Queiroz, seu primeiro chanceler, planeava uma instituição 'viva' atuando decisivamente no processo de desenvolvimento da região.

Desde então até o ano 2016, o ideal de Edson Queiroz materializou-se nos mais de 70 mil profissionais graduados e mais de 7 mil pós-graduados.

O curso analisado no presente estudo pertence à Vice-Reitoria de Pós-Graduação, Divisão de Pós-Graduação *Lato Sensu*. No âmbito da Universidade de Fortaleza, a Vice-Reitoria de Pós-Graduação (VRPG) tem por finalidade planejar, coordenar, supervisionar, avaliar e orientar os programas e as atividades relativas à pesquisa e a pós-graduação.

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

Compõem a VRPG as divisões de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e Divisão de Pós-Graduação *Lato Sensu*, além do Comitê de Ética em Pesquisa, Comissão de Ética no Uso de Animais, Comissão Interna de Biossegurança, Núcleo de Estudos Internacionais e Conselho Superior de Editoração.

A classificação dos cursos de pós-graduação no Brasil, entre *Strictu Sensu* e *Lato Sensu*, foi promovida pelo Ministério da Educação (MEC) como uma forma de separar os programas de formação cujo foco está situado no aprofundamento dos estudos e na pesquisa, dos cursos cujo objetivo reside na formação com um objetivo mais prático. A primeira referência para a modalidade *Lato Sensu* aparece na Lei de Diretrizes e Base (LDB) de 1961, no artigo 69, item c, que define que, em estabelecimentos de ensino superior, poderiam ser ministrados cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão. Nota-se que, desde essa lei, a pós-graduação usa a nomenclatura para cursos de *stricto sensu* e, para o *lato sensu*, subentendem-se cursos de especialização ou aperfeiçoamento. Para mais informação sobre a legislação em vigor, consultar o anexo 5.

i. Perfil dos professores participantes

Embora neste estudo, o número de participantes seja reduzido, segundo Ghigliione e Matalon (1997), poderão ser retiradas conclusões sólidas, nomeadamente em relação a “atitudes, representações, comportamentos, motivações, processos e outros.”. Além disso, para este estudo, os entrevistados mostraram desde logo uma grande receptividade e disponibilidade.

Id	Descrição	Experiência Docente (anos)	Formação Profissional
P1	Professor 01	18	Técnico em Edificações pela (então) Escola Técnica Federal do Ceará (1993), Engenheiro Civil pela Universidade Federal do Ceará (1997) e Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000). Certificado Project Management Professional (PMP) pelo Project Management Institute (PMI) e em Teoria das Restrições pela Theory of Constrains International Certification Organization (ToCICO).
P2	Professor 02	16	Graduado em Informática pela Universidade de Fortaleza (1994), especialização em Redes de Computadores

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

			(1997), mestrado em Informática Aplicada (Engenharia de Software) pela Universidade de Fortaleza (2007) e MBA de Gestão Empresarial da Fundação Getúlio Vargas(2010). Certificado Project Management Professional (PMP) pelo Project Management Institute (PMI).
P3	Professor 03	6	Mestre em Administração e Controladoria pela UFC (2012/2014), pós-graduado em Gerência Executiva de Marketing pela UFC (2008), formação em Coaching pela International Associations of Coaching Institutes com ênfase na metodologia da Arline Davis (2013).
P4	Professor 04	10	Graduado em Engenharia Civil pela Universidade de Fortaleza(1986), Especialização em Informática pela Universidade de Fortaleza (1989), Especialização em Redes de Computadores pela Universidade de Fortaleza (1994), Especialização em Gestão para Executivos pela Universidade Federal do Ceará (2000) e Mestrado profissional em Administração pela Universidade Estadual do Ceará (2006).
P5	Professor 05	4	Graduado em Ciência da Computação pela Universidade de Fortaleza (2007) e especialização em MBA em Gerenciamento de Projetos pela Fundação Getúlio Vargas.

Tabela 2. Dados pessoais dos participantes da pesquisa

Importa mencionar que os professores entrevistados se dividem entre dois ambientes de trabalho, um primeiro dedicado aos projetos em organizações junto ao mercado corporativo, onde vivem experiências com projetos reais e, um segundo, dedicado ao ensino de disciplinas específicas no curso em estudo neste projeto de pesquisa.

ii. Sobre o curso

Os cursos de especialização oferecidos pela Divisão de Pós-Graduação da Universidade de Fortaleza surgem com o propósito de desenvolver líderes com visão inovadora do ambiente de negócios nacional e internacional, para que sejam agentes transformadores nas suas empresas e comunidades. Para tanto, todos os cursos têm, necessariamente, uma abordagem técnica e prática, juntamente com uma visão abrangente e integradora das questões empresariais mais relevantes. Segue abaixo uma breve descrição do projeto pedagógico, podendo aceder-se ao projeto mais amplo no anexo 3.

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

Objetivo Geral:

- Especializar profissionais na área de Gestão de Projetos, promovendo a capacitação de gestores de alto nível.

Objetivos Específicos:

- Proporcionar a boa formação e o aperfeiçoamento do gestor de projetos, promovendo a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de atitudes, habilidades e competências inerentes à função.
- Possibilitar a formação de profissionais capacitados para delinear, planejar, executar e acompanhar o processo de gestão de projetos em empresas e organizações de todos os tipos.
- Promover o aprofundamento nas diversas áreas de conhecimento que permeiam a gestão de projetos: âmbito, prazo, riscos, custos, recursos humanos, qualidade, integração, comunicações e aquisições.
- Promover a aplicação das boas práticas da gestão de projetos.
- Difundir conceitos, métodos, técnicas e ferramentas aplicáveis à gestão de projetos, com base no guia Project Management Body of Knowledge (PMBOK).
- Fornecer contributos para que o aluno egresso possa submeter-se à prova de certificação PMP (Project Management Professional).

Entre o público alvo do curso contam-se executivos, gestores, consultores e graduados de diversas áreas (Engenharias, Computação, Informática, Arquitetura, Administração, Economia, Contabilidade, entre outras) com interesse em obter o aperfeiçoamento na área de Gestão de Projetos.

No momento em que este estudo foi realizado, a divisão de pós-graduação estava conduzindo um processo de reestruturação da sua visão, missão e processos operacionais. Dada essa situação, os dados referentes aos perfis de aluno, tanto para o ingresso quanto para o egresso, estavam sendo revistos e alterados e por isso não foi possível descrevê-los aqui.

3. A problemática

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

O projeto foi pensado a partir da percepção, inicial do mestrando, depois observada em outros contextos similares, de que os professores, eternos aprendizes, deixam passar, por vezes, ricas oportunidades de aprendizagem e produção de conhecimento, sem nada desses momentos colher, assim deixando de contribuir para o processo de formação docente e, por conseguinte, um ensino e aprendizagem de mais qualidade. As competências docentes no ensino superior não atendem ainda à nova concepção de ensino e aprendizagem no século XXI. Conforme observa Masetto (2012), são perceptíveis a mudança no ensino superior em quatro situações: no processo de ensino, no incentivo à pesquisa, na parceria e coparticipação do professor e aluno no processo de aprendizagem e no perfil do docente.

Em função do ritmo exponencial das mudanças e do advento de alternativas ou substitutos ao modelo de ensino e aprendizagem vigente no ensino superior, o perfil do docente urge por uma transformação. Começa a sair de cena o perfil especialista e, no seu lugar, surge um novo perfil, um perfil que atua como um facilitador, um mentor, alguém que vai viabilizar um ambiente de aprendizagem onde os alunos, professores e comunidade possam juntos produzir novos conhecimentos. No entanto, e infelizmente, observa-se ainda uma carência e dificuldade para desenvolver as competências necessárias para esse novo perfil. Parte dessa dificuldade pode ser atribuída à ausência de uma cultura de colaboração. Nas instituições de ensino superior ainda persistem o individualismo e percepção, por partes dos professores, de que os seus programas e materiais não devem ter acesso livre, muito menos ser alterados por solicitação externa.

4. O objeto de estudo

Foram analisadas e estudadas as relações entre a formação, as práticas e a colaboração docente, no contexto acima descrito, tendo em vista os conceitos de boas práticas que se seguem:

- Excelência no ensino superior
- Aprendizagem organizacional
- Aprendizagem ao longo da vida
- Autoaprendizagem
- Comunidades de prática

5. O objetivo central

Na transformação do cenário do ensino superior, onde o professor especialista é convidado a tornar-se um mediador/facilitador da aprendizagem, novas competências precisam ser desenvolvidas. Nesse sentido, é importante trazer à discussão a visão do professor como um profissional competente, capaz de conduzir com maestria o processo de ensino e aprendizagem. Conforme aponta Perrenoud (2001), nas situações complexas, mais que um repertório de receitas, é necessário que o docente seja capaz de resolver problemas, de inventar soluções para novos problemas. Citando Jobert (1998), Perrenoud (2001) recorda que a competência profissional pode ser concebida como a capacidade de gerir o desvio entre o trabalho prescrito e o trabalho real.

Neste projeto, a intenção foi explorar, ainda que superficialmente, os mundos da colaboração, da formação e das práticas docentes no ensino superior, mais especificamente, a concepção dos professores do curso de especialização em gestão de projetos de uma universidade brasileira, procurando identificar os fatores que influenciam positivamente ou negativamente a colaboração entre docentes no contexto estudado. Tal exploração visou também contribuir para a identificação de possível proposta de intervenção para melhoria da situação.

Para melhor descrever o âmbito deste projeto de pesquisa, o mesmo foi desdobrado nos temas abaixo:

1. Formação docente
2. Colaboração docente
3. Práticas docentes

6. Pergunta de partida

O diagnóstico da situação foi norteado pela seguinte pergunta de partida:

A partir das experiências vividas e percebidas pelo professor acerca da sua própria formação, colaboração e práticas docentes, quais os benefícios e/ou dificuldades identificados por eles e o possível nível de influência que podem ter sobre o seu desenvolvimento profissional docente?

7. Estratégia metodológica

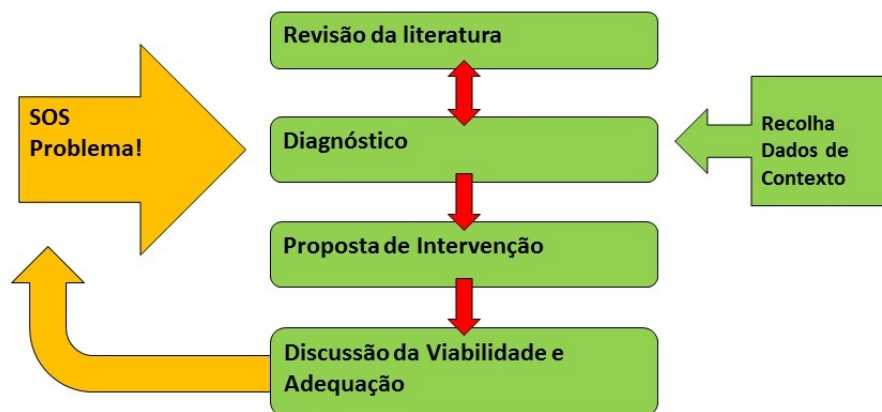


Figura 1. Fluxo para operacionalização de inovações educacionais

Por se tratar de um projeto de intervenção cujo produto final seria a construção e apresentação de um proposta de intervenção inovadora num contexto específico, a metodologia utilizada teve como base a abordagem para operacionalização de projetos de inovação apresentada na disciplina de metodologia da investigação científica, e envolveu quatro macro etapas, definidas a seguir.

i. Revisão da literatura

O foco desta etapa foi definir as chaves temáticas para a pesquisa, bem como identificar as áreas de conhecimento, linhas de pensamento e autores que pudessem ser incluídos no âmbito da pesquisa. Essa etapa foi muito importante para que o mestrando pudesse construir um mapa para ajudar a organizar os conceitos concorrentes para o objetivo central da projeto de pesquisa.

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

Optou-se por utilizar a ideia de mapa conceitual para clarificar, visualmente, a relação entre conceitos utilizados como base para este estudo. Para Moreira(1998), "De um modo geral, mapas conceituais, ou mapas de conceitos, são apenas diagramas indicando relações entre conceitos, ou entre palavras que usamos para representar conceitos". O mapa de conceitos elaborado durante a revisão da literatura e diagnóstico e, cujo conceito central é a colaboração docente, pode ser visualizado abaixo.

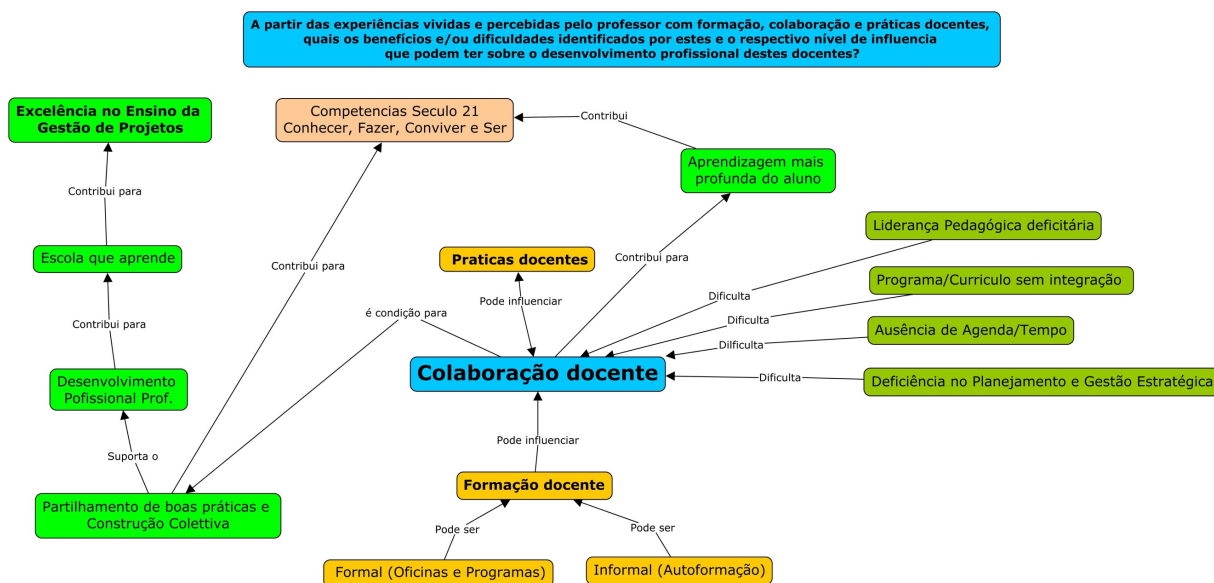


Figura 2. Mapa dos conceitos trabalhados no estudo

ii. Diagnóstico

Esta etapa tem como objetivos responder às seguintes perguntas: O que já sabemos? O que não sabemos? Qual o objeto do estudo? Como descrevemos a situação? Também faz parte desta etapa o uso da experiência do investigador, da revisão da literatura, da reflexão e da intuição para a compreensão do contexto e situação analisados.

Para ir além das percepções identificadas pelo mestrando durante o tempo em que esteve como professor e coordenador do curso analisado e, buscando ampliar o entendimento prático dos conceitos considerados na revisão da literatura, considerou-se a aplicação de uma abordagem de pesquisa que permitisse um entendimento mais profundo da situação analisada.

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

Adotou-se como método de pesquisa a abordagem qualitativa, de cunho analítico-descritivo, pois se buscava entender os fatores que poderiam influenciar a colaboração no contexto docente investigado, por meio das relações entre os temas: formação, colaboração e práticas docentes.

Com o objetivo de conhecer mais sobre as representações que os professores possuem sobre cada tema decidi-se optar pela técnica de entrevista (semi-estruturada), pelo que se elaborou um Guião de entrevista com perguntas organizadas em torno de 3 objetivos específicos, sendo eles: comentar as experiências vividas, emitir a opinião pessoal sobre o tema e listar as vantagens e dificuldades percebidas. O guião com o roteiro, construído e utilizado para nortear as entrevistas foi previamente validado por peritagem e pode ser consultado, na versão final, no anexo 1.

No âmbito deste estudo, foram enviados convites a 10 docentes, tendo um retorno positivo de 6 e concluindo-se a pesquisa com 5. O processo de levantamento dos dados foi realizado em 2 etapas, detalhadas a seguir:

- Análise de documentos institucionais (Projeto pedagógico do curso, planos de aula (quando existentes) e relatórios de avaliação do professor;
- Agendamento e realização de entrevista semi-estruturada para conhecer as representações de cada um dos cinco docentes do curso analisado.

iii. Proposta de intervenção

Realizar um levantamento de abordagens de intervenção existentes, analisar o grau de aderência das mesmas ao contexto identificado na etapa anterior e aplicar processos intuitivos na estruturação de um conjunto de atividades com o provisionamento dos recursos necessários, foram os objetivos centrais desta etapa.

A partir das reflexões realizadas sobre os dados empíricos, foi possível estabelecer uma linha de pesquisa sobre abordagens existentes e que poderiam ser aplicadas, com os devidos ajustes, ao contexto estudado. Para que a prática da colaboração pudesse tornar-se uma prática comum dentro do curso estudado e, depois,

ser possível escalá-la para toda a escola de pós-graduação, adotou-se como base para compor a proposta de intervenção, um modelo/abordagem de desenvolvimento profissional de educadores, por meio de comunidades de aprendizagem, nomeada pelo autor Milton D. Cox como *Faculty Learning Community (FLC)*, e que tem como base a dinâmica das comunidades de práticas, criada pelo também professor e pesquisador Etienne Wenger.

De facto, como se verá adiante, várias das suas características minimizam as dificuldades ou pontos fracos encontrados e favorecem ou potenciam os pontos fortes identificados.

iv. Discussão de viabilidade e adequação

Faz parte da etapa de discussão da viabilidade e adequação verificar, por meio da discussão com todas as partes identificadas como responsáveis ou envolvidas nos processos de mudança e inovação, se a justificação de adequação da proposta às necessidades e bloqueios detetados é por eles aceite e se os recursos necessários listados na proposta de intervenção existem e se são suficientes para a condução das demais etapas que se seguem após a proposta.

Recursos como tempo, espaço, bem como recursos financeiros são identificados e o nível de comprometimento dos mesmos com a proposta é que vai direcionar as decisões que ocorrerão na sequência. Decisões essas que podem envolver ajustar a proposta inicialmente sugerida, seja alterando seu âmbito de atuação ou mesmo o impacto esperado, seja decidindo por cancelar a mesma em função de outra decisão mais viável.

8. O processo de recolha de dados e informação e seu tratamento

Conforme referido acima, o método de obtenção do diagnóstico foi qualitativo e constituiu-se como analítico-descritivo, pois, conforme aponta Gil (2008), teve por finalidade descrever as características de determinada população ou fenómeno, por meio de uma aprofundada avaliação de informações disponíveis na tentativa de explicar o seu contexto.

A pesquisa documental e a entrevista foram as técnicas de coleta de informação utilizadas. De acordo com Minayo (2008), a entrevista - tomada no sentido amplo de comunicação verbal, reforça a importância da linguagem e do significado da fala e, no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico - é a técnica mais usada na pesquisa de campo.

i. Análise do conteúdo

"A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações." (Bardin, 1977, p.31)

Bardin (1977) define a análise de conteúdo como sendo um agrupamento de técnicas para compreender as comunicações. Para este autor, a análise de conteúdo desenvolve-se em torno de três dimensões. A dimensão da pré-análise é a etapa da organização, tendo como objetivo a sistematização e organização das atividades que serão conduzidas sucessivamente. A exploração do material consiste nas operações de codificação do material. Por fim, no tratamento dos resultados os dados são questionados sobre o seu significado e relevância para o assunto estudado. O investigador, de posse dos significados, pode realizar as inferências e adiantar interpretações.

"As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três pólos cronológicos:
1) a pré-análise;
2) a exploração do material;
3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação." (Bardin, 1977 p.95)

Nesta análise os métodos articulados são quantitativos e qualitativos. Com efeito:

"A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto na comunicação" (Berelson, 1971 *cit in* Pestana & Gageiro, 2009, p. 413)

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

Nesse sentido, coube nesta pesquisa utilizar o termo *Representações Sociais* para dar significado à unidade meio, que utilizámos para aferir o que pensam os professores entrevistados. Conforme afirmam diversos autores (Abric, Jodelet e Moscovici, *cit. in* Ribeiro e Soares, 2007),

"(...)a representação social é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, constituída de informações, crenças, opiniões e atitudes concernentes a um determinado objeto, que permite ao individuo situar-se no grupo ao qual pertence, compreender e explicar a realidade, guiar os seus comportamentos e práticas e justificar, a posteriori, as tomadas de posição e condutas adotadas."

ii. Sistema de categorização

As primeiras categorias de análise surgiram a partir da revisão da literatura, um importante orientador. No entanto, ao longo da análise do conteúdo e das reflexões posteriores, a definição e âmbito das categorias foram sendo reajustados.

A tabela abaixo mostra, de forma consolidada, os três níveis considerados no sistema de categorização utilizado. Essa estrutura foi base para a contagem das ocorrências a partir das falas dos entrevistados.

Tema	Categoria	Subcategoria
Formação	Experiência	Educação formal
	Experiência	Autoformação
	Experiência	Reflexão
	Experiência	Trabalho em grupo
	Benefício	Aprendizagem do aluno
	Dificuldade	Ausência de tempo
Colaboração	Experiência	Planeamento colaborativo
	Experiência	Partilha de recursos
	Benefício	Aprendizagem profunda
	Benefício	Perceção positiva do aluno
	Benefício	Interacção entre pares
	Dificuldade	Planeamento estratégico inexistente
	Dificuldade	Ausência de liderança
	Dificuldade	Curriculo sem integração
	Dificuldade	Ausência de agenda/tempo
Práticas	Experiência	Atenção com o aluno

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

Experiência	Atividades e dinâmicas práticas
Experiência	Progressão no ensino
Experiência	Integração com projeto pedagógico
Experiência	Avaliação da aprendizagem
Experiência	Planeamento baseado na intuição
Experiência	Orientação pelo conteúdo mais atual
Experiência	Reflexão do aluno
Experiência	Uso da experiência profissional
Experiência	Improviso e flexibilidade
Benefício	Inclusão do aluno no processo
Benefício	Saber aplicar o conhecimento (fazer)
Benefício	Saber lidar com conflitos
Benefício	Aprendizagem para a vida
Dificuldade	Participação do aluno
Dificuldade	Ausência de tempo
Dificuldade	Perfil do aluno desconhecido

Tabela 3. Lista com categorias e subcategorias identificadas no estudo

IV. Apresentação dos resultados

Dada a natureza qualitativa da pesquisa, optou-se por consolidar e apresentar os resultados de forma a apresentar uma visão geral, porém destacando os aspectos mais específicos e importantes para o objetivo da pesquisa. Os resultados foram organizados em três temas, a saber: formação, colaboração e práticas docente.

A partir da categorização e codificação das unidades de análise, foi realizada a contagem das ocorrências (Frequências Absolutas e Relativas) e os resultados podem ser visualizados nos quadros resumo apresentados ao longo dos próximos tópicos. A análise do conteúdo foi desenvolvida considerando uma escala (0 - Nenhuma ocorrência na fala analisada, 1- Referência a ocorrência pontual e 2-Referência a ocorrência frequente) para representar a quantidade de ocorrências para cada unidade de análise. Na tabela abaixo é exibida uma visão geral das frequências, agrupadas por tema.

Frequências\Tema	Formação	Colaboração	Práticas	Total
Absoluta	17	26	57	100
Relativa	17%	26%	57%	100%

Tabela 4. Quadro geral de respostas

1. Resultados das entrevistas com professores

i. Formação docente

Entender os fatores que podem influenciar a colaboração entre os docentes num curso de especialização em gestão de projetos, passa pelo entendimento do que representa a formação docente para estes professores.

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

Tema	Categoria	Subcategoria	P1	P2	P3	P4	P5	Freq. Abs. Universo dos inquiridos que pontuaram	Nulos (Inquiridos que não pontuaram)	Freq. Rel. Universo dos inquiridos que pontuaram	Freq. Rel. Tema Formação
Formação	Experiência	Educação formal		1	2			2	3	40%	12%
	Experiência	Autoformação			2	1		2	3	40%	12%
	Experiência	Reflexão	2	2	2	1	2	5	0	100%	29%
	Experiência	Trabalho em grupo	1	1	2	2	1	5	0	100%	29%
	Benefício	Aprendizagem do aluno			2			1	4	20%	6%
	Dificuldade	Ausência de tempo	2	2				2	3	40%	12%
Total Ocorrências			3	4	5	3	2	17	13		100%

Tabela 5. Respostas para o tema formação docente

Quando questionados sobre as experiências e os possíveis benefícios e dificuldades percebidas, agrupados sobre o tema formação docente, somente dois dos cinco professores entrevistados relataram ter participado de alguma formação mais estruturada e contínua para o exercício da docência. Por outro lado, e talvez compensando a falta da formação formal, foi relatado que, durante as atividades de planejamento e condução da aula, os professores estão sempre realizando reflexões (29%) a partir do feedback que recebem dos alunos e da autoanálise realizadas pelos mesmos. Complementa a formação dos professores entrevistados, a experiência com trabalhos em grupos (29%).

Indo um pouco além e procurando reconhecer os padrões e percepções relacionados com a formação pedagógica nos discursos dos participantes, aferiu-se que 40% dos participantes relataram ter participado de alguma formação didática fosse por meio de um curso de curta duração, pesquisa em mestrados/doutorados ou disciplinas específicas de pedagogia em programas de especialização. Para o professor P3, esta experiência deu-se durante o mestrado em administração, onde aprofundou os seus estudos sobre aprendizagem experiencial e contínua, a acontecer nas atividades que desenvolve como professor e consultor.

P3 - "(...) Bom, o que que fiz...meu mestrado é em administração e controladoria na linha de pesquisa em gestão de pessoas e o meu tema foi aprendizagem experiencial...assim eu tenho um estudo contínuo sobre aprendizagem.(...)"

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

Foi mencionado pelos professores P3 e P4 que os seus métodos e abordagens de ensino e aprendizagem foram desenvolvidos por meio da observação, do feedback dos alunos, de formações pontuais e da experiência profissional de cada um, sendo caracterizado neste estudo como autoformação. No entanto, a totalidade dos professores revelaram, nos seus discursos, indícios sobre os processos de reflexão pessoal sobre a prática docente.

P1 - "(...) Eu sempre trabalhei meu processo de tentar melhorar em sala de aula é.. sempre foi por observação(...)

P2 - "(...) assim eu costumo fazer o que...eu costumo é...no dia anterior, ou no mesmo dia, num momento mais cedo...eu costumo reviver a estória...então eu vou vir por aqui...passar por aqui...vou fazer uma pergunta e vou dizer que lá na frente isso vai acontecer (...)

P3 - "(...) muitas vezes eu aprendo e assim vou aplicando...tem duas coisas que eu tenho...assim...até porque se você quiser ser um professor de referência, você não pode achar que você é o sabe-tudo...assim eu parto do pressuposto que sou um eterno aprendiz e eu aprendo muito.(...)"

P4 - "(...) eu percebi que isso aí realmente fazia sentido, porque aí não era só o conteúdo, porque o conteúdo com o tempo você vai esquecendo e aí fiz adequação e comecei a trabalhar e hoje eu uso muito mais prática do que teoria. (...)"

P5 - "(...)...à medida que eu vou alternando as turmas eu vou fazendo algumas experiências, mudando os cenários, mudando os exemplos, mudando a própria atividade prática, é...e conectado com a teoria que a gente viu é...em sala, não é?(...)"

Complementando a experiência docente, 100% dos participantes confirmaram já terem participados de alguma experiência colaborativa durante a carreira como professor, fosse por meio de grupos de estudo ou de trabalho, que tiveram como objetivo a troca de experiências docentes. Um ponto em particular chama a atenção, o professor P4, que também atua como coordenador de um curso semelhante noutra instituição de ensino, reportou que lá se estabelecem reuniões com professores com o objetivo de compartilhar práticas e que essa é uma oportunidade que ele reconhece como positiva para o desenvolvimento dos professores.

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

P4 - "(...) eu também atuo como coordenador em outra instituição e lá a gente faz as reuniões, não é?...a gente faz reuniões com os coordenadores e professores onde são discutidos essa questão de didática, da aprendizagem do aluno(...)"

Das subcategorias analisadas para o tema formação docente, a aprendizagem do aluno visto como benefício, foi o item com o menor destaque. Dos professores entrevistados, somente o professor P3 relatou como benefício das atividades de desenvolvimento profissional realizadas, a aprendizagem dos seus alunos. Coincidentemente, esse professor foi o único a relatar contacto com a didática e os processos de aprendizagem por meio dum mestrado cujo tema de estudo teve como base a aprendizagem experiencial.

P3 - "(...) nesse sentido eu percebo que ao seguir um processo de ensino e aprendizagem eu contribuo mais para a aprendizagem dos alunos(...)"

Entre as dificuldades citadas, a ausência de tempo para a formação, na modalidade formal ou mesmo a autoformação, apareceu em 40% dos relatos coletados. Para os professores P1 e P2, o cenário da falta de tempo pode ser reflexo da carga de trabalho, bem como da forma imediatista como a gestão desses cursos é realizada.

P1 - "(...) mas a falta de tempo e a falta de treinamento que talvez fosse mais interessante focado nisso e..ajudaria...então assim, o reflexo, a manifestação dessa dificuldade é a demora em construir isso(...)"

P2 - "(...) em MBAs de projetos, até por serem mais recentes o convite para a disciplina é muito próximo...então assim, você não tem muito espaço...até porque não tem uma dedicação completa, você não tem muito espaço para bolar o que talvez você queira alcançar mais na frente(...)"

ii. Colaboração docente

A esse respeito a análise dos dados apresentados na tabela n.º 05 mostra um número limitado de experiências de colaboração vividas pelos professores participantes.

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

Muito provavelmente causado pelos fatores apontados como dificuldades. Para os professores que participaram de experiências pontuais, os seguintes benefícios foram revelados com peso semelhantes: uma aprendizagem mais profunda do estudante e uma maior interação entre colegas de departamento. A percepção mais positiva do aluno em relação ao curso foi apontada por 40% dos professores entrevistados. Para estes professores, as experiências vividas foram pontuais (pontuação = 1).

Tema	Categoria	Subcategoria	P1	P2	P3	P4	P5	Freq. Abs. Universo dos inquiridos que pontuaram	Nulos (Inquiridos que não pontuaram)	% Freq. Rel. Universo dos Inquiridos	% Freq. Rel. Categoria Formação
Colaboração	Experiência	Planeamento colaborativo	1	1	1	1	1	5	0	100%	19%
	Experiência	Partilha de recursos						0	5	0%	0%
	Benefício	Aprendizagem profunda			1			1	4	20%	4%
	Benefício	Percepção positiva do aluno	1			1		2	3	40%	8%
	Benefício	Interação entre pares		1				1	4	20%	4%
	Dificuldade	Plan. estratégico inexistente		2	2	2		3	2	60%	12%
	Dificuldade	Ausência de liderança		2	2	2	2	4	1	80%	15%
	Dificuldade	Currículo sem integração	2	2	2	2	2	5	0	100%	19%
	Dificuldade	Agenda/Tempo	2	2	2	2	2	5	0	100%	19%
Total Ocorrências			6	10	10	10	7	26	19		100%

Tabela 6. Respostas para o tema colaboração docente

Ainda sobre as experiências, verificou-se que todos os participantes haviam tido uma experiência circunstancial envolvendo o planeamento de forma colaborativa. Todavia, em nenhum dos casos as experiências colaborativas envolveram a construção de artefactos pedagógicos. Constatou-se pelos relatos, que todos os professores entrevistados expressaram um forte interesse em colaborar com a coordenação, bem como com os demais professores do programa.

P1 - "(...) É..eu acho que é mais do que estar aberto, é uma necessidade...eu acho inclusive que professores que não estiverem abertos a isso precisam ser abertos por alguma forma e eu não acredito que evolua na qualidade do curso sem isso não.(...)"

P2 - "(...) Perfeito, com certeza! assim...como na questão da avaliação, estamos abertos para discutir, mas assim...é interessante e a gente quer sempre melhorar.(...)"

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

P3 - "(...) se tivesse um ambiente colaborativo para trocarmos ideias, seria maravilhoso porque eu acho que a gente teria muito a crescer colaborando...."

P4 - " Com certeza."

P5 - "Sim!"

A partir das experiências de colaboração vividas, o professor P3 relatou como benefício o desenvolvimento de uma aprendizagem mais profunda por parte dos estudantes.

P3 - "(...) o benefício é que quando o outro entra no segundo momento, ele aprofunda mais o que o primeiro abordou e aí os alunos ampliam ainda mais o conhecimento, ou seja, um entrou e abordou o assunto e o segundo vem e amplia ainda mais...seguem a mesma logica, a mesma linha de raciocínio...."

Para outros dois professores (P1 e P4), um incremento positivo na percepção do aluno, foi o benefício mais percebido. Uma produtiva integração entre os pares foi o ponto de destaque para o professor P2.

P2 - "(...) aquilo ali foi fantástico porque como não existia um diálogo com professores de disciplinas diferentes, não é? pelo menos um diálogo mais próximo, não é?...(..)"

Os dados coletados sinalizaram que fatores como ausência de uma agenda (100%) definida para as atividades de colaboração e um currículo sem integração (100%), estão entre os maiores bloqueios à colaboração, seguindo-se a ausência de liderança (80%) e a falta de visão ou sensibilização para o planejamento estratégico (60%) .

iii. Práticas docentes

Este tema, com maior número de unidades de análise identificadas, representa o dia-a-dia do professor. Os dados analisados colocaram em evidência que 100% dos participantes relataram organizarem as suas experiências de ensino considerando aspetos

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

como atenção com o aluno, uso de atividades e dinâmicas práticas, ensino progressivo, improvisado a partir do feedback dos alunos, casos oriundos das respectivas experiências profissionais e abordagem de planejamento com base no conteúdo mais atual relacionado com a gestão de projetos.

Outros 60% dos entrevistados sinalizaram que normalmente organizam os seus planos de ensino e aprendizagem com base na intuição, aqui entendida como decisões tomadas com base na experiência profissional como professor.

Tema	Categoria	Subcategoria	P1	P2	P3	P4	P5	Freq. Abs. Universo dos inquiridos que pontuaram	Nulos (Inquiridos que não pontuaram)	% Freq. Rel. Universo dos Inquiridos	% Freq. Rel. Categoria Formação
Práticas	Experiência	Atenção com o aluno	2	2	2	2	2	5	0	100%	9%
	Experiência	Atividades e dinâmicas práticas	2	2	2	2	2	5	0	100%	9%
	Experiência	Progressão no ensino	2	2	2	2	2	5	0	100%	9%
	Experiência	Integração com projeto pedagógico	1	1	1			3	2	60%	5%
	Experiência	Avaliação da aprendizagem			2	2	2	3	1	60%	5%
	Experiência	Planejamento baseado na intuição	2	2		2		3	2	60%	5%
	Experiência	Orientação pelo conteúdo mais atual	2	2	2	2	2	5	0	100%	9%
	Experiência	Reflexão do aluno		2	2	2		3	2	60%	5%
	Experiência	Uso da experiência profissional	2	2	2		2	4	1	80%	7%
	Experiência	Improvisado e flexibilidade	2	2	2	2	2	5	0	100%	9%
	Benefício	Inclusão do aluno no processo	1	2	2		2	4	1	80%	7%
	Benefício	Saber aplicar o conhecimento (fazer)	2	2	2	2	2	5	0	100%	9%
	Benefício	Saber lidar com conflitos				2		1	4	20%	2%
	Benefício	Aprendizagem para a vida				2		1	4	20%	2%
	Dificuldade	Participação do aluno				2		1	4	20%	2%
	Dificuldade	Ausência de tempo	1	2	1			3	2	60%	5%
	Dificuldade	Perfil do aluno desconhecido				2		1	4	20%	2%
	Total Ocorrências			19	23	22	26	18	57	27	

Tabela 7. Respostas para o tema práticas docente

Para a maioria dos professores entrevistados, a atenção ao aluno foi tratada como um aspecto muito importante, fosse no início da disciplina, procurando alinhar as suas expectativas, ou durante uma ação de adequação do plano para promover um melhor ajuste com os perfis dos estudantes.

P1 - "(...)tanto é que quando eu percebo que o aluno não está absorvendo eu tento encontrar uma maneira de parar a conversa(...)"

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

P1 - "(...) então um mesmo assunto as vezes precisa ser colocado de mais de uma linguagem para sentir segurança que todos que tem formações diferentes possam absorver.(...)"

P2 - "(...)quando você coloca o aluno no centro da discussão...é...você passa a ser um mediador da coisa inteira, a condução é o aluno que vai dar(...)"

P2 - "(...)se por exemplo eu descobro na minha turma uma grande maioria de engenheiros...então assim, os exemplos são focados nessa linha de engenharia, o linguajar a gente tenta aproximar...e assim...a gente aprende bem mais que coloca tudo(...)"

P3 - "(...)eu me coloco no lugar do aluno...me pergunto...se eu fosse o aluno, como eu gostaria que todo esse conhecimento fosse transmitido para mim(...)"

P4 - "(...)eu trabalho com as questão em sala e com o acompanhamento do aluno de ponta a ponta, do início ao fim...porque durante o processo você sabe se o aluno tem interesse, se tá afim de estudar, se tá colaborando(...)"

P5 - "(...)Eu gosto, por exemplo, de iniciar com um diálogo sobre o entendimento da turma sobre o propósito dessa disciplina, fazer esse alinhamento, não é?(...)"

A totalidade dos professores entrevistados, relataram incluir na programação das disciplinas, dinâmicas para incentivar a prática e atividades que pudessem aproximar o estudante da realidade da profissão. Para o professor 4, a interação entre os alunos por meio de dinâmicas de grupo e baseadas na reflexão dos mesmos, é base para a aprendizagem dos mesmos.

P4 - "(...)o aluno tem que interagir, tem que ter dinâmicas de grupo, tem que ter reflexão sobre o tema que tá ali...para o ter o máximo aprendido(...)"

A organização do conteúdo e das atividades de forma progressiva também foi identificada em 100% das falas dos participantes. Observa-se na análise dos dados que todos os professores afirmaram organizar os componentes do programa de ensino de forma progressiva, por outro lado sem realizar uma integração formal com as demais disciplinas do programa.

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

Quando questionados sobre como costumavam integrar o planejamento da disciplinas com o projeto pedagógico, 70% dos entrevistados ressaltaram não conhecer o projeto pedagógico do curso e 30% afirmaram realizar alinhamentos informais e rápidos sobre aspectos gerais da integração.

Para os professores P1, P2 e P3, o alinhamento com o projeto pedagógico ocorreu informalmente por meio de conversas informais com o coordenador do curso em observação.

P1 - "(...) a prioridade seria alinhar com o que é mais real e latente com a profissão e a partir daí se alinha com o projeto pedagógico(...)"

P2 - "(...)a coordenação comenta sobre os objetivos e alinhamentos sobre as condições que devem ser atentadas, mas assim, fora isso, eu não conheço..trata-se mais de um alinhamento verbal e informal de expectativas(...)"

P3 - "(...)eu converso informalmente para entender qual é a grande necessidade...eu faço isso de forma informal...assim...para esse disciplina qual é a grande necessidade dessa disciplina em relação ao curso...que que vocês precisam, que que vocês almejam, que que vocês gostariam que ela abordasse e tal(...)"

Já para os professores P4 e P5, o projeto pedagógico com seu conteúdo e objetivos nunca lhes havia sido apresentado.

P4 - "(...)nunca tive acesso...ao detalhamento do projeto político-pedagógico, eu não conheço o projeto pedagógico do curso como um todo...então assim, eu conheço...eu sei das disciplinas porque a gente estudou e tudo mais e sabe como as disciplinas elas são trabalhadas(...)"

P5 - "(...)eu acho que nenhuma vez foi me apresentado qual era o projeto...eu acho que deveria, da mesma forma como planejamos as disciplinas e isso de uma forma... até construído de uma forma colaborativa do curso...então quais são as propostas, quais são os objetivos do curso e como cada disciplina estaria conectada com esses objetivo(...)"

Quanto ao tema avaliação, este apareceu em 60% dos relatos, verificando-se que a maioria das ações avaliativas são conduzidas durante as aulas por meio de realização de

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

atividades como discussão de casos de estudo. Foi possível identificar em algumas falas que a aplicação de provas já não fazia mais parte dos métodos utilizados pelos mesmos para aferição das competências desenvolvidas. Importa salientar que não ficou claro nas falas a distinção entre os tipos de avaliação utilizados, se formativa e/ou sumativa.

Presente nas falas de 3 professores, a intuição apareceu como principal abordagem utilizada para conduzir a organização/planeamento didático. Para o professor P1, a organização e integração das partes que compõe o plano de ensino das disciplinas ministradas pelo mesmo, tem como base o seu conhecimento teórico e prático, bem como uma suposição acerca do conteúdo ministrado pelo professor da disciplina anterior.

P1 - "(...) como é que eu tento fazer essa integração...eu tento supor pelo conhecimento teórico e prático que tenho, o que foi que o professor da disciplina anterior deve ter dado(..)"

Ao comentarem sobre como costumam organizar o programa da disciplina, todos os professores relataram orientar o planeamento da disciplina a partir do conteúdo. Para os professores P4 e P5, o conteúdo disponível sobre a disciplina bem como uma orientação intuitiva e mais orientada para a prática, são os maiores orientadores do processo de planeamento.

P4 - "(...)eu não tenho um roteiro de como vou planejar...então assim...é intuitivo...assim...uma coisa da experiência...vou consultando os conteúdos das disciplinas e vou agregando, mas não é assim...um roteiro de planejamento(...)"

P5 - "(...)Com base em pesquisas na internet, em livros que eu já conheço...tentando montar uma linha mais voltada para a prática...para o exercício do aluno dentro da sala de aula...entendeu?(...)"

Foi possível aferir que uma parte dos professores (60%), afirmam incluir atividades e questionamentos que promovam a reflexão do estudante, tendo um dos participantes comentado sobre atuar como mentor em sala de aula.

P3 - "(...)sei que ele não vai conseguir fazer isso sozinho...então fico esperando o momento que ele vai precisar de mim e na hora certa eu apareço para poder mentorar... fazer perguntas(...)"

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

Quase a totalidade (80%) dos professores participantes informaram fazer uso da experiência profissional como gestores de projetos para promover a aproximação dos estudantes à realidade da profissão.

Quando questionados sobre quais seriam os indicadores de qualidade no processo de ensino e aprendizagem, 100% dos entrevistados apontaram a aplicabilidade do que é estudado no curso no contexto de vida dos alunos. Por outro lado, somente um dos professores entrevistados citou o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipe e saber lidar com conflitos, assim como saber integrar o conhecimento não só no campo profissional, mas na vida pessoal, como benefícios oriundos das experiências com as práticas docentes.

Entre os fatores apontados como principais bloqueios para o desenvolvimento de uma boa prática docente estão a carência de tempo para pesquisar e desenvolver novas abordagens metodológicas (60%), seguidos pelo desconhecimento do perfil do aluno (20%) e pela limitada participação do aluno durante as atividades (20%).

P1 - "(...)mas a falta de tempo e a falta de treinamento que talvez fosse mais interessante focado nisso e..ajudaria...então assim, o reflexo, a manifestação dessa dificuldade é a demora em construir isso(...)"

P2 - "(...)funciona mais ou menos como dois empregos, não existe uma dedicação cem por cento, e quando eu digo "cem por cento" é dentro e fora, não é?...e esse fora é mais complicado para encaixar...é difícil...é difícil. Você chega na hora para dar a aula(...)"conc

2. Proposta de Intervenção

A construção da proposta de intervenção no contexto analisado foi orientada por práticas já consolidadas e discutidas em literatura existente. Entre as práticas que orientaram a proposta estão a excelência do ensino superior, a aprendizagem ao longo da vida, a autoaprendizagem e as comunidades de aprendizagem para professores.

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

Para Cox (2004), uma comunidade de aprendizagem de educadores pode ser organizada de duas formas a saber:

"1. Cohort-based learning communities address the teaching, learning, and developmental needs of an important cohort of faculty or staff that has been particularly affected by the isolation, fragmentation, stress, neglect, or chilly climate in the academy. The curriculum of such a yearlong community is shaped by the participants to include a broad range of teaching and learning areas and topics of interest to them. These communities will make a positive impact on the culture of the institution over the years if given multi-year support. Four examples of cohort-based communities are those for junior faculty, for mid-career and senior faculty, for Preparing Future Faculty (graduate students), and for department chairs.

2. Topic-based learning community designs a curriculum to address a special campus or divisional teaching and learning need, issue, or opportunity. Faculty and professional staff members may propose topics to the FLC program director, who then advertises a call for applications across the institution. These FLCs offer membership to and provide opportunities for learning across all faculty ranks and cohorts, plus graduate students and appropriate professional staff. They focus on a specific theme. A particular topic-based faculty learning community may end when the campus-wide teaching opportunity or issue of concern has been satisfactorily explored and addressed."

Para Cox (2004), uma comunidade de aprendizagem para educadores é uma iniciativa cujo principal objetivo está ancorado na aprendizagem, no desenvolvimento e na construção de uma consciência de comunidade entre os educadores. Para o autor, os critérios abaixo, contribuem para a estruturação e condução de uma comunidade de aprendizagem.

1. Safety and Trust. In order for participants to connect with each other, there must be a sense of safety and trust. This is especially true as participants reveal weaknesses in their teaching or ignorance of teaching processes or literature.

2. Openness. In an atmosphere of openness, participants can feel free to share their thoughts and feelings without fear of retribution. (...)

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

3. **Respect.** In order to coalesce as a learning community, members need to feel that they are valued and respected as people. It is important for the university to acknowledge their participation and financially support community projects and attendance at related conferences.
4. **Responsiveness.** Members must respond respectfully to each other, and the facilitator(s) must respond quickly to their participants. The facilitation should welcome concerns and preferences, and when appropriate, share these with individuals and the community.
5. **Collaboration.** The importance of collaboration in consultation and group discussion on individual members' projects and on achieving learning outcomes hinges on the group's ability to work with and respond to each other. In addition to individual projects, joint projects and presentations should be welcomed.
6. **Relevance.** Learning outcomes are enhanced by relating the subject matter to the participants' teaching, courses, scholarship, and life experiences. All participants should be encouraged to seek out and share teaching and other real-life examples to illustrate them.
7. **Challenge.** Expectations for the quality of outcomes should be high, engendering a sense of progress, scholarship, and accomplishment. Sessions should include, for example, those in which individuals share syllabi and report on their individual projects.
8. **Enjoyment.** Activities must include social opportunities to lighten up, bond, and should take place in invigorating environments. For example, a retreat can take place off campus at a nearby country inn, state park, historic site, or the like.
9. **Esprit de Corps.** Sharing individual and community outcomes with colleagues in the academy should generate pride and loyalty. For example, when the community makes a campus-wide presentation, participants strive to provide an excellent session.
10. **Empowerment.** A sense of empowerment is both a crucial element and a desired outcome of participation in a faculty learning community. In the construction of a transformative learning environment, the participants gain a new view of themselves and a new sense of confidence in their abilities. Faculty leave their year of participation with better courses and clearer understanding of themselves and their students. Key outcomes include scholarly teaching and contributions to the scholarship of teaching.

Para Cox (2004), uma FLC é composta de 30 elementos que, juntos, compõe uma estrutura que evolui ao longo do tempo e que é capaz de suportar o alcance dos

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

objetivos comentados anteriormente e revisados a seguir. Para um melhor entendimento dos elementos pode aceder ao anexo 6.

Após análise dos dados coletados e identificação dos fatores que poderiam influenciar a colaboração entre os docentes, foi analisado o grau de alinhamento entre o que propõe uma comunidade de aprendizagem para professores (FLC) e os temas que poderiam ser trabalhados. Para apresentação da visão mais simplificada, foi construída a tabela abaixo.

Objetivos FLC (Cox, 2004)	Desafios / dificuldades identificados no estudo
Build university wide community through teaching and learning	Planeamento estratégico (inexistente) Participação do aluno
Investigate and incorporate ways that diversity can enhance teaching and learning	Interação entre pares
Nourish the scholarship of teaching and its application to student learning	Partilha de recursos
Broaden the evaluation of teaching and the assessment of learning	Planeamento colaborativo Construção de um currículo integrado
Increase faculty collaboration across disciplines	Planeamento colaborativo Construção de um currículo integrado
Encourage reflection about general education and the coherence of learning across disciplines	Integração das disciplinas no projeto pedagógico
Increase financial support for teaching and learning initiatives	Ausência de agenda / tempo
Create an awareness of the complexity of teaching and learning	Ausência de liderança

Tabela 8. Relação entre objetivos de uma FLC e fatores que podem influenciar a colaboração docente

A proposta de intervenção desenhada para este estudo teve como objetivo principal a estruturação de uma primeira comunidade de aprendizagem para os professores envolvidos na pesquisa e cujo objetivo específico seria apropriar das características e dos processos que sustentam a operação de uma FLC, bem como trabalhar um tópico relacionado com a definição de objetivos de aprendizagem de uma

disciplina sob a perspectiva da Taxonomia para Aprendizagem de Significado criada por Fink (2003).

V. Discussão dos resultados

A necessidade de pesquisar sobre o tema proposto surgiu da experiência do mestrando como professor e coordenador do curso estudado entre os anos de 2014 e 2016. Durante esse período, o mestrando realizou algumas experiências com novas abordagens de ensino e aprendizagem, tendo êxito em grande parte delas. Também identificou durante essas experiências, que um dos grandes desafios a ser enfrentado para que essas práticas pudessem ser compartilhadas e utilizadas por todos, residia na promoção de efetiva e continuada colaboração de todos os envolvidos. Nesse sentido, este estudo procurou identificar alguns fatores que pudessem influenciar a colaboração docente em um curso de especialização em gestão de projetos e, a partir desse entendimento, procurar soluções possíveis e estruturar uma proposta de intervenção a ser apresentada aos responsáveis no departamento onde o curso está listado.

Para tanto, foram conduzidas entrevistas suportadas por um guião construído a partir do mapa de conceitos desenvolvido a partir da reflexão sobre o marco teórico considerado, bem como da experiência do mestrando.

Quanto aos fatores positivos e negativos que influenciam a colaboração entre docentes, no contexto estudado, foram identificados nessa parte do relatório como benefícios e desafios, associados aos temas agrupadores da pesquisa.

Os dados que serviram de base para a análise, tem a sua origem nos relatos de experiências vivenciadas e relatadas pelos 5 professores participantes. Optou-se por consolidar todos na tabela abaixo e comentar os mesmos nos parágrafos a seguir.

Temas	Experiências	Benefícios (Positivos)	Desafios (Negativos)
Formação	Educação formal Autoformação Reflexão Trabalho em grupo	Aprendizagem do aluno (20%)	Ausência de agenda / tempo (40%)
Colaboração	Planeamento colaborativo Partilha de recursos	Aprendizagem profunda (20%)	Planeamento estratégico inexistente (60%)

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

		Percepção positiva do aluno (40%) Interação entre pares (20%)	Ausência de liderança (80%) Currículo sem integração (100%) Ausência de agenda / tempo (100%)
Práticas	Atenção com o aluno Atividades e dinâmicas práticas Progressão no ensino Integracao com projeto pedagógico Avaliação da aprendizagem Planeamento baseado na intuição Orientação pelo conteúdo mais atual Reflexão do aluno Uso da experiência profissional Improviso e flexibilidade	Inclusão do aluno no processo (80%) Saber aplicar o conhecimento (fazer) (100%) Saber lidar com conflitos (20%) Aprendizagem para a vida (20%)	Participação do aluno (20%) Ausência de tempo (40%) Perfil do aluno desconhecido (20%)

Tabela 9. Listagem geral dos benefícios e desafios identificados

Formação

Os dados apurados para as dimensões relacionadas com a formação, tanto formal quanto para atividades informais mais um vez mostram que os professores no ensino superior e, de acordo com o contexto pesquisado (curso de especialização *latu sensu*), não se preparam e também não participam de iniciativas de desenvolvimento profissional. Nesse contexto, a contribuição de Pimenta (2002) é importante para a compreensão do padrão de pensamento e ou modelo mental que permeia o contexto da formação de professores no ensino superior. Segundo a autora, a ideia de que basta o conhecimento sobre a área de conhecimento no qual o(a) professor(a) atua para que o mesmo esteja apto a exercer a função de educador.

Os resultados apurados no presente estudo identificados sob o tema *Formação* e mostrados na tabela 7, estão em consonância com as conclusões de Gonçalves (2013), que ao conduzir uma pesquisa sobre saberes e práticas docentes com 4 docentes envolvidos em cursos de especialização nas áreas de administração e negócios, de uma instituição localizada no município de São Paulo-Brasil, identificou que "(...) O peso da formação pedagógica ainda está muito desajustado se comparado à sua vivência de

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

mercado, e a busca por essa formação ainda é um processo solitário e que depende tão somente do professor."

Ainda nesse contexto, Datar *et alii.* (2008) argumenta que para atender as necessidades latentes identificadas no estudo realizado por estes, é imperativo que ocorra uma transformação na forma como os processos de ensino e a aprendizagem são conduzidos. Um foco maior à reflexão por meio de discussões, às práticas e ao aprendizado a partir da experiências deveria ser um dos caminhos a ser perseguido.

"(...)remedying these deficiencies will require a substantial shift in pedagogy away from lectures and toward greater use of reflective discussions, practical exercises, personal coaching, and experiential learning." (Datar *et alii.*, 2008)

A partir dos relatos das experiências dos professores participantes, pode-se perceber que a prática da reflexão sobre e após a ação de ensinar é uma constante para todos. Hoyle (2008) afirma, nesse sentido, que o professor, cujo perfil se enquadra na dimensão do profissional em constante desenvolvimento tem, a partir da reflexão sobre as suas ações, o insumo para a evolução constante enquanto profissional na educação.

Colaboração

Os dados analisados e consolidados para o tema colaboração, apresentam um cenário marcado por poucas oportunidades de trabalho em equipe, fosse para conduzir um planejamento integrado de uma ou mais disciplinas, fosse para construir o projeto pedagógico ou trabalhar colaborativamente no desenvolvimento e partilha de novas práticas docentes. Cenário provavelmente provocado pela quantidade de barreiras identificadas como justificativas para a não colaboração docente, nomeadas na perspectiva dos professores entrevistados como: ausência de liderança, planejamento estratégico ineficiente, ausência de um currículo integrado e dificuldade de estabelecer uma agenda e tempo para colaborar.

Como já apontado por Hargreaves (1994), o individualismo e o privatismo são barreiras que impedem a colaboração e, portanto, podem afetar negativamente o desenvolvimento profissional dos professores.

Com relação a ausência de liderança e seu impacto no desenvolvimento de uma comunidade cuja base para o desenvolvimento dos seus membros seja a colaboração, os dados coletados mostram-se consonantes com o estudo realizado por Lester e Kezar (2012), que cita:

"As the problems higher education faces become more complex, we need to understand how to promote cognitive complexity within our leadership teams at all levels, presidential and grassroots, in order to create more involvement and promote cognitive complexity within the leadership and change efforts at an institution." (Lester e Kezar, 2012, p. 122)

Sobre o desafio de construir um currículo integrado, de forma colaborativa, a ausência dessa prática no contexto pesquisado é também mencionado no estudo realizado por Briggs (2007), quando cita:

"Regardless of their source, calls for institutional accountability and curricular coherence suggest that faculty must collaborate more than they have in the recent past to achieve significant and ongoing curricular improvements." (Briggs, 2007, p. 677)

Práticas

Como apontam a visão geral das experiências relatadas, os professores adotam muitas práticas consideradas críticas para o ensino e a aprendizagem no século 21. Entre essas práticas, destacam-se o planejamento e condução progressiva da disciplina, a utilização de atividades e dinâmicas para aproximar o aluno da realidade, a utilização de perguntas para fomentar a reflexão em sala de aula, o uso da experiência no campo profissional e o imprevisto no ajuste das atividades de acordo com o feedback dos alunos e da respectiva intuição.

No entanto, não possuem como prática uma integração do plano da disciplina com o projeto maior do programa. Para os professores entrevistados, tal integração não ocorre devido à ausência de uma liderança pedagógica, de uma prática de construção coletiva do projeto pedagógico, da ausência de uma agenda dedicada às atividades de

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

colaboração e de um processo estruturado de planejamento estratégico e tático para a escola de pós-graduação. Esse facto remete para o isolamento e afastamento da visão global do curso. Conforme aponta Casale (2013), para que se alcancem os objetivos definidos para o perfil de egresso, bem como o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas, a integração citada é condição crítica.

"Ao planejar a disciplina e suas atividades é preciso considerar o plano maior. A disciplina é uma parte do currículo do curso, de modo articulado para que possa responder, adequadamente, ao projeto de formação profissional dos estudantes.

Essa questão também envolve considerar o projeto político pedagógico do curso, que compõe o conjunto das atividades desenvolvidas que garantirá o perfil desejado de seu egresso e o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas. Além disso, representa uma síntese do curso em termos de objetivos, de visão acadêmica, de organização didático-pedagógica e de compromissos com a sociedade e, principalmente, com a formação do engenheiro cidadão." (Casale, 2013)

VI. Considerações finais

Com o advento da quarta revolução industrial e num contexto marcado pela volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade, é crítica e imperativa a transformação do modelo educativo das instituições de ensino superior. Nesse contexto, a escola, mais precisamente o ensino superior, por meio dos cursos de especialização, tem um papel fundamental que se realiza na prática a partir da atuação de todos os profissionais envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem.

Para atender essa demanda, que a cada dia cresce e que se torna cada vez mais crítica, é necessário que um novo paradigma seja considerado. A educação superior, mais precisamente o ensino superior profissionalizante, deveria focar todos os seus esforços para desenvolver um ser humano capaz de transformar a realidade que o circunda através de um papel que mais se aproxima do que Edgar Morin chama um “cidadão planetário”. Não obstante, as competências base ou, em outras palavras, metacompetências, precisam ser desenvolvidas. Nesse cenário surge a ideia do pensamento complexo, um novo modelo mental necessário para compreender e poder atuar no mundo complexo em que vivemos.

Atuar no desenvolvimento dos adultos requer um modelo de atuação diferente do contexto do ensino infantil e fundamental. Uma vez que atinge a idade adulta, o ser humano adquire a capacidade de pensar e agir por sua própria conta. Essa transição é complexa e demanda competências estruturantes como a autodireção e a capacidade de aprender a aprender ao longo da vida.

Para Datar *et alli* (2008), o modelo de ensino e aprendizagem atual, base para os cursos de especialização, ainda tem como foco a acumulação de conhecimento (*Knowing*). Para estes autores e pesquisadores, é necessário um novo modelo, cujo foco deveria ser ampliado para considerar as dimensões do aprender a fazer (*Doing*) e aprender a ser (*Being*).

Para concluir, entende-se que o objetivo deste estudo foi alcançado a partir do momento em que ao identificar, junto aos professores envolvidos no contexto, alguns dos fatores que podem impedir uma maior colaboração entre os mesmos, foi possível sugerir

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

um plano de ação estruturado na forma de uma proposta de intervenção a ser analisada e acatada ou não pelo departamento alvo da pesquisa. Foi possível perceber desde já um impacto muito positivo junto a alguns dos professores participantes, motivados pela releitura da transcrição da entrevista, bem como dos responsáveis pela gestão da escola de tecnologia e da vice-reitoria de pós-graduação, ao conceder a sua atenção e expressar comprometimento em dar continuidade à proposta de intervenção apresentada.

Por se tratar de um conjunto de temas bastante complexos, apostar numa direção visualizada a partir da perspectiva de uma das partes envolvidas, no caso os professores, representa um risco quanto ao atendimento das expectativas de todos os envolvidos.

Para que essa jornada pela compreensão dos fatores que influenciam a excelência no ensino superior e seu impacto nos processos de aprendizagem dos alunos possa continuar, sugere-se que se busque compreender o impacto da não colaboração dos professores nos processos de aprendizagem dos alunos, nomeadamente do ponto de vista destes, bem como considerar que competências podem e precisam ser desenvolvidas pelos professores e líderes educacionais para que a colaboração possa fazer parte da cultura da escola.

Em relação aos próximos passos a executar considerando o plano de trabalho para implementar a proposta de intervenção, sugere-se refletir sobre os tópicos abaixo:

1. Implementar o plano de trabalho proposto e analisar o resultado, ao longo do tempo (avaliação contínua) buscando otimizar o mesmo e gerar o máximo impacto no processo de desenvolvimento profissional do professor através da colaboração;
2. Aplicar o mesmo guião de entrevista a professores de outros cursos para conhecer suas respetivas perceções;
3. Utilizar o resultado deste estudo como subsidio para definir os temas a serem explorados pelas comunidades de aprendizagem.

VII. Referências Bibliográficas

- Argyris, C. and Schön, D. (1978). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco, Jossey Bass.
- Baker, A., Jensen, P. e Kolb, D. (2002). *Converstional learning: an experiential approach to knowledge creation*. Westport, Quorum Books.
- Bardin L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições.
- Boyer, E. (1990). *Campus Life: In Search of Community*. San Francisco, The Carnegie Foundation for the Advancement of teaching.
- Briggs, C. (2007). Curriculum collaboration: A key to continuous program renewal. *The Journal of Higher Education*, 78(6), pp. 676-711.
- Brockett, R. e Hiemstra, R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. London and New York, Routledge.
- Brusoni, M. et alii. (2014). *The concept of excellence in higher education*. Brussels, ENQA AISBL.
- Candy, P. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Casale, A. (2013). *Aprendizagem Baseada em Problemas – desenvolvimento de competências para o ensino em engenharia*. Tese de doutoramento, USP, Brasil.
- Chenault, K. (2017). Building Collaborative Pedagogy: Lesson Study in Higher Education. *College Quarterly*, 20(1). [Em línea]. Disponível em <<http://collegequarterly.ca/2017-vol20-num01-winter/building-collaborative-pedagogy-lesson-study-in-higher-education.html>>. [Consultado em 25/05/2017].
- Cox, M. (2004). Introduction to Faculty Learning Communities. *New Directions for Teaching and Learning*. 2004(97), pp. 5-23.
- Datar, S., Garvin, A. e Cullen, G. (2010). *Rethinking the MBA: Business Education at a Crossroads*. Boston, Harvard Business Press.
- Delors, J. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir*. 5. ed. São Paulo, Cortez.
- Dewey, J. (1916). *Education and Democracy*. New York, The Free Press.
- Elton, L. (1998). Dimensions of excellence in university teaching. *International Journal for Academic Development*, 3(1), pp. 3-11.

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

- Fink, D. (2003). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Fry, H., Ketteridg, S. e Marshall, S. (2009). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education : Enhancing Academic Practice. 3rd Ed.* New York, Taylor & Francis.
- Fulton, C. e Licklider, B. (1998). Supporting Faculty Development in an Era of Change. *To Improve the Academy*. 1998(17), pp. 51-66
- Garvin, D. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*. 71(4), pp. 78–91.
- Ghiglione, R e Matalon, B. (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática. 3ª ed.* Oeiras, Celta Editora.
- Gil, A. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6 ed.* São Paulo, Atlas.
- Gonçalves, A. (2013). Saberes e práticas docentes em cursos de lato sensu. *Cadernos de Educação*, 13(25), pp. 11-29.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London, Continuum.
- Harvey, L. e Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 18 (1), pp. 9–34.
- Harvey, L., Burrows, A. e Green, D. (1992). *Criteria of quality in Higher Education report of the QHE Project*. The University of Central England, Birmingham
- Henard, F. e Leprince-Ringuet, S. (2008). *The path to quality teaching in higher education*. OECD. Unpublished paper.
- Hoyle, E. (2008). Changing conceptions of teaching as a profession: Personal reflections. In: Johnson, D. e Maclean, R. (Ed). *Teaching: Professionalization, development and leadership*. Dordrecht, Springe,. pp. 285-304.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. 3rd Ed. New York, RoutledgeFalmer.
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning*. Chicago, Follet.
- Knowles, M. (1978). *The Adult Learner: A Neglected Species*. 2nd Ed. Houston, Gulf Publishing Co.
- Kremer-Hayon, L., & Tillema, H. (1999). Self-regulated learning in the context of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15, 507–522.
- Lee, A., Pettigrove, M. e Fuller, M. (2010). *Preparing to teach in higher education*. UK Council for Graduate Education.

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

- Lester, J. e Kezar, A. (2012). Understanding the formation, functions, and challenges of grassroots leadership teams. *Innovative Higher Education*, 37, 105- 124.
- Masetto, M. (1998). *Docência na universidade*. Campinas, Papirus.
- Masetto, M. (2012). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo, Summus.
- Mesquita, E., Formosinho, J. e Machado, J. (2009). Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. In Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.
- Minayo, M. (Org.) (2008). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 27. ed. Petrópolis, Vozes.
- Mutie, J. et alli (2014). Life cycles of collaboration in higher education: challenges and solutions. *Baraton Inter-disciplinary Research Journal*, 2004(4). University of Eastern Africa, Baraton.
- Nóvoa, A. (Coord) (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2002a). *A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre, Artmed.
- Perrenoud, P. (2002b). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto, ASA editores.
- Perrenoud, P. (2001). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?*. Porto Alegre, Artmed.
- Pimenta, S. (2002). Docência no ensino superior: problematização. In: Pimenta, S.; Anastasiou, L. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.
- Pestana, M. e Gageiro, J. (2009). *Análise categórica, árvores de decisão e análise de conteúdo, em Ciências Sociais e da Saúde, usando o SPSS*, LIDEL, Lisboa – Porto.
- PMI (2013). *Um guia do conhecimento em gerenciamento de projetos. 5a ed.* EUA, Project Management Institute.
- Ribeiro, M. e Soares, S. (2007). A prática educativa nas representações de docentes de cursos de licenciatura. *Sitientibus*, 37(2), p.173-193.
- Schwab, K. (2016). *A quarta revolução industrial*. Brasil, Edipro.
- Senge, P. (1991). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York, Doubleday.
- Seymour, T. e Hussein, S. (2014). The History Of Project Management. *International Journal of Management & Information Systems*, 18(4), pp. 233-240.

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

- UNESCO (2005). *Unesco World Report - Towards a learning society*. Paris, Unesco Publishing.
- Ventura, T. (2005). Sistemas de Informação e Estratégias Organizacionais: o impacte das Redes, in *Sistemas de Informação Organizacionais*, Luís Amaral & all, Edições Sílabo, Lisboa.
- Ventura, T. (2007). Avaliação da flexibilidade, um contributo para a excelência docente. Tese de doutoramento, Universidade de Sevilha.
- Ventura, T. (2016). Total Quality in Inclusive Education - A Study Case in Portugal, *Proceedings of the World Congress on Education 2016, October 12-13*, Dublin, Ireland, pp. 90-97.
- Ventura, T. (2017). Dilemas da Educação Inclusiva - um enfoque metodológico autoavaliador", in *Debates da Filosofia da Ciência Contemporânea*, Pombo, o. & Castro, P. Org. , Centro de Filosofia das Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 363-392.
- 2005, pp.487-524.
- Villar, L. (Coord) (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid, Pearson Education.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Harvard University Press.
- Wenger E. e Snyder C. (1991). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, 2000(1). [Em línea]. Disponível em: <<https://hbr.org/2000/01/communities-of-practice-the-organizational-frontier>>.
- [Consultado em: 20/04/2017].
- Wenger-Trayner. E. e Wenger-Trayner, B. (2015). Communities of Practice: A Brief Introduction [Em línea]. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>>.
- [Consultado em: 13/04/2017].
- Zabalza. M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. 2a Ed.* Madrid, Narcea.
- Zabalza. M. (2004). *O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre, Artmed.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre, Artmed.

VIII. Anexos

ANEXO 1. Guião de entrevistas	66
ANEXO 2. Unidades de análise organizadas por tema.....	69
ANEXO 3. Projecto pedagógico do curso.....	73
ANEXO 4. Proposta de Intervenção.....	85
ANEXO 5. Marco regulatório dos Cursos de Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	87
ANEXO 6. Elementos de uma FLC (Faculty learning community).....	95
ANEXO 7. Transcrição integral das entrevistas realizadas.....	97
ANEXO 8. Carta de autorização para realização da pesquisa.....	121
ANEXO 9. Termo de consentimento informado.....	122

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

ANEXO 1. Guião de entrevistas

Para buscar compreender as representações dos docentes participantes em relação aos temas formação, colaboração e práticas docentes, foi elaborado o guião de entrevistas apresentado abaixo. A abordagem utilizada priorizou ouvir e registrar os relatos dos entrevistados.

Blocos	Objetivos	No Questao	Questões
I- Legitimação da entrevista	Justificar a entrevista. Motivar o entrevistado.	0	Informar sobre o objetivo da entrevista; Solicitar a colaboração, explicitando a importância da sua intervenção; Indicar o tema da entrevista; Garantir a confidencialidade; Solicitar autorização de gravação da entrevista e assinatura da declaração de consentimento informado.
II- Percorso profissional	Solicitar informações para identificação do perfil profissional	1	Quanto tempo atua como professor no ensino superior?
	Solicitar informações para identificação do perfil profissional	2	Possui formação no âmbito da didática? Tem feito autoformação? Cite alguns dos seus autores de referência nesta matéria.
III – Prática Educativa	Recolher informações diversas que possam influenciar a linha de pensamento do entrevistado	3	Na sua prática pedagógica, trabalha ou já trabalhou com núcleos/centros/grupos cuja missão fosse o de evoluir com os processos de ensino e aprendizagem?
IV- Relação pedagógica entre professores e coordenadores de cursos	Recolher informações diversas que evidenciem a percepção do entrevistado sobre a contribuição da relação pedagógica com coordenadores de curso para o sucesso da aprendizagem dos alunos	4	Acredita que uma boa relação pedagógica entre professores e coordenadores de curso possa contribuir para um melhor planejamento do processo de ensino e aprendizagem?

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

		5	<p>Que dificuldades, na sua opinião, podem impedir que o trabalho colaborativo entre os professores e coordenadores seja mais produtivo e positivo?</p> <p>Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido benefícios da colaboração.</p> <p>Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido dificuldades e/ou desvantagens na colaboração.</p>
V- Receptividade dos professores na elaboração das adequações curriculares de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos.	Recolher informações diversas que evidenciem a percepção do entrevistado sobre a contribuição das adequações curriculares e estratégias preparadas para a inclusão e sucesso dos alunos	6	Como costuma organizar estratégias e materiais de maneira a contribuir para um melhor funcionamento do processo ensino-aprendizagem dos alunos?
		7	<p>Na presença de dificuldades no processo ensino-aprendizagem de alunos, costuma fazer as adequações necessárias?</p> <p>Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido benefícios da adequação das práticas a partir do feedback dos alunos.</p> <p>Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido dificuldades e/ou desvantagens na adequação.</p>
VI- Receptividade às boas práticas de planejamento.	Recolher informações diversas que evidenciem a atitude do entrevistado sobre a pesquisa e uso de boas práticas de planejamento no processo de aprendizagem.	8	Está aberto a adoção de boas práticas de planejamento na sua atividade de planejar o processo de ensino e aprendizagem?
		9	<p>Está aberto a desenvolver um trabalho colaborativo com os demais professores e coordenadores da instituição, no sentido de pesquisar sobre e aplicar boas práticas de planejamento?</p> <p>Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha experienciado os benefícios da colaboração com outros docentes na etapa de planejamento, ao utilizar boas práticas.</p> <p>Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido dificuldades e/ou desvantagens .</p>
VII- Desenvolvimento de práticas estruturadas de planejamento no processo de ensino e aprendizagem.	Recolher informações diversas que evidenciem a atitude do entrevistado sobre o desenvolvimento de práticas estruturadas de planejamento para o sucesso da aprendizagem dos alunos.	10	O que significa, para você, qualidade no processo de ensino e aprendizagem?
		11	Quais componentes/itens costuma incluir no plano de ensino e aprendizagem? Porque?

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

		12	Como ocorre a integração dos componentes mencionados? Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido dificuldades com a integração dos componentes no processo de ensino e aprendizagem.
		13	Costuma integrar o planejamento da disciplina com o projeto pedagógico do curso no qual a disciplina faz parte?

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

ANEXO 2. Unidades de análise organizadas por tema

i. Unidades de análise agrupadas pelo tema: Formação.

Tema	Categoria	Subcategoria	Fragments Entrevistas
Formação	Experiência	Educação formal	P2 - "(...)quando eu trabalhei na graduação né...a instituição, ela fornecia vários cursos, né...assim...treinamentos específicos, mas de curta duração(...)" P3 - "(...) Bom, o que que fiz...meu mestrado é em administração e controladoria na linha de pesquisa em gestão de pessoas e o meu tema foi aprendizagem experiencial...assim eu tenho um estudo contínuo sobre aprendizagem(...)"
	Experiência	Autoformação	P3 - "(...)como se transforma esse conteúdo numa forma prática aí também eu faço, também nessas oficinas com os professores eu apresento outras ferramentas de mercado que hoje você tem para gerar conhecimento, assim(...)" P4 - "(...)eu também atuo como coordenador em outra instituição e lá a gente faz as reuniões, não é?...a gente faz reuniões com os coordenadores e professores onde são discutidos essa questão de didática, da aprendizagem do aluno(...)"
	Experiência	Reflexão	P1 - "(...)Eu sempre trabalhei meu processo de tentar melhorar em sala de aula é.. sempre foi por observação(...)" P2 - "(...)assim eu costumo fazer o que...eu costumo é...no dia anterior, ou no mesmo dia, num momento mais cedo...eu costumo reviver a estória...então eu vou vir por aqui...passar por aqui...vou fazer uma pergunta e vou dizer que lá na frente isso vai acontecer(...)" P3 - "(...)muitas vezes eu aprendo e assim vou aplicando...tem duas coisas que eu tenho...assim...até porque se você quiser ser um professor de referência, você não pode achar que você é o sabe-tudo...assim eu parto do pressuposto que sou um eterno aprendiz e eu aprendo muito(...)" P4 - "(...)eu percebi que isso aí realmente fazia sentido, porque aí não era só o conteúdo, porque o conteúdo com o tempo você vai esquecendo e aí fiz adequação e comecei a trabalhar e hoje eu uso muito mais prática do que teoria. (...)" P5 - "(...)...à medida que eu vou alternando as turmas eu vou fazendo algumas experiências, mudando os cenários, mudando os exemplos, mudando a própria atividade prática, é...e conectado com a teoria que a gente viu é...em sala, não é?(...)"
	Experiência	Trabalho em grupo	P1 - "(...)Na pós graduação acho que nao ocorreu algo tão estruturado como um nucleo é... estabelecido, o que ocorreu foram alguns trocas de ideias com outros professores ou com coordenadores(...)" P2 - "(...)quando eu trabalhei na graduação né...a instituição, ela fornecia vários cursos, né...assim...treinamentos específicos, mas de curta duração(...)" P3 - "(...) Sim, eu tenho experiência na Unifor, na graduação...eu fui convidado para compor um time de professores que fez a inovação no curso de administração...não foi uma mudança apenas de grade curricular...foi uma inovação mesmo, ou seja, mudou toda a grade curricular(...)" P4 - "(...)O que acontece é que na faculdade eu também coordeno cursos...então é assim, tem os encontros de coordenadores, tem reuniões temáticas onde esses assuntos são discutidos(...)" P5 - "(...)"
	Benefício	Aprendizagem do aluno	P3 - "(...)nesse sentido eu percebo que ao seguir um processo de ensino e aprendizagem eu contribuo mais para a aprendizagem dos alunos(...)"
Dificuldade	Ausência de tempo	P1 - "(...)mas a falta de tempo e a falta de treinamento que talvez fosse mais interessante focado nisso e..ajudaria...então assim, o reflexo, a manifestação dessa dificuldade é a demora em construir isso(...)" P2 - "(...)em MBAs de projetos, até por serem mais recentes o convite para a disciplina é muito próximo...então assim, você não tem muito espaço...até porque não tem uma dedicação completa, você não tem muito espaço para bolar o que talvez você queira alcançar mais na frente(...)"	

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

ii. Unidades de análise agrupadas pelo tema: Colaboração.

Tema	Categoria	Subcategoria	Fragmentos Entrevistas
Colaboração	Experiência	Planeamento colaborativo	<p>P1 - "(...)uma situação específica foi...é... aquela ideia de montar um projeto é...acho que foi sua se não me engano...de um projeto que tinha alguns subprojetos, e as disciplinas de escopo, tempo e custo tentarem desenvolver essa mesma partida(...)"</p> <p>P2 - "(...)posso citar a sua contribuição naquela época de tentar colocar um programa, um projeto que transpassasse várias disciplinas, então aquilo ali foi fantástico porque como não existia um diálogo com professores de disciplinas diferentes(...)"</p> <p>P3 - "(...)assim como eu faço com o professor TB e meus alunos, tanto faz estar comigo ou estar com ele, os alunos percebem que existe um grande alinhamento, mas agente não conhece os demais(...)"</p> <p>P4 - "(...)um caso recente que aconteceu e que eu me lembro, foi com você mesmo...antes de começar a disciplina você me chamou e a gente fez um alinhamento e gerou um programa com diferentes projetos nesta parte educacional(...)"</p> <p>P5 - "(...)É quando a coordenação tentou montar uma linha de compartilhamentos de projetos entre algumas disciplinas da mesma turma(...)"</p>
	Experiência	Partilha de recursos	<p>Verificar se essa linha deve ser mesclada ao PlanColaborativo. Não foi encontrado evidências de de colaboração para a partilha e experiências e recursos didáticos.</p>
	Benefício	Aprendizagem profunda	<p>P3 - "(...) o benefício é que quando o outro entra no segundo momento, ele aprofunda mais o que o primeiro abordou e aí os alunos ampliam ainda mais o conhecimento, ou seja, um entrou e abordou o assunto e o segundo vem e amplia ainda mais...seguem a mesma lógica, a mesma linha de raciocínio(...)"</p>
	Benefício	Percepção positiva do aluno	<p>P1 - "(...) um projeto que tinha alguns subprojetos, e as disciplinas de escopo, tempo e custo tentarem desenvolver essa mesma partida, esses mesmos temas para os alunos verem uma continuidade...essa eu achei uma situação excelente(...)"</p> <p>P4 - "(...) os alunos gostaram e eu também acredito que eles tiveram uma visão mais aprofundada da gestão de programas e não somente de projetos(...)"</p>
	Benefício	Interação entre pares	<p>P2 - "(...)aquilo ali foi fantástico porque como não existia um diálogo com professores de disciplinas diferentes, não é? pelo menos um diálogo mais próximo, não é?...(...)"</p>
	Dificuldade	Plan. estratégico inexistente	<p>P2 - "(...) falta um pouco essa visão de futuro...aquilo...onde se quer chegar no final do curso e qual o papel de cada um...isso é muito coisa de planejamento estratégico(...)"</p> <p>P3 - "(...) Falta um plano estratégico e um plano tático...um plano estratégico alinhando quais são os valores que a gente quer entregar, não em aspectos filosóficos, mas em aspectos práticos(...)"</p> <p>P4 - "(...) como falei...a própria instituição não tem um planejamento...como lhe falei, muitas vezes vem um pacote fechado...com a ementa fechada...e não traz a discussão com os professores...eu acho que isso aí realmente poderia mudar(...)"</p>
	Dificuldade	Ausência de liderança	<p>P2 - "(...)então...embora a base acadêmica, a base curricular de todo o curso, não é?...ela tivesse uma lógica, uma ligação com aquilo ali tudo...é...muitas vezes a condução...o por tempo...ou...até mesmo por métodos ela não se completava na próxima disciplina(...)"</p> <p>P3 - "(...)porque no mundo educacional, existem uma questão muito de...de...vamos dizer assim...de vaidades...se não existir uma liderança maior que faça conexão com o todo, não vai acontecer(...)"</p> <p>P4 - "(...)se realmente o coordenador, a instituição está aberta para mudanças e aberta a melhorias, então assim...a gente...o próprio professor senti mais a vontade de sugerir várias ideias, podem ter várias ideias, o professor A, B ou C...junta todo mundo e tem uma ideia maior que é a combinação de todas essas ideias(...)"</p> <p>P5 - "(...) A falta de iniciativa da própria coordenação em fazer um trabalho colaborativo(...)"</p>
	Dificuldade	Curriculo sem integração	<p>P1 - "(...)a falta dessa discussão entre os professores(...)"</p> <p>P2 - "(...)eu participei de alguns MBAs onde eu...é...ah...as disciplinas eram dadas por professores diferentes, então a gente não estava conseguindo conduzir aquela coisa num sentido único(...)"</p> <p>P3 - "(...)a gente deveria sair da perspectiva funcional ir para uma perspectiva gerencial que deveria ter um planejamento e esse planejamento os professores deveriam ter um alinhamento, para não haver repetição de assunto, de conteúdo, repetição de práticas, né?...ter um início, meio e fim(...)"</p> <p>P4 - "(...)porque aí é como se não tivesse essa integração...então essa distância entre professores pode tornar a colaboração uma coisa difícil de ocorrer. (...)"</p> <p>P5 - "(...)o desconhecimento do coordenador sobre o projeto global do curso dificultou a colaboração(...)"</p>
	Dificuldade	Agenda/Tempo	<p>P1 - "(...) , um é porque no caso da pósgraduação não existe uma coincidência de encontros e de agenda entre professores como tem na graduação(...)"</p> <p>P2 - "(...)o professor ele não é...hoje em dia para MBAs...até mesmo porque é exigido uma prática naquela coisa inteira, não só a teoria, ele não é só professor...ele tem uma rotina fora da Universidade e isso impede bastante(...)"</p> <p>P3 - "(...)Existe uma situação muito comum, por exemplo..."ah professor vamos sentar e a coisa não acontece"...eu tenho um exemplo contrário, é um exemplo da graduação e o que que acontece...a professora D. como coordenadora do curso de administração, ela marca essas reuniões e participa fazendo a mediação onde todos sentam e as coisas acontecem(...)"</p> <p>P4 - "(...)o professor é convidado, principalmente na pós graduação...e assim, por exemplo...eu nunca participei na pósgraduação de uma reunião entre os professores, assim, tem participação entre professor e coordenador, mas entre professor e professor eu nunca participei(...)"</p> <p>P5 - "(...)é...disponibilidade de ambas as partes(...)"</p>


Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

iii. Unidades de análise agrupadas pelo tema: Práticas.

Tema	Categoria	Subcategoria	Fragmentos Entrevistas
Práticas	Experiência	Atenção com o aluno	<p>P1 - "(...)tanto é que quando eu percebo que o aluno não está absorvendo eu tento encontrar uma maneira de parar a conversa(...)"</p> <p>P1 - "(...) então um mesmo assunto as vezes precisa ser colocado de mais de uma linguagem para sentir segurança que todos que tem formações diferentes possam absorver.(...)"</p> <p>P2 - "(...)quando você coloca o aluno no centro da discussão...é...você passa a ser um mediador da coisa inteira, a condução é o aluno que vai dar(...)"</p> <p>P2 - "(...)se por exemplo eu descobri na minha turma uma grande maioria de engenheiros...então assim, os exemplos são focados nessa linha de engenharia, o linguajar a gente tenta aproximar...e assim...a gente aprende bem mais que coloca tudo(...)"</p> <p>P3 - "(...)eu me coloco no lugar do aluno...me pergunto...se eu fosse o aluno, como eu gostaria que todo esse conhecimento fosse transmitido para mim(...)"</p> <p>P4 - "(...)eu trabalho com as questões em sala e com o acompanhamento do aluno de ponta a ponta, do início ao fim...porque durante o processo você sabe se o aluno tem interesse, se tá afim de estudar, se tá colaborando(...)"</p> <p>P5 - "(...)Eu gosto, por exemplo, de iniciar com um diálogo sobre o entendimento da turma sobre o propósito dessa disciplina, fazer esse alinhamento, não é?(...)"</p>
	Experiência	Atividades e dinâmicas práticas	<p>P1 - "(...)eu procuro organizá-los de tal forma...em alguns casos, não vou dizer simplificar, mas tentar resumir para que os alunos trabalhem num caso real (...)"</p> <p>P2 - "(...)você consegue por meio de um método prático qualquer ou por meio de uma discussão...se for haver discussão ou aplicação de um exercício em grupo ou até mesmo a utilização de uma ferramenta em laboratório...(...)"</p> <p>P3 - "(...)assim eu trago situações desafiadoras reais para a sala(...)"</p> <p>P4 - "(...)o aluno tem que interagir, tem que ter dinâmicas de grupo, tem que ter reflexão sobre o tema que tá ali...para o ter o máximo aprendizado(...)"</p> <p>P5 - "(...)gosto também de setar os objetivos da disciplina...é...algum trabalho prático de preferência de equipe...é...basicamente são esses que eu costumo fazer(...)"</p>
	Experiência	Progressão no ensino	<p>P1 - "(...)eu sempre procurei organizar o material da aula num sentido, é...posso dizer, num sentido crescente de entendimento para qualquer disciplina (...)"</p> <p>P2 - "(...)já disciplina ela é dada basicamente em cima de um processo, o aluno ele vê muito...pelo menos eu acho...com olhos bons um processo desenhado...porque ele entende da condução e sabe do passo...é como se fosse um mapa(...)"</p> <p>P3 - "(...)assim também eu uso o processo em espiral que é o que...cada tijolinho eu vou validando...como eu vou pegando faz sentido...e validando cada tijolinho(...)"</p> <p>P4 - "(...)...dependendo da quantidade de aulas você tem...assim uma noção do planejamento...naquele dia ali você vai abordar qual assunto...você vai trabalhar...vai ter um estudo de caso, um vídeo, ou seja, então ali você tem que quebrar é...em pacotes menores e aí cada dia...o que que eu vou trabalhar naquele dia(...)"</p> <p>P5 - "(...)É, eu acho que os objetivos estão alinhados com a segregação do conteúdo...ordenei o que eu vou ministrar, então...se eu tenho quatro objetivos...em cada aula eu tenho que atingir um objetivo, não é?(...)"</p>
	Experiência	Integração com projeto pedagógico	<p>P1 - "(...)a prioridade seria alinhar com o que é mais real e latente com a profissão e a partir daí se alinha com o projeto pedagógico(...)"</p> <p>P2 - "(...)a coordenação comenta sobre os objetivos e alinhamentos sobre as condições que devem ser atentadas, mas assim, fora isso, eu não conheço...trata-se mais de um alinhamento verbal e informal de expectativas(...)"</p> <p>P3 - "(...)eu converso informalmente para entender qual é a grande necessidade...eu faço isso de forma informal...assim...para esse disciplina qual é a grande necessidade dessa disciplina em relação ao curso...que que vocês precisam, que que vocês almejam, que que vocês gostariam que ela abordasse e tal(...)"</p> <p>P4 - "(...)nunca tive acesso...ao detalhamento do projeto político-pedagógico, eu não conheço o projeto pedagógico do curso como um todo...então assim, eu conheço...eu sei das disciplinas porque a gente estudou e tudo mais e sabe como as disciplinas elas são trabalhadas(...)"</p> <p>P5 - "(...)eu acho que nenhuma vez foi me apresentado qual era o projeto...eu acho que deveria, da mesma forma como planejamos as disciplinas e isso de uma forma... até construído de uma forma colaborativa do curso...então quais são as propostas, quais são os objetivos do curso e como cada disciplina estaria conectada com esses objetivo(...)"</p>
	Experiência	Avaliação da aprendizagem	<p>P2 - "(...)...inclusive é assim que a gente faz avaliação da disciplina...nós dividimos o grupo em equipes e nós discutimos cases...a gente coloca a disposição deles cases...assim, algumas páginas e eles vão ler, vão discutir...tem algumas perguntas mais na frente que merecem...assim...precisam ser inclusive respondidas e a partir daí agente faz a discussão(...)"</p> <p>P3 - "(...)nesse caso tem dois momentos de aferir a qualidade...uma durante a jornada de aprendizagem, com a pergunta de sentido e outra ao final com a geração do entregável...na jornada eu sempre vou validando(...)"</p> <p>P4 - "(...)assim, avaliação você tem que fazer ao longo da trajetória, não é?...assim, a participação do aluno, o interesse dele, se ele realmente participa dos debates, dos trabalhos em equipe, eu, assim(...)"</p> <p>P5 - "(...)e a prática eu uso muito para exercitar e como ferramenta de avaliação pois eu não faço prova...então é um alinhamento para uma validação, a parte teórica e meio relacional, fazendo algumas relações com o dia-a-dia e a prática serve para exercitar e como mecanismo de avaliação(...)"</p>
	Experiência	Planeamento baseado na intuição	<p>P1 - "(...)como é que eu tento fazer essa integração...eu tento supor pelo conhecimento teórico e prático que tenho, o que foi que o professor da disciplina anterior deve ter dado(...)"</p> <p>P2 - "(...)basicamente o planejamento da disciplina é baseada na minha experiência acumulado ao longo do tempo como professor e profissional da área(...)"</p> <p>P4 - "(...)então tem esses princípios que fazem parte do planejamento...com base nesses princípios assim...eu não faço...eu não tenho um roteiro de como vou planejar...então assim...é intuitivo...assim...uma coisa da experiência(...)"</p>

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

ANEXO 3. Projecto pedagógico do curso

 UNIFOR <small>ENSINANDO E APRENDENDO</small>	FUNDAÇÃO EDSON QUEIROZ - UNIVERSIDADE DE FORTALEZA VICE-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DIVISÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU
---	---

PROJETO DE CURSO
- PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA -

1. IDENTIFICAÇÃO			
1.1. Nome do Curso MBA em Gerenciamento de Projetos		1.2. Legislação Resolução CES/CNE Nº 01/07 Resolução CEPE Nº 08/11 Resolução CEPE Nº 28/12 Portaria FEQ Nº 003/92	
1.3. Centro Centro de Ciências Tecnológicas – CCT		1.4. Área do Conhecimento/Tabela CNPq Ciência da Computação/1.03.00.00-7	
1.5. Unidade Executora Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – VRPPG		1.6. Coordenador do Curso Sandra Freitas Ferreira Lima	
1.7. Instituição Patrocinadora Universidade de Fortaleza – UNIFOR			
1.8. Instituição Financiadora Autofinanciável			
2. INFORMAÇÕES GERAIS			
2.1. Local de Realização	2.2. Secretaria do Curso	2.3. Duração	2.4. Período e Periodicidade
Bloco <u> B </u> Sala <u> A Definir </u>	Bloco <u> B </u> Sala <u> 08 </u>	Início <u> 01/12/2014 </u> Término <u> 29/06/2015 </u> <i>Período de Duração: 18 meses</i>	Disciplinas Estruturantes Quinta e Sexta-Feira: das 19h às 22h30 Sábado: das 8h às 12h30 e das 14h às 17h30 Carga horária por turno: 4h/a Periodicidade: quinzenal Disciplinas Específicas Segundas e Quartas-Feiras : das 19h às 22h30min Carga horária por turno: 4h/a Periodicidade: semanal
2.5. Forma de oferta		2.6. Carga Horária	2.7. Vagas Disponíveis
2.8. Inscrição (Local) On-line – Site da Universidade de Fortaleza e Secretaria da Divisão de Pós-Graduação Lato Sensu – Bloco B – Sala 08			
Documentação Necessária - Modelo de <i>Curriculum Vitae</i> (disponível no site www.unifor.br ou na Secretaria da Pós-Graduação) - Diploma do Curso de Graduação (fotocópia autenticada) - Carteira de Identidade (fotocópia autenticada ou cópia e original) - Fotocópia do Histórico Escolar (curso de graduação) - Fotocópia de documentos de nível acadêmico (certificados de cursos, congressos, palestras, trabalhos publicados e outros) - Declaração de quitação da Tesouraria e Biblioteca da UNIFOR para ex-alunos (expedida pela Secretaria da Pós-Graduação)			
2.9. Seleção (Local) Secretaria da Divisão de Pós-Graduação Lato Sensu			
Modalidades			

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

<i>Análise do Currículo</i>	<input checked="" type="checkbox"/> <i>Entrevista</i>	<input type="checkbox"/> <i>Prova</i>	<input type="checkbox"/> <i>Outros</i>	<input type="checkbox"/>
2.10. Divulgação do Resultado Via INTERNET (<i>site</i> UNIFOR)				
2.11. Matrícula (Local) Agências Bancárias				
2.12. Documentação Necessária - Taxa de Matrícula (paga) e Contrato Educacional (assinado)				
2.13. Endereço para Correspondência Av. Washington Soares, 1321 – Bairro Edson Queiroz / CEP: 60.811-341 / latosensu@unifor.br				Telefones (85) 3477.3178 e 3477.3174

3. JUSTIFICATIVA

A partir de outubro de 2014, este curso passa a compor o Programa de Tecnologia da Pós-Graduação Lato Sensu. Os Cursos de Especialização oferecidos pela Divisão de Pós-Graduação da Universidade de Fortaleza surgem com o propósito de desenvolver líderes com visão inovadora do ambiente de negócios nacional e internacional, para que sejam agentes transformadores em suas empresas e comunidades. Para tanto, todos os cursos têm, necessariamente, uma abordagem técnica e prática, juntamente com uma visão abrangente e integradora das questões empresariais mais relevantes. Inserida nesse contexto, a proposta curricular deste curso foi reformulada para se adequar às demandas do referido programa.

No que se refere ao Curso de MBA em Gerenciamento de Projetos, a oferta de mais uma turma, em um novo formato, justifica-se pela premente necessidade das organizações inseridas em um cenário de constantes mudanças e que priorizam a utilização de novas ferramentas, modelos e boas práticas de gestão para a obtenção de resultados efetivos nos negócios. O gerenciamento de projetos constitui um importante elo nessa cadeia, uma vez que promove o envolvimento de competências multidisciplinares aliadas ao controle sobre o uso de recursos críticos, de modo a possibilitar o alcance dos objetivos propostos. Essa é a essência da gestão de projetos, a qual reforça e promove a tendência atual das organizações, que consiste na busca por novas configurações, estruturas e ambientes mais eficazes, focados em projetos que estejam alinhados aos seus objetivos estratégicos.

Constata-se que, no mercado regional, há um potencial para o amadurecimento de MBAs em Gerenciamento de Projetos, de forma a atender a demanda do mercado (empresas, instituições, gestores e consultores) no que tange à formação e aperfeiçoamento do profissional qualificado para o gerenciamento de projetos desafiadores.

Ressalta-se, no entanto, que o MBA em Gerenciamento de Projetos sugerido se difere dos já disponíveis no mercado, por contemplar uma proposta pedagógica inovadora, com aplicação da teoria na transformação da realidade empresarial da organização em que o aluno atua e com a prática da responsabilidade social; valores intrínsecos ao conceito abraçado pela UNIFOR: Líderes que Transformam.

Para tanto, idealizou-se uma estrutura didático-metodológica que abordasse a aprendizagem de uma forma não depositária, e sim construída, refletida e discutida com criticidade, trazendo para dentro da sala de aula a realidade atual para, a partir dela, edificarem-se hipóteses acadêmicas passíveis de resolutividade de problemas e tomada de decisões, devolvendo a essa realidade soluções criativas e transformadoras.

4. HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO

Desde 1971, quando foi criada, a Fundação Edson Queiroz, mantenedora da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), tem por objetivo contribuir efetivamente com o desenvolvimento do Ceará e da região Nordeste por meio da educação e promoção de diversas iniciativas de caráter social.

Em 1973, nascia a UNIFOR, um marco para a história da educação superior no estado do Ceará, tendo como missão contribuir para a realização de ideais e sonhos, formando profissionais de excelência, mantendo o compromisso com o desenvolvimento socioambiental, científico e cultural. Para tanto, oferta cursos e programas específicos dentro de cinco áreas do conhecimento (Administrativa, Humana, Jurídica, de Saúde e Tecnológica), sendo disponibilizados, permanentemente, investimentos em pessoal, novas tecnologias e infraestrutura.

Na Pós-Graduação, mais especificamente na Especialização, a UNIFOR promove a qualificação permanente dos profissionais que atuam no Ceará e em outras unidades federativas, atendendo à demanda originária das expectativas pessoais e das organizações/instituições. Essa qualificação se materializa por meio da promoção regular de cursos nas diversas áreas de atuação profissional em que se incluem os cursos ofertados.

Ampliar conhecimentos e experiências constitui outro objetivo da Pós-Graduação *Lato Sensu* da UNIFOR, que oferece cursos especiais voltados para a preparação de profissionais, com ampla capacitação teórico-prática.

Desde 1979, quando ofertou o Curso de Especialização em Tecnologia Educacional, a UNIFOR vem acumulando grande experiência na oferta de cursos das mais diversas áreas de atuação.

Atualmente, a Pós-Graduação *Lato Sensu* conta com diversos cursos de especialização concluídos e em oferta, bem como cursos de curta duração, com vistas ao aperfeiçoamento profissional. Possui, inclusive, o diferencial de customizar cursos demandados de instituições e/ou órgãos com especificidades peculiares à formação e atualização de seus funcionários e colaboradores, ofertando cursos *in company* e totalmente formatados às necessidades do mercado de trabalho.

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

Conta, também, com uma estrutura completa de salas de aula climatizadas, equipadas com moderna tecnologia educacional, em instalações construídas especificamente para os cursos, inclusive quando ofertados na modalidade a distância, gerenciados pela Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

5. OBJETIVOS

Geral:

- Especializar profissionais na área de Gerenciamento de Projetos, promovendo a capacitação de gestores de alto nível.

Específicos:

- Proporcionar a boa formação e o aperfeiçoamento do gerente de projetos, promovendo a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de atitudes, habilidades e competências inerentes à função.
- Possibilitar a formação de profissionais capacitados a delinear, planejar, executar e acompanhar o processo de gerenciamento de projetos em empresas e organizações de todos os tipos.
- Promover o aprofundamento nas diversas áreas de conhecimento que permeiam o gerenciamento de projetos: escopo, prazo, riscos, custos, recursos humanos, qualidade, integração, comunicações e aquisições.
- Promover a aplicação das boas práticas da gestão de projetos.
- Difundir conceitos, métodos, técnicas e ferramentas aplicáveis ao gerenciamento de projetos, com base no guia *Project Management Body of Knowledge* (PMBOK).
- Fornecer subsídios para que o aluno egresso possa se submeter à prova de certificação PMP (*Project Management Professional*).

6. PÚBLICO-ALVO

Executivos, gestores, consultores e graduados de diversas áreas (Engenharias, Computação, Informática, Arquitetura, Administração, Economia, Contabilidade, entre outras) com interesse em obter o aperfeiçoamento na área de Gerenciamento de Projetos.

7. ELABORADOR DO PROJETO / COORDENADOR ESPECÍFICO

Nome Completo	Titulação Máxima	Instituição de Vínculo Regime de Contratação		Local de Origem	Contatos	
		Unifor	Visitante		Telefone	E-Mail

7.1 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DO COORDENADOR

8. CARGA HORÁRIA

CARGA HORÁRIA TOTAL: 375h

- EM ATIVIDADES INTRACAMPUS/PRESENCIAIS: 360h

- EM ATIVIDADES EXTRACAMPUS OU A DISTÂNCIA: --

- NO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: 15h

Nota 1: Tanto em atividades presenciais quanto em atividades a distância, dentro ou fora de sala de aula, os alunos, a cargo da metodologia didática de cada professor, poderão desenvolver atividades individuais ou grupais.

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

Nota 2: As atividades práticas¹ perfazem cerca de 50% da carga horária total do curso.

9. ASPECTOS TÉCNICOS

9.1. Metodologia

A metodologia adotada no curso segue o sistema presencial, com aulas expositivas e dialogadas, e se efetiva, também, através de uma série de procedimentos didáticos elaborados de forma a gerar um encontro entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. Será dada ênfase nas apresentações e interações pessoais, buscando a troca de experiências sobre situações do dia a dia, com o objetivo de criar e fortalecer laços entre as pessoas, de modo a enriquecer a qualidade dos processos de aprendizagem, além de ser estimulada a formação de equipes para a participação de discussões em pequenos grupos e na execução de atividades específicas.

As disciplinas serão ministradas por meio de aulas teóricas ou práticas. As aulas teóricas serão desenvolvidas com a utilização de recursos didáticos convencionais, sendo premente a necessidade da contextualização prática do conteúdo apresentado, por meio de técnicas problematizadoras ou estudos de casos reais de empresas. Visando à operacionalização e otimização das aulas práticas, elas serão abordadas por meio de dinâmicas grupais, vivências, estudos de casos e situacionais. Ademais, os alunos devem ser instigados a falar em público, a se expor e, conseqüentemente, a convencer a classe da maior qualidade de seus argumentos. Cabe aos professores a indicação de leituras e pesquisas, com o intuito de fundamentar as discussões realizadas em sala. As leituras recomendadas se constituem de livros, artigos, manuais e qualquer outro material didático pertinente à área.

É importante ressaltar a relevância e valorização da diversidade de ideias, consideradas motor dos processos colaborativos. Nas discussões, os professores devem preferir o estímulo à diversidade de opiniões, pensamentos, ideias, propostas e modelos, em vez do consenso. O estímulo à prática de questionamentos deverá ser uma constante no curso, assim, toda pergunta deve seguir o princípio da problematização, e não da interrogação pura e simples. Isso significa que cada pergunta deve levar à reflexão, tanto individual quanto coletiva, e não à mera reprodução de conceitos. Por parte do aluno, deve haver liberdade para a indagação, para a busca de nexos, de estabelecimento de relações. Compreende-se, dessa forma, que a mediação não é exclusividade do professor; os alunos também são mediadores do processo, liderando parte das discussões e submetendo suas reflexões sistematizadas aos comentários dos colegas. Entretanto, a mediação será voltada para a compreensão daquilo que se está debatendo, evitando-se a discussão improdutiva e desorientada. Os professores devem estar sempre atentos aos objetivos gerais do curso, estando alinhados a eles, de modo a colaborar para a sua otimização.

9.2. Interdisciplinaridade

Considerando o mercado atual, o Programa de Tecnologia da Pós-UNIFOR buscou, na construção de seus currículos, privilegiar a formação multifacetada e interdisciplinar de seus alunos, para que correspondam às demandas atuais de mercado. Os alunos são preparados para dialogarem com outros campos do conhecimento, a fim de que possam influenciar, positiva e profundamente, os cenários de gestão tecnológica no Brasil e no exterior. Como parte do Programa de Educação de Tecnologia da Pós-UNIFOR, esta especialização está estruturada em dois ciclos: um ciclo comum, composto de 03 disciplinas, e um ciclo especial, integrado por 16 disciplinas. O primeiro possui disciplinas no formato de Seminários Executivos, cujas aulas serão ministradas em conjunto com os demais cursos de especialização do Programa. São elas:

- Inovação e Sustentabilidade – 24h/a
- Liderança e Empreendedorismo – 24h/a
- Seminários Especiais – 6h/a

Atualmente, com o norteammento dado à educação pela Lei de Diretrizes e Bases, tornam-se fundamentais as parcerias firmadas entre profissionais técnicos, especializados em promover um ambiente propiciador e facilitador do trabalho. Essa condição é essencial para a operacionalização e execução das atividades e estratégias promotoras na área de gerência de projetos. Dessa forma, o trabalho interdisciplinar se configura na forma única de atuação do especialista nesse campo de atuação. Será estimulada a realização de atividades que promovam a interdisciplinaridade, reforçando o encadeamento progressivo e o desenvolvimento incremental de conhecimento, conteúdos e habilidades pertinentes às várias temáticas ou eixos de formação do curso, quais sejam: escopo, prazo, custos, riscos, recursos humanos, qualidade etc. As disciplinas foram cuidadosamente elaboradas para favorecer e reforçar isso.

9.3 Atividades complementares

As atividades descritas a seguir têm por finalidade complementar a carga horária presencial (de 50 minutos) designada para cada hora-aula do curso:

- Fóruns de Discussão – O professor de cada disciplina/módulo poderá utilizar o ambiente virtual (Unifor *on-line*), mais especificamente o espaço do fórum, para incluir alguns tópicos de discussões ou esclarecimento de dúvidas relacionadas ao assunto das aulas presenciais.
- Palestras Técnicas – Serão agendadas palestras com a participação de profissionais do mercado com experiência no assunto da disciplina/módulo em andamento. Na oportunidade, os alunos poderão vivenciar algum *case*, esclarecer dúvidas remanescentes e, ainda, ampliar os conhecimentos adquiridos até então.
- Visitas Técnicas – Caso a coordenação e o professor julguem pertinente, poderão agendar visitas técnicas a alguma empresa, obra, escritório ou instituição que seja de interesse do grupo, ou, ainda, uma referência na condução de projetos.

¹ Considera-se atividade prática toda atividade no processo de ensino-aprendizagem na qual o discente é levado a mobilizar seus conhecimentos, habilidades e atitudes para a resolução, com autonomia, de problemas, desenvolvendo, portanto, diferentes competências. São constituídas especificamente pela elaboração e desenvolvimento de programas, projetos e planos específicos de cada disciplina deste curso.

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

9.4 Tecnologia

Nos encontros presenciais, serão utilizados recursos materiais tais como: quadro branco (com pincéis e apagador), TV, videocassete, *microsystem*, retroprojetor, projetor de *slides*, *data show*, *smartboard* e *notebook*, a critério e necessidade do ministrante e do alunado.

Para a realização de eventuais seminários na modalidade a distância, a UNIFOR dispõe de sala de videoconferência, além do ambiente virtual de aprendizagem (Unifor *on-line*), que permite a interação entre professor/tutor e aluno, com *web* aulas, sessões de bate-papo, listas de discussão e fóruns.

9.5 Infraestrutura física

A Divisão de Pós-Graduação *Lato Sensu* da UNIFOR dispõe, atualmente, de 24 salas de aula e 6 anfiteatros climatizados, com quadro branco e cadeiras acolchoadas. Quanto à capacidade das salas, estão assim distribuídas:

- 5 anfiteatros com capacidade para 40 alunos.
- 1 anfiteatro com capacidade para 50 alunos.
- 16 salas com capacidade para 40 alunos.
- 3 salas com capacidade para 80 alunos, mas 2 podem se dividir em 4 salas com capacidade, cada uma, para 40 alunos.
- 1 sala com capacidade para 120 alunos, que pode se dividir em 4 salas com capacidade, cada uma, para 30 alunos .

Quanto aos equipamentos, a divisão conta com:

- 8 TVs, 1 videocassete, 4 DVDs, 2 *microsystem*, 8 caixas de som; e
- 13 notebooks, 50 *data shows*, 9 computadores em sala, 6 lousas interativas.

O curso conta, ainda, com a infraestrutura de laboratórios de informática disponíveis na universidade, os quais serão utilizados para realização de atividades práticas em algumas das disciplinas. A rede Wi-Fi, implantada em todo o *campus*, é outro recurso utilizado com frequência pelos alunos em sala de aula, quando da realização de pesquisas, trabalhos em grupo, estudos de caso, simulações e resolução de situações-problema.

9.6 Biblioteca

A biblioteca é central e atende a todos os cursos da Universidade, sendo um órgão ligado diretamente à Reitoria. Conta com 69 funcionários e com 9 bibliotecários nos três turnos (funcionando ininterruptamente de 2a a 6a feira, das 7h às 21h55; e aos sábados, das 7h30 às 16h25). O sistema de empréstimos é automatizado e integrado aos demais sistemas da universidade. A biblioteca disponibiliza parte de seus serviços via internet, como renovação de empréstimos de obras, reserva de obras e consulta ao catálogo do acervo. Tem área interna de 4.837 m², dividida em 2 pisos, com um total de 700 assentos, distribuídos em vários setores, para estudo individual ou em grupos. Possui um acervo de 69.943 títulos e 207.190 volumes, disponíveis à comunidade acadêmica para empréstimo domiciliar. O acervo de periódicos é de 2.270 títulos, com 109.210 fascículos. A videoteca conta com um acervo de 4.546 títulos, distribuídos entre temas educativos, culturais e científicos, e conta ainda com 5 salas de projeção (localizadas no Centro de Convivência), sendo 3 com 62 lugares e 2 com 24 lugares. A biblioteca assina as bases de dados: Academic Search Elite, Business Source Elite, Medline (*full text*) Fuente Acadêmica, Regional Business News, Newspaper Source, Health Source e realiza inúmeros treinamentos para uso de bases de dados assinadas ou de livre acesso. O Setor de Referência realiza levantamentos bibliográficos e utiliza os sistemas de COMUT e BIREME para comutação, oferecendo, como resultado das buscas, endereços eletrônicos para localização de textos na íntegra, artigos, periódicos, teses, dissertações, relatórios técnicos e partes de outros documentos. A biblioteca tem, ainda, uma equipe de funcionários e bibliotecários para a realização de treinamentos de uso de bases de dados digitais.

9.7 Áreas de acesso especial

Todo o *campus* é dotado de acesso facilitado para alunos portadores de necessidades especiais. Os blocos contam com rampas de acesso ao piso superior, além de vagas específicas nos estacionamentos. O prédio da Reitoria e o Centro de Convivência contam, cada um, com dois elevadores, uma vez que o acesso ao piso superior é realizado por escadarias. A UNIFOR disponibiliza uma reserva técnica de salas para alocação de turmas que contam com portadores de necessidades especiais e para alunos ou professores que, temporariamente, apresentem dificuldades quanto à locomoção. O Programa de Apoio Psicopedagógico (PAP) acompanha alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Por meio do diálogo permanente com os alunos, a Universidade tem, sistematicamente, promovido mudanças e adequações necessárias em sua infraestrutura.

9.8 Sistemas de avaliação

Avaliação do processo de aprendizagem

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

- **Diagnóstica – Sondagem individual e coletiva do nível de aprendizagem dos alunos.**
- **Formativa** – Ao longo da disciplina, com a finalidade de acompanhar o rendimento acadêmico do aluno.
- **Somativa** – Ao final de cada disciplina, para avaliar o rendimento da aprendizagem global do aluno na disciplina.

Dentre os critérios de avaliação, no final de cada disciplina, os alunos poderão se submeter à prova escrita, trabalho em grupo e/ou individual, seminários e relatórios, a critério do professor.

Ressalte-se que, mesmo para a(s) disciplina(s) a distância, as avaliações terão caráter presencial.

A avaliação da aprendizagem, quando realizada por provas escritas, poderá ser objeto de revisão de seus resultados, desde que os interessados, no prazo máximo de 72 (setenta e duas) horas úteis, a contar do momento de sua divulgação pela Secretaria da Divisão de Pós-Graduação *Lato Sensu*, justificarem, em pedido formulado e fundamentado ao Coordenador do Curso, o motivo da contestação desses resultados.

Após o pedido de revisão de prova ser recebido pelo Coordenador de Curso, será submetido ao professor responsável pela disciplina para apreciação, devendo a resposta ser comunicada ao interessado no prazo máximo de 10 (dez) dias, a contar do momento em que o pedido foi entregue ao professor.

Somente em casos excepcionais, a critério do Chefe da Divisão de Pós-Graduação *Lato Sensu*, caberá recurso à decisão sobre o pedido de revisão de provas. O recurso será encaminhado à Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, que deverá se manifestar no prazo máximo de 10 (dez) dias, a contar do protocolo na Vice-Reitoria.

Avaliação do curso

No início das aulas do módulo subsequente (no caso do último módulo, ao final deste), os alunos receberão dois questionários avaliativos, elaborados pelo Colegiado de Avaliação Institucional e aplicados pela Coordenação do Curso, sendo um para avaliar o desempenho do professor em sala de aula e outro para avaliar o conteúdo programático trabalhado com os alunos. Na metade e ao final do curso, outro questionário é repassado aos alunos, com a finalidade de avaliar a Coordenação do Curso. No instrumento de avaliação, o aluno tanto se expressa quantitativamente, seguindo a escala de valor estabelecida para pontuação, como qualitativamente, através do registro por escrito da sua opinião.

9.9 Critérios para aprovação nas disciplinas

O rendimento acadêmico deverá ser aferido por critério de notas, numa escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), considerando-se aprovado o aluno que obtiver média mínima de 7,0 (sete), em números inteiros ou fracionários, sendo vedado o arredondamento.

Quando justificada, será autorizada pela Divisão de Pós-Graduação *Lato Sensu* a realização de provas de segunda chamada, a ser operacionalizada mediante acordo entre o Coordenador do Curso e o professor da disciplina.

Ao aluno que recorrer a meios fraudulentos em benefício próprio ou de outrem, com o propósito de burlar a exigência de frequência às aulas ou de lograr aprovação em quaisquer atividades do curso, será atribuída nota zero, registrada por extenso.

9.10 Controle de frequência

A frequência deverá ser igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária prevista para cada disciplina, incluindo as demais atividades a ela inerentes. A forma de controle para disciplinas presenciais é feita por meio de chamada oral e registro em folha de frequência. Para disciplinas ou atividades a distância, é realizada por meio do acesso do aluno ao ambiente virtual específico ou outro. Ao final da disciplina, as informações constantes da folha de frequência passam a compor o banco de dados da UNIFOR.

9.11 Trabalho de Conclusão de Curso

Indicação do tipo de Trabalho de Conclusão de Curso: Artigo Científico ou Projeto (elaboração do Termo de Abertura).

Caso a escolha seja por:

- **Artigo Científico** – Ele poderá ser desenvolvido em equipes com até 3 (três) estudantes.
- **Projeto** – Com equipes de até 6 (seis) estudantes.

Em ambos os casos, poderá haver a participação de alunos dos outros MBAs que compõem o Programa de Educação da Pós-Graduação em Tecnologia da UNIFOR, na perspectiva da construção de trabalhos multidisciplinares. Importante salientar que os cursos que compõem o programa têm como valor norteador “Líderes que Transformam”. Desse modo, os trabalhos resultantes desses cursos deverão apresentar resultados práticos, evidenciando e reforçando ações que possibilitem a transformação das organizações, do ambiente, da comunidade, das relações de trabalho e das pessoas.

Os alunos que se destacarem no curso poderão ser beneficiados com o desenvolvimento do seu TCC Tipo Projeto (Termo de Abertura do Projeto), de acordo com as demandas das empresas parceiras da universidade, sendo o objeto da referida pesquisa. A limitação desse benefício está vinculada à qualidade dos trabalhos, tendo em vista a formação de agentes transformadores em suas empresas e na comunidade.

O TCC deverá ser orientado por um professor do curso ou da UNIFOR e cumprir as normas e regras previstas na metodologia científica.

Obs. 1: O professor-orientador emitirá parecer sobre o trabalho de conclusão, no qual deverá constar nota de 0,0 (zero) a 10,0 (dez).

Obs. 2: Todos os trabalhos produzidos poderão ser apresentados oralmente pelos seus respectivos autores.

9.12 Certificação

A Universidade de Fortaleza (UNIFOR) irá chancelar o certificado de conclusão sob as seguintes condições:

1. Cumprimento do prazo de duração do curso estipulado no projeto.
2. Cumprimento de frequência mínima exigida no curso.
3. Aprovação em todas as disciplinas em processo final de avaliação do curso.
4. Aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso.

Para receber o certificado, o aluno deverá estar quite com a biblioteca e a tesouraria da UNIFOR.

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

Obs.: Deliberações de Conselhos ou entidades dessa natureza que credenciem cursos de especialização ofertados pela UNIFOR serão devidamente mencionadas no processo de divulgação dos cursos e nos Certificados de Conclusão destes.

10. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E INDICAÇÃO DO CORPO DOCENTE									
10.1 Disciplinas e Corpo Docente – NÚCLEOS EXECUTIVO E TÉCNICO									
Nº	Disciplinas/Atividades	C/H	Docente Ministrante (Nome Completo)	Vínculo IES		Titulação Máxima	Local de Origem	Contatos	
				Unifor	Visitante e			Telefone	E-mail
MÓDULOS DO NÚCLEO COMUM (ESTRUTURANTE) – 54h/a									
1	Inovação e Sustentabilidade	12							
		12							
2	Liderança e Empreendedorismo	12							
		12							
3	Seminários Especiais	06							
MÓDULOS DO NÚCLEO ESPECÍFICO – 321h/a									
4	Gestão Estratégica de Projetos	20							
5	Fundamentos do Gerenciamento de Projetos	24							
6	Iniciação e Planejamento de Projetos	24							
7	Gerenciamento do Escopo	24							
8	Gerenciamento do Tempo	24							
9	Gerenciamento de Custos	24							
10	Gerenciamento das Comunicações e Stakeholders	20							
11	Gerenciamento de Riscos	24							
12	Gerenciamento da Qualidade	20							
13	Gerenciamento das Aquisições	16							
14	Seleção e Avaliação de Projetos	24							
15	Escritório de Projetos	12							
16	Monitoramento, Controle de Mudanças e Encerramento de Projetos	24							
17	Gerenciamento de Programa e Portfólio	16							
18	Seminários em Gerenciamento de Projetos	10							
19	Trabalho de Conclusão de Curso	15							
TOTAL		375							

10.2 EXPERIÊNCIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DOS DOCENTES

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

10.3. EMENTAS DAS DISCIPLINAS / REFERÊNCIAS

EMENTAS DO NÚCLEO EXECUTIVO (ESTRUTURANTE)

1	<p>INOVAÇÃO E SUSTENTABILIDADE</p> <p><u>Inovação</u> Inovação. Tipos de inovação. Processo de inovação. Trajetórias tecnológicas. Condicionantes da inovação. Competências organizacionais. Estratégias de inovação. Gestão da inovação. Sistemas de inovação. Interação universidade/empresa/governo. Transferência de tecnologia.</p> <p><u>Sustentabilidade</u> Breve história dos movimentos ambientais. Conferências e tratados ambientais. Principais impactos ambientais das construções. Aquecimento global e mudanças climáticas. Depleção da camada de ozônio. Influência das construções e das cidades sobre o meio-ambiente. Questões de qualidade ambiental nos espaços internos. Uso de recursos naturais nas edificações (materiais, água e energia). Qualidade e conservação da água, energia e materiais. Gestão de resíduos na vida útil da edificação. Avaliação do ciclo de vida das edificações. A normatização de desempenho ambiental das construções. Sistemas de certificação ambiental de edificações. Cidades sustentáveis.</p> <p>Referências: ART, S. L. Beyond greening: strategies for a sustainable world. HBR. vol. 75, nº 1; jan-feb 1997, pp. 66-76. BARBIERI, J. C.; SIMANTOB, M. A. (Orgs.). Organizações inovadoras sustentáveis: uma reflexão sobre o futuro das organizações. São Paulo: Atlas, 2007. COMISSÃO SOBRE GOVERNANÇA GLOBAL. Nossa comunidade global. Rio de Janeiro: FGV, 1996. HENDERSON, H. Beyond globalization: shaping a sustainable global economy. Connecticut: Kumarian Press, 1999. KLEINDORFER, P. R.; SINGHAL, K.; WASSENHOVE, L. N. V. Sustainable operations management. Production and operations management. vol.14, nº 4, 2005, pp. 482-492. LINTON, J. D.; KLASSEN, R.; JAYARAMAN, V. Sustainable supply chains: an introduction. Journal of Operations Management. Vol. 25, 2007, pp. 1075-1082. MAGRETTA, J. Growth through global sustainability: an interview with Monsanto's CEO, Robert Shapiro. HBR. Vol. 75, nº 1; jan-feb 1997, pp. 78-88. PORTER, M. E.; LINDE, C.; Green and competitive: ending the stalemate. HBR. 1995.</p>
2	<p>LIDERANÇA E EMPREENDEDORISMO</p> <p><u>Empreendedorismo</u> Análise do construto empreendedorismo, viabilizando a compreensão das quatro dimensões que compõem o tema: comportamental, gestão, recursos e ambiente (variáveis externas).</p> <p><u>Liderança</u> Importância da gestão de pessoas na competitividade empresarial. Alinhamento das pessoas com a estratégia da organização. Lidar com a diversidade. Liderança x Gestão. Papel da liderança. Competências pessoal e relacional da liderança. Comunicação e feedback. Administração de conflitos. Tomada de decisão. Mudanças no ambiente organizacional. Liderança transformadora. Confiança e ética. Análise e reflexões para o autodesenvolvimento. Equipes de alta performance.</p> <p>Referências: BLANCHARD, Ken. Liderança de alto nível. Porto Alegre: Bookman, 2011. COVEY, Stephen. Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes. Rio de Janeiro: BestSeller, 2006. DRUCKER, Peter. O gerente eficaz. Rio de Janeiro: LTC, 2007. HISRICH, Robert; PETERS, Michael. Empreendedorismo. Porto Alegre: Bookman, 2014. MINTZBERG, Henry. Management não é o que você pensa. Porto Alegre: Bookman, 2011. NAISBITT, John. O líder do futuro. Rio de Janeiro: Sextante, 2007. WHITTINGTON, Richard. O que é estratégia. São Paulo: Thomson, 2002.</p>
3	<p>SEMINÁRIOS ESPECIAIS</p> <p>Aprofundamento de temas específicos relacionados às disciplinas do curso de pós-graduação e suas especialidades temáticas, e aos Trabalhos de Conclusão de curso (TCC) dos alunos. Pode abordar com maior flexibilidade temas e problemas de determinados campos do conhecimento, envolvendo questões teórico-metodológicas relativas à área acadêmica e profissional.</p> <p>Referências: BARROS NETO, Benício de; SCARMINIO, Ieda Spacino; BRUNS, Roy Edward. Como fazer experimentos: pesquisa e desenvolvimento na ciência e na indústria. São Paulo: UNICAMP, 2007 HISRICH, Robert; PETERS, Michael. Empreendedorismo. Porto Alegre: Bookman, 2014 WHITTINGTON, Richard. O que é estratégia. São Paulo: Thomson, 2002.</p>

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

EMENTAS DO NÚCLEO TÉCNICO (ESPECÍFICO)	
4	<p><u>GESTÃO ESTRATÉGICA DE PROJETOS</u> Gestão estratégica: desafios organizacionais, ferramentas para geração de estratégias (macroambiente, <i>swot</i> e cinco forças competitivas). Estratégias empresariais. Implementação estratégica: <i>balanced scorecard (BSC)</i>, e indicadores, objetivos e metas. Projetos estratégicos: priorização e alinhamento.</p> <p>Referências: DINSMORE, Paul C. Transformando estratégias empresariais em resultados – através da gerência de projetos. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999. HERRERO, Emílio. Balanced Scorecard e a gestão estratégica. Rio de Janeiro: Campus, 2005. KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. A estratégia em ação: balanced scorecard. Rio de Janeiro: Campus, 1997.</p>
5	<p><u>FUNDAMENTOS DO GERENCIAMENTO DE PROJETOS</u> Gestão estratégica de projetos: priorização e alinhamento. Fundamentos e conceitos básicos do gerenciamento de projetos. O guia PMBOK para gerenciamento de projetos: grupos de processo e áreas de conhecimento do gerenciamento de projetos. Maturidade em gerenciamento de projetos. A norma ISO 21500: orientações para gerenciamento de projetos. O gerente de projetos: perfil, papéis, competências e habilidades interpessoais. O guia PMCD (Project Management Competence Development).</p> <p>Referências: CLELAND, David I. ; IRELAND, LEWIS R. Gerenciamento de projetos. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2007. PMI, Project Management Institute. A guide to the project management body of knowledge (PMBOK). 5th ed. Philadelphia: Project Management Institute, 2013. KERZNER, Harold. Gerenciamento de projetos: uma abordagem sistêmica para planejamento. São Paulo: Edgard Blucher, 2011.</p>
6	<p><u>INICIAÇÃO E PLANEJAMENTO DE PROJETOS</u> Termo de abertura do projeto. Documentação das ações necessárias para definir, preparar, integrar e coordenar todos os planos auxiliares em um plano de gerenciamento do projeto. Execução do trabalho definido no plano.</p> <p>Referências: CLELAND, David I. ; IRELAND, LEWIS R. Gerenciamento de projetos. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2007. PMI, Project Management Institute. A guide to the project management body of knowledge (PMBOK). 5th ed. Philadelphia: Project Management Institute, 2013. KERZNER, Harold. Gerenciamento de projetos: uma abordagem sistêmica para planejamento. São Paulo: Edgard Blucher, 2011.</p>
7	<p><u>GERENCIAMENTO DO ESCOPO</u> Planejamento do gerenciamento do escopo. Definição e declaração de escopo. Entregas: EAP (WBS) – estrutura analítica do projeto e dicionário da EAP. Verificação e controle do escopo. Planejamento do gerenciamento do cronograma. Lista das atividades, definição da interdependência de atividades. Estimativas de recursos e duração de atividades. Desenvolvimento e controle do cronograma: análise de rede, método, caminho crítico, nivelamento dos recursos. <i>Milestones</i>. O gerenciamento do valor do trabalho realizado (Earned Value Management) no controle do cronograma. Ferramenta MS Project.</p> <p>Referências: FGV. Série gerenciamento de projetos. São Paulo: FGV Editora, 2008. PMI, Project Management Institute. The guide to the project management body of knowledge (PMBOK). 5th ed. Philadelphia: Project Management Institute, 2012. NOCERA, Rosaldo Jesus. Gerenciamento de projetos: teoria e prática. Santo André: Ed. do autor, 2009.</p>
8	<p><u>GERENCIAMENTO DO TEMPO</u> Planejamento do gerenciamento do cronograma. Lista das atividades, definição da interdependência de atividades. Estimativas de recursos e duração de atividades. Desenvolvimento e controle do cronograma: análise de rede, método, caminho crítico, nivelamento dos recursos. <i>Milestones</i>. O gerenciamento do valor do trabalho realizado (Earned Value Management) no controle do cronograma. Ferramenta MS Project.</p> <p>Referências: FGV. Série gerenciamento de projetos. São Paulo: FGV Editora, 2008. PMI, Project Management Institute. The guide to the project management body of knowledge (PMBOK). 5th ed. Philadelphia: Project Management Institute, 2012. NOCERA, Rosaldo Jesus. Gerenciamento de projetos: teoria e prática. Santo André: Ed. do autor, 2009.</p>

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

9	<p><u>GERENCIAMENTO DE CUSTOS</u> Introdução ao gerenciamento de custos do projeto. Definição e comissionamento. Estimativa de custos do projeto. Quantificação de recursos. Orçamento do projeto. Controle de custos do projeto. Gerenciamento do valor do trabalho realizado (Earned Value Management) no controle de custos. Índices financeiros de performance do projeto – valor presente, taxa interna de retorno, <i>break-even point</i>, tempo de retorno, razão custo-benefício (índice de lucratividade). Análise de viabilidade e seleção de projetos.</p> <p>Referências: FGV. Série gerenciamento de projetos. São Paulo: FGV Editora, 2008. PMI, Project Management Institute. The guide to the project management body of knowledge (PMBok). 5th ed. Philadelphia: Project Management Institute, 2012. NOCERA, Rosaldo Jesus. Gerenciamento de projetos: teoria e prática. Santo André: Ed. do autor, 2009.</p>
10	<p><u>GERENCIAMENTO DAS COMUNICAÇÕES E STAKEHOLDERS</u> O processo de comunicação: conceitos, métodos, modelos e tipos de comunicação. Processos do gerenciamento de comunicações: planejar o gerenciamento das comunicações, gerenciar as informações, controlar as comunicações. Processos do gerenciamento dos <i>stakeholders</i>: identificar as partes interessadas, planejar o gerenciamento das partes interessadas, gerenciar o envolvimento das partes interessadas, monitorar e controlar o envolvimento das partes interessadas. A visão do PMI: processos, técnicas, ferramentas e documentos gerados das comunicações e das partes interessadas.</p> <p>Referências: FGV. Série gerenciamento de projetos. São Paulo: FGV Editora, 2008. MARCHIORI, Marlene. Comunicação e organização. Rio de Janeiro: Difusão Editora, 2010. PMI, Project Management Institute. The guide to the project management body of knowledge (PMBok). 5th ed. Philadelphia: Project Management Institute, 2012.</p>
11	<p><u>GERENCIAMENTOS DE RISCOS</u> Conceitos de riscos. Planejamento do gerenciamento de riscos. Identificação de riscos. Análise de riscos (quantitativa e qualitativa). Planejamento de respostas aos riscos. Monitoramento e controle de riscos. A implementação do gerenciamento de riscos em projetos.</p> <p>Referências: FGV. Série gerenciamento de projetos. São Paulo: FGV Editora, 2008. PMI, Project Management Institute. The guide to the project management body of knowledge (PMBok). 5th ed. Philadelphia: Project Management Institute, 2012. NOCERA, Rosaldo Jesus. Gerenciamento de projetos: teoria e prática. Santo André: Ed. do autor, 2009.</p>
12	<p><u>GERENCIAMENTO DA QUALIDADE</u> Gerenciamento da qualidade segundo o PMI. Fundamentos em gerência de qualidade para projetos. Planejamento da qualidade. Garantia da qualidade. Controle da qualidade. Aplicação prática no uso de ferramentas de qualidade.</p> <p>Referências: COSTA, Antonio Fernando Branco e outros. Controle estatístico da qualidade. 2^a ed. São Paulo: Atlas, 2004. DEMING, W. Edwards. Qualidade, produtividade e posição competitiva. Tradução Apócrifa, 1989. PMI, Project Management Institute. The guide to the project management body of knowledge (PMBok). 4th ed. Philadelphia: Project Management Institute, 2009.</p>
13	<p><u>GERENCIAMENTO DAS AQUISIÇÕES</u> Conceitos básicos. Tipos de contrato. Documentos de aquisição. Gerenciamento das aquisições segundo o PMI: planejamento de aquisições, realização e administração de aquisições, encerramento de aquisições.</p> <p>Referências: FGV. Série gerenciamento de projetos. São Paulo: FGV Editora, 2008. PMI, Project Management Institute. The guide to the project management body of knowledge (PMBok). 5th ed. Philadelphia: Project Management Institute, 2012. NOCERA, Rosaldo Jesus. Gerenciamento de projetos: teoria e prática. Santo André: Ed. do autor, 2009.</p>
14	<p><u>SELEÇÃO E AVALIAÇÃO DE PROJETOS</u> Metodologias de seleção de projetos. Análise financeira de projetos: fluxo de caixa e técnicas de seleção de projetos. Estudos de caso.</p> <p>Referências: CASAROTTO, F. N. Projeto de negócio: estratégias e estudos de viabilidade. São Paulo: Atlas, 2002. LAPPONI, Juan Carlos. Projetos de investimento: construção e avaliação do fluxo de caixa. São Paulo: Laponi, 2000. MARTIN, John D.; TITIMAN, Sheridan. Avaliação de projetos e investimentos - Valuation. São Paulo: Bookman, 2011.</p>

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

15	<p>ESCRITÓRIO DE PROJETOS Casos práticos de implantação bem sucedida de escritórios de projetos.</p> <p>Referências: BARCAUI, André B. PMO: escritórios de projetos, programas e portfólios. Porto Alegre: Brasport, 2012. MANSUR, Ricardo. Implementando um escritório de projetos. Porto Alegre: Brasport, 2007. PMI, Project Management Institute. The guide to the project management body of knowledge (PMBOK). 5th ed. Philadelphia: Project Management Institute, 2012.</p>
16	<p>MONITORAMENTO, CONTROLE DE MUDANÇAS E ENCERRAMENTO DE PROJETOS Execução do trabalho definido no plano. Sistema de informações gerenciais. Controle integrado de mudanças. Gerenciamento da configuração. Encerramento de projetos.</p> <p>Referências: FGV. Série gerenciamento de projetos. São Paulo: FGV Editora, 2008. PMI, Project Management Institute. The guide to the project management body of knowledge (PMBOK). 5th ed. Philadelphia: Project Management Institute, 2012. NOCERA, Rosaldo Jesus. Gerenciamento de projetos: teoria e prática. Santo André: Ed. do autor, 2009.</p>
17	<p>GERENCIAMENTO DE PROGRAMAS E PORTFÓLIOS Escritório de projetos (PMO). Gerenciamento de programas e portfólio. Maturidade em gerenciamento de projetos.</p> <p>Referências: BARCAUI, André B. PMO: escritórios de projetos, programas e portfólios. Porto Alegre: Brasport, 2012. PMI. O padrão para gerenciamento de portfólios. 2^a ed. Fortaleza: PMI-CE, 2009. PMI. O padrão para gerenciamento de programas. 2^a ed. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2009.</p>
18	<p>SEMINÁRIOS EM GERENCIAMENTO DE PROJETOS Aprofundamento de temas específicos relacionados ao Gerenciamento de Projetos. Pode abordar com maior flexibilidade temas e problemas de determinados campos do conhecimento, envolvendo questões teórico-metodológicas relativas à área de gerenciamento de projetos.</p> <p>Referências: CLELAND, David I. ; IRELAND, LEWIS R. Gerenciamento de projetos. 2^a ed. Rio de Janeiro: LTC, 2007. PMI, Project Management Institute. A guide to the project management body of knowledge (PMBOK). 5th ed. Philadelphia: Project Management Institute, 2013. KERZNER, Harold. Gerenciamento de projetos: uma abordagem sistêmica para planejamento. São Paulo: Edgard Blucher, 2011.</p>
19	<p>TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO Métodos científicos. Formulação e função de hipóteses. Pesquisa. Técnicas de pesquisa. Problemática. Justificativa. Objetivo geral. Objetivos específicos. Referencial teórico. Metodologia. Estrutura do artigo científico. Normas ABNT.</p> <p>Referências: BASTOS, Núbia Maria Garcia. Introdução à metodologia do trabalho científico. 4^a ed. Fortaleza: Nacional, 2005. HUBNER D'OLIVEIRA, M. Ciência e pesquisa em Psicologia. São Paulo: EPU, 1984. v. 3. MARCONI, M. de A; LAKATOS, E.M. Fundamentos de metodologia científica. 5^a ed. São Paulo: Atlas, 2001.</p>

11. INDICADORES DE DESEMPENHO

- Índice de Avaliação de Disciplinas: >3,5 a 5,0 pontos, correspondentes aos conceitos muito e amplamente.
- Índice de Avaliação dos Docentes: >3,5 a 5,0 pontos, correspondentes aos conceitos muito e amplamente.
- Índice de Avaliação dos Coordenadores: >3,5 a 5,0 pontos, correspondentes aos conceitos muito e amplamente.
- Índice de Avaliação do Ensino: >3,5 a 5,0 pontos, correspondentes aos conceitos muito e amplamente.
- Índice de Avaliação do Atendimento em Geral: >3,5 a 5,0 pontos, correspondentes aos conceitos muito e amplamente.
- Índice de Evasão: 10 a 15%.

Nota: Caso a avaliação individual do professor não atinja o indicador supracitado, ele deverá ser informado, caso pertença ao quadro funcional da UNIFOR, via Comunicação Interna (CI); ou via e-mail, caso não pertença. Posteriormente, será convocado para uma

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

reunião com a Chefia da DPG *Lato Sensu*, na qual será questionado sobre as razões que levaram ao não alcance da meta e, se pertinente, será retirada sua indicação na próxima edição do Curso.

12. RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO

-

ANEXO 4. Proposta de Intervenção

Projeto ZeroUm (Criação de uma comunidade de aprendizagem)

“Faculty, like their students, learn by reading, experiencing, reflecting and collaborating with others” (Fulton & Licklider, 1998)

Visão: Excelência no ensino da gestão de projetos!

1. Motivação

- a. Insatisfação e desmotivação dos alunos dos cursos de especialização com o modelo atual de ensino e aprendizagem;
- b. Necessidade latente dos empregadores por profissionais com competências como liderança e pensamento crítico, entre outras competências;
- c. Estudantes não estão sendo preparados para resolver problemas reais e complexos;
- d. Necessidade de preparar os estudantes para diferentes carreiras e realidades;
- e. Necessidade de trabalho colaborativo dos professores para discussão da situação e preparação de uma resposta, coerentemente articulada, às atuais necessidades.

2. Objetivos do projeto

- a. Contribuir com o desenvolvimento profissional de 5 profissionais docentes envolvidos com cursos de especialização na Pós-Unifor, por meio de seminários virtuais/presenciais, sessões de mentoring em grupo/individuais e desenvolvimento de projetos de aprendizagem utilizando os princípios das comunidades de prática, por um período de 6 meses;
- b. Alicerçar as práticas de aprendizagem sobre o cenário de necessidades de mudança no curso, elaborado coletivamente;
- c. Conhecer, entender, aplicar, avaliar e adaptar/evoluir o modelo de desenvolvimento profissional de professores baseado na proposta do autor Milton D. Cox (FLC - Faculty Learning Community), às necessidades do projeto;
- d. Produzir conhecimento e registrá-los para que possam ser compartilhados com outros docentes.

3. Benefícios esperados (Participantes)

- a. Desenvolvimento de *uma visão crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem*;
- b. Desenvolvimento de competências instrumentais tais como *elaboração de objetivos de aprendizagem, descoberta e aplicação de metodologias ativas de aprendizagem, estruturação e aplicação de abordagem de avaliação*;
- c. Desenvolvimento de competências sociais como a *capacidade de trabalhar e colaborar em equipe e gerir conflitos*;

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

- d. Desenvolvimento de competências sistêmicas como a *capacidade de aprender, adaptar-se a novas situações e a pensar criativamente*;
- e. Incremento das *oportunidades para contribuir para os processos de desenvolvimento profissional* em diversos outros cursos da instituição;

4. Escopo proposto

- a. Competências do professor (Newton J. Machado) (Mediar, Tecer, Mapear, Fabular)
- b. Faculty Learning Community (FLC) e seus princípios (Wenger e Cox)
- c. Taxonomia da aprendizagem de significado (Fink)
- d. Lifelong Learning

5. Cronograma de atividades proposto

- a. Conceção, desenho e implementação colaborativas, da comunidade de prática;
- b. Reuniões de trabalho (virtuais/presenciais) a cada 2 semanas para consolidação da produção de conhecimento do período;
- c. Discussão (focus group) de avaliação global do projeto com a presença da direção de departamento, a cada 2 meses;
- d. Produção de documento colaborativo de relato e conclusões.

6. Premissas

- a. Vontade GIGANTE de mudar a realidade atual do ensino superior, principalente no contexto dos programas de formação em gestão de projetos;
- b. Disponibilidade de 4 horas por semana para participar nas reuniões, assistir a vídeos e leituras, participar na produção colaborativa;
- c. Conhecimento do idioma inglês para leitura do material de trabalho;

ANEXO 5. Marco regulatório dos Cursos de Pós-graduação *Lato Sensu*

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Texto orientador para a audiência pública sobre o marco regulatório dos Cursos de Pós-graduação

***Lato Sensu* Especialização**

Comissão da Câmara de Educação Superior Erasto Fortes Mendonça (Presidente) José Eustáquio Romão

(Relator) Luiz Fernandes Dourado

Luiz Roberto Liza Curi Sérgio Roberto Kieling Franco

Brasília – DF Julho de 2014

PROJETO DE RESOLUÇÃO No ____, DE ____ DE _____ DE 2014

Institui as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9.o, § 2.o, alínea “h”, da Lei n.o 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei no 9.131, de 24 de novembro de 1995, e no art. 44 da Lei n.o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e tendo em vista o Parecer CNE/CES n.o __/2014, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de __/__/2014,

Resolve instituir as Diretrizes Nacionais dos Cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização de acordo com as seguintes disposições:

CAPÍTULO I DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU ESPECIALIZAÇÃO

Art. 1.o - Considera-se como Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização, o previsto no inciso III do art. 44 da Lei n.o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e que estiver de acordo com os termos desta Resolução.

§ 1.o - Os demais cursos previstos no inciso III do art. 44 da Lei n.o 9.394/1996 não serão equivalentes a Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização, não podendo, neste caso, fazer uso do termo “Especialização” para designá-los, nem, muito menos, conferir certificado de especialista.

§ 2.o - Considerando a prioridade prevista no art. 66 da Lei n.o 9.394/1996, para o exercício do magistério

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

superior, a formação mínima exigida será a obtida em Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização, organizado e desenvolvido nos termos desta Resolução.

§ 3.º - O Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização poderá ser ofertado presencialmente ou a distância, em consonância com o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

CAPÍTULO II DAS INSTITUIÇÕES CREDENCIADAS

Art. 2.º - A Pós-graduação *Lato Sensu* Curso de Especialização presencial e a distância poderá ser oferecida pelas instituições a seguir relacionadas e nas condições a elas adstritas:

I - IES devidamente credenciada para a oferta de curso(s) de graduação reconhecido(s), no âmbito de seu respectivo sistema de ensino, única e exclusivamente, na(s) área(s) de conhecimento(s) do(s) curso(s) mencionados, com conceito de curso ou conceito preliminar de curso igual ou superior a 4 (quatro), e no(s) município(s) e polos definido(s) no ato de seu credenciamento ou credenciamento;

II - Instituição credenciada para a oferta de curso(s) de pós-graduação *stricto sensu* recomendado(s) pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e reconhecido(s) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), na(s) área(s) de conhecimento do(s) curso(s) *stricto sensu* recomendado(s) e no(s) mesmo(s) município(s) e polo(s) identificado(s);

III - Escola de Governo (EG) criada e mantida pela União, ou pelos Estados, ou pelo Distrito Federal, ou pelos Municípios, na forma do art. 39, § 2.º da Constituição Federal de 1988, e do Decreto n.º 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, voltada para a formação e o desenvolvimento de servidores públicos e inteiramente gratuito para o(a) estudante, com credenciamento especial concedido pelo MEC, mediante parecer do CNE, concedido por ato dos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino;

IV - Instituição de pesquisa científica ou tecnológica, pública ou privada, de comprovada excelência e de relevante produção, que obtenha credenciamento especial concedido por ato do MEC, mediante parecer do CNE, única e exclusivamente, para oferta de cursos de especialização na(s) área(s) de conhecimento das pesquisas desenvolvidas há, pelo menos, 3 (três) anos consecutivos, ou 5 (cinco) alternados, nos últimos 10 (dez) anos, nos termos do artigo 4.º desta Resolução.

§ 1.º - A oferta de Cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização, progressivamente, integrará o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), aplicando a autoavaliação, submetendo-se à avaliação externa institucional e alimentando o Censo da Educação Superior e o Cadastro Institucional e de Cursos, nos termos do Parecer CNE/CES n.º 266/2013, homologado e publicado (D. O. U., de 31 de Janeiro de 2014, Seção 1, p. 27).

§ 2.º - Para os efeitos desta Resolução, entende-se por áreas de conhecimento as áreas de avaliação da

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

CAPES, cuja eventual atualização implicará na atualização automática das áreas de conhecimento desta Resolução.

§ 3.o - As instituições a que se referem os incisos I deste artigo poderão oferecer Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização, na mesma área de conhecimento de seu respectivo curso de graduação autorizado e ainda não reconhecido, se tiver Conceito Institucional (CI) mais recente igual ou superior a 4 (quatro) em processos de credenciamento e de reconhecimentos.

§ 4.o - Fica vedado convênio ou termo de parceria congênera entre instituições credenciadas e não credenciadas para a oferta de Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização, para fins exclusivos de certificação.

§ 5.o - O Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização a distância somente poderá ser oferecido por instituições credenciadas ou reconhecidas para a modalidade de Educação a Distância (EAD), conforme o que dispõe o § 1.o do art. 80 da Lei n.o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o Decreto n.o 5.622, de 19 de dezembro de 2005, e na mesma área de conhecimento de curso de graduação reconhecidos, com CC igual ou superior a 4 (quatro), na sede e nos polos credenciados ou reconhecidos.

§ 6.o - Aplicam-se às IES que oferecerem Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização a distância as prerrogativas previstas no § 3.o deste artigo.

§ 7.o - O Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização oferecido a distância deverá incluir, no mínimo, exames presenciais, nos termos do inciso II e § 2.o do art. 4.o do Decreto n.o 5.622/2005.

CAPÍTULO III DO CREDENCIAMENTO ESPECIAL

Art. 3.o - O credenciamento especial para oferta de Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização é exclusivo para as instituições previstas nos incisos III e IV do art. 2.o desta Resolução.

Art. 4.o - O credenciamento especial será concedido por ato dos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, pelo prazo máximo de 3 (três) anos.

Art. 5.o - A avaliação da proposta de oferta de Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização por instituição candidata ao credenciamento especial será feita com base em instrumento próprio, elaborado e aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sob diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), com validade pelo prazo máximo de 3 (três) anos.

§ 1.o - O INEP terá prazo máximo de 120 (cento e vinte) dias, a contar da data publicação desta Resolução para a conclusão do instrumento de avaliação previsto no *caput*.

§ 2.o - O instrumento previsto neste artigo será submetido à aprovação da CES/CNE.

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

Art. 6.o - Para o Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização a distância, o credenciamento especial, quando concedido, observará o disposto na legislação e normas vigentes, especialmente o estabelecido pelo art. 9.o e pelos parágrafos 1.o, 2.o e 3.o do art. 12 do Decreto n.o 5.622/2005, bem como o prazo previsto no *caput* do artigo anterior desta Resolução.

CAPÍTULO IV DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (PPC)

Art. 7.o - Para cada Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização será previsto um Projeto Pedagógico de Curso (PPC), constituído, dentre outros, pelos seguintes elementos:

I - processo seletivo para ingresso de discentes, dos(as) quais será exigido, no mínimo, título de graduação, ficando vedada a matrícula de graduandos(as) que ainda não concluíram qualquer curso de graduação;

II - matriz curricular de 450 (quatrocentos e cinquenta) horas, contendo disciplinas ou atividades de aprendizagem com, no mínimo, 360 (trezentas e sessenta) horas de efetiva interação no processo educacional, com os respectivos planos de curso, que contenham objetivos, programa, metodologias de ensino-aprendizagem, previsão de trabalhos discentes, avaliação e bibliografia;

III - plano de orientação de monografia ou de trabalho de conclusão da especialização, com duração mínima de 30 (trinta) horas, a ser desenvolvido pelos professores do curso;

IV - previsão de estudo individual ou de grupo, com duração mínima de 60 (sessenta) horas;

V - composição do corpo docente, devidamente identificado, documentado e qualificado, permitindo-se a repetição do mesmo docente, no máximo, em até 1/3 (um terço) da carga horária total do curso;

VI - processos de verificação parcial e final da aprendizagem dos(as) estudantes;

VII - escala de notas ou de conceitos para atribuição aos resultados dos processos de verificação parcial e final da aprendizagem.

Parágrafo único - Quando o Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização tiver como objetivo a formação inicial ou continuada de professores da Educação Básica ou formar docentes para a Educação Superior, das 360 (trezentas e sessenta) horas previstas no inciso I deste artigo, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas serão dedicadas a disciplinas ou atividades de conteúdo pedagógico.

Art. 8.o - O corpo docente de Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização será constituído por, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) de portadores do título de mestre ou de doutor, obtido em programa de pós-graduação *stricto sensu* recomendado pela Capes ou revalidado na mesma área, área correlata ou interdisciplinar do curso em que vai ministrar aulas ou orientar monografia.

§ 1.o - Os demais membros do corpo docente, não portadores do título de cursos de pós-graduação *stricto*

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

sensu, deverão ser portadores, no mínimo, do título de especialista, com curso de graduação ou de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização na mesma área de conhecimento do curso em que irá trabalhar.

§ 2.o - Admitir-se-á professor colaborador e professor visitante na composição do corpo docente previsto no *caput*, desde que credenciado para atuar na pós-

graduação *stricto sensu* da instituição da mesma área de conhecimento do Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização.

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

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

Art. 10. - Para a conclusão de Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização, o(a) estudante deverá apresentar uma monografia, submetendo-a à arguição, de acordo com o previsto no PPC do curso.

§ 1.o - Para os efeitos desta Resolução, entende-se como monografia um trabalho escrito, de base bibliográfica, com, no mínimo, introdução, desenvolvimento, conclusão e bibliografia, sobre um determinado objeto, referenciado na área, ou subárea de conhecimento ou matriz curricular do curso, ou ainda em uma disciplina específica da Especialização cursada.

§ 2.o - Excepcionalmente e de acordo com a natureza do curso, nos termos de seu PPC, a monografia poderá ser substituída por:

I - projeto de pesquisa na mesma área, com o objetivo de prosseguir estudos em nível de pós-graduação *stricto sensu*, respeitados os requisitos estabelecidos para a elaboração da monografia previstos no *caput* deste parágrafo, a ser defendido em arguição, nos termos do *caput* deste artigo;

II - projeto de extensão no qual esteja explicitada a intervenção referenciada na matriz curricular do curso, o universo alvo da intervenção, a metodologia, as etapas e os procedimentos das ações a serem desenvolvidas, bem como a bibliografia que fundamentou a elaboração do projeto;

III - projeto de inovação de processo ou produto e artefato ou protótipo, abrangente e estratégico para a sociedade e para a área de conhecimento do curso, neste caso, acompanhado do projeto e do relatório de pesquisa desenvolvida para a confecção do artefato ou protótipo, a serem defendidos em arguição, nos termos do *caput* deste artigo.

IV – produção artístico-cultural acompanhada de relatório de elaboração do projeto de produção para arguição, nos termos do *caput* deste artigo.

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

Art. 11. - Na avaliação parcial e final do desempenho do(a) estudante no Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização, será levada em conta a frequência às atividades presenciais mínimas obrigatórias e a verificação da aprendizagem do(a) estudante.

§ 1.o - Para efeito de aprovação do(a) estudante nos componentes da matriz curricular dos cursos presenciais e a distância, a frequência mínima obrigatória será de 75% (setenta e cinco por cento) das atividades presenciais obrigatórias, sendo que nos exames da educação a distância a frequência obrigatória será de 100% (cem por cento), na sede ou nos polos.

§ 2.o - Para efeito de aprovação nos componentes da matriz curricular dos Cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização a distância, a frequência mínima obrigatória na sede ou nos polos será de 75% (setenta e cinco por cento) nas atividades aí desenvolvidas.

§ 3.o - A verificação final da aprendizagem, por meio da apresentação e arguição da monografia prevista no art. 10 desta Resolução será realizada somente após a conclusão de todos os créditos da matriz curricular pelo(a) estudante.

§ 4.o - Permitir-se-á a arguição por videoconferência, desde que garantida a presença de, pelo menos, um membro da banca examinadora junto ao examinando.

CAPÍTULO V DA CERTIFICAÇÃO

Art. 12. - O certificado de conclusão de Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização deve mencionar a área de conhecimento do curso e ser acompanhado do respectivo histórico escolar, do qual devem constar, obrigatória e explicitamente:

I - citação do ato legal de credenciamento ou identificação da instituição, nos termos do artigo 2.o desta Resolução;

II - período de realização do curso, duração total, especificação de cada atividade acadêmica (matriz curricular, estudo individual ou em grupo, orientação e elaboração individual de monografia);

III - relação do corpo docente com identificação das titulações respectivas e componentes da matriz curricular atribuídos a cada um de seus membros com especificação das cargas horárias e notas, conceitos ou menções atribuídas;

IV - título da monografia, nos termos do art. 10 desta Resolução, com a respectiva nota, conceito ou menção obtida;

V - declaração da instituição de que o curso cumpriu todas as disposições da presente Resolução.

§ 1.o - O certificado de conclusão de Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização deve ser

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

obrigatoriamente registrado pela instituição devidamente credenciada e que efetivamente ministrou o curso.

§ 2.o - O certificado previsto neste artigo, observados os dispositivos desta Resolução, terá validade nacional.

CAPÍTULO VI DO APROVEITAMENTO DE ESTUDOS

Art. 13. - O(a) estudante de curso de pós-graduação *stricto sensu* que não defender a dissertação de mestrado ou a tese de doutorado poderá fazer jus ao certificado de Especialista na mesma área de conhecimento do mencionado curso, nas seguintes condições:

I - integralização dos créditos das disciplinas previstas para o curso de pós-graduação *stricto sensu*;

II - aprovação em exame de qualificação do respectivo curso de pós-graduação *stricto sensu*;

III - previsão desta prerrogativa no regulamento do curso de pós-graduação *stricto sensu*.

Parágrafo único - A IES que prever esta prerrogativa nos regulamentos de seus cursos de pós-graduação *stricto sensu* certificará o(a) estudante mencionado(a) no *caput* deste artigo.

Art. 14. - Os estudos e atividades concluídas em cursos de pós-graduação *stricto sensu* poderão ser aproveitados, a critério da IES, nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, nos termos da equivalência prevista em seu PPC, desde que da mesma área de avaliação da CAPES e não tiverem sido considerados para qualquer outra certificação.

CAPÍTULO VII DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 15. - O Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização fica sujeito à regulação, avaliação e supervisão dos órgãos competentes, com base nesta Resolução.

Art. 16. - A instituição que oferecer Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização deverá fornecer informações referentes a esse curso, sempre que solicitada pelo órgão coordenador do Censo do Ensino Superior e do cadastro de cursos de pós-graduação *lato sensu*, nos prazos e demais condições estabelecidos nos termos da Resolução CNE/CES n.o 2, de 12 de fevereiro de 2014.

Art. 17. - O certificado de Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização iniciado ou ofertado em edital já publicado antes da vigência desta Resolução, com base na Resolução CNE/CES n.o 1, de 8 de junho de 2007, e observado o disposto na Resolução CNE/CES n.o 7, de 8 de setembro de 2011, poderá ser expedido somente até a conclusão da turma específica, nos termos de seu PPC, e nos seguintes casos:

I - Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização oferecido pela instituição militar de ensino abrigadas pela Portaria Normativa Interministerial n.o 18, de 13 de novembro de 2008;

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

II - Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização do Sistema Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde (UNA-SUS), instituído pelo Decreto n.o 7.385, de 8 de dezembro de 2010;

Art. 18. - Os processos de credenciamento especial em tramitação nas Secretarias do Ministério da Educação e no Conselho Nacional de Educação, ainda não avaliados *in loco*, observarão o disposto nesta Resolução.

Art. 19. - Os atos autorizativos de credenciamento especial com prazo determinado, ainda em vigor, permanecem válidos até o vencimento, não podendo ser renovados ou prorrogados.

Art. 20. - Os programas de residência em saúde terão norma específica própria no que disser respeito às suas interfaces com Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização.

Art. 21. - Os programas de pós-graduação *stricto sensu* que aderirem ao aproveitamento de estudos previsto no art. 13 desta Resolução deverão fazer as adaptações necessárias em seus respectivos regulamentos até 120 (cento e vinte) dias da publicação desta Resolução.

Art. 22. - Os indicadores de Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização serão considerados para efeito de avaliação institucional periódica, a partir do prazo máximo de 120 (cento e vinte) dias a contar da data de publicação desta Resolução.

Art. 23. - As avaliações externas previstas nesta Resolução e que serão desenvolvidos pelos órgãos próprios dos sistemas de ensino respectivos serão considerados nos processos avaliativos institucionais de credenciamento e credenciamento.

Art. 24. - Os casos omissos serão examinados pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Art. 25. - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as Resoluções CNE/CES n.o 1, de 8 de junho de 2007, e n.o 7, de 8 de setembro de 2011, e demais disposições em contrário.

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

ANEXO 6. Elementos de uma FLC (Faculty learning community)

Mission and Purpose	
1	Goals for the institution (What do you want the FLC Program to accomplish?)
2	Objectives for an FLC (How do you plan to bring about the above goals through specific objectives for an FLC?)
Curriculum	
3	What FLCs to offer for the year (cohorts, topics)
4	What issues and opportunities to address within each FLC
Administration	
5	Leadership of the FLC Program and facilitation of an FLC
6	Selection procedures and criteria for membership in each FLC (striking a balance among disciplines, needs, gender, experience)
7	Public relations (advertising each FLC, recruiting applicants, and publicizing FLC activities and accomplishments)
8	Financial support and budgets
Connections	
9	Community (bonding of participants within the FLC; support; safety)
10	Partnerships (bridging to and cosponsoring with other programs and units inside and outside the institution)
11	Engagement: (serving the broader community: student and faculty organizations, K-12, other institutions, state-wide agencies, etc.)
Affiliated Participants	
12	Faculty, TAs, administrative, or staff partners (mentors, consultants, practitioners, etc.)
13	Student associates (undergraduate peer mentors, TAs, consultants, etc)
Meetings and Activities	
14	Seminars (length, frequency, topics; selection procedures by participants)
15	Retreats (getting away, working and learning together)
16	Conferences (getting away, learning from others)
17	Social amenities and gatherings
Scholarly Process (Overview)	

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

18	The literature (articles and focus book)
19	Focus course or project (syllabus, TGI, CATs, SGID, pilot, assessment)
20	Individual teaching project or other project
21	Presentations, both on campus and at conferences (by individual members of the FLC and/or the entire group)
22	Course or project mini-portfolio (prepared by each FLC member for his or her focus course or project)
23	Publication (usually in a later year after the FLC)
24	The scholarship of teaching and learning
Assessment (Overview)	
25	Of faculty or staff development of the participants: Case report, Likert and open-ended survey, and Results
26	Of FLC program components: Case report, Likert and open-ended survey, and Results
27	Of student learning in the classes of FLC participants: Survey and Results
Enablers/Rewards (Overview)	
28	Reassigned (release) time for participants and the FLC facilitator
29	Professional expenses for participants and the FLC facilitator
30	Recognition by provost, deans, department chairs, colleagues

ANEXO 7. Transcrição integral das entrevistas realizadas

Transcrição Entrevista com Professor 1 (P1)

1. Quanto tempo atua como professor no ensino superior?

É...salve engano eu to com 16 anos no ensino superior de pós-graduação e tive uma experiência de 2 anos e meio em graduação nesse período.

2. Possui formação no âmbito da didática? Tem feito autoformação? Cite alguns dos seus autores de referência nesta matéria.

Não, não tenho formação em didática. Eu sempre trabalhei meu processo de tentar melhorar em sala de aula é.. sempre foi por observação...ao longo...desde o começo desses 16 anos eu sempre procurei observar o que que eu gostava e o que eu percebia que os alunos gostavam em um determinado professor e o que não gostavam em outros professores ou no mesmo professor e tentei me educar por exemplos. Não tenho autores de referência em didática.

3. Na sua prática pedagógica, trabalha ou já trabalhou com núcleos/centros/grupos cuja missão fosse o de evoluir com os processos de ensino e aprendizagem?

Já, mais...quando trabalhei na graduação. Na pós graduação acho que nao ocorreu algo tão estruturado como um nucleo é... estabelecido, o que ocorreu foram alguns trocas de ideias com outros professores ou com coordenadores. Eles sugeriram determinados aspectos de condução visando a integração mas não era nucleo estruturado... existiu isso graduação.

4. Acredita que uma boa relação pedagógica entre professores e coordenadores de curso possa contribuir para um melhor planejamento do processo de ensino e aprendizagem?

Acredito sem sombra de dúvida.

5. Que dificuldades, na sua opinião, podem impedir que o trabalho colaborativo entre os professores e coordenadores seja mais produtivo e positivo?

Eu acho na minha opinião tem alguns aspectos, um é porque no caso da pósgraduação não existe uma coincidência de encontros e de agenda entre professores como tem na graduação. É muito mais fácil professores do mesmo curso se encontrarem na graduação do que na pós. Se nao for criado uma atividade, remunerada ou nao, aí é outra questão, mas se não for criada uma atividade com um calendário pre-definido para os professores de pósgraduações se encontrarem e discutirem algumas questões do curso e inclusive integração entre as disciplinas, ela difilcilmente vai acontecer, a menos que, por exemplo, às vezes existem professores que são amigos e... tentão às vezes por telefone, por mensagem ou um encontro normalmente casual acertar alguns detalhes de integração mas isso não é... não é sustentável...não é realmente a melhor solução na minha opinião.

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido benefícios da colaboração.

No caso do curso do GP, uma situacao especifica foi...é... aquela ideia de montar um projeto é...acho que foi sua se não me engano..de um projeto que tinha alguns subprojetos, e as disciplinas de escopo, tempo e custo tentarem desenvolver essa mesma partida, esses mesmos temas para os alunos verem uma continuidade..essa eu achei uma situação excelente.

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido dificuldades e/ou desvantagens na colaboração.

É..eu percebi o seguinte..alguns alunos comentaram comigo que eles acham que existe uma repetência de assuntos ao longo das disciplinas, então assim, a falta dessa discursão entre os professores... alguns pontos razoavelmente básicos digamos assim... são assim... são apresentados

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

por um... são apresentados por outro e não são apresentados, pelo que eu percebi, num sentido de ó..relebrando aquele ponto que vocês já viram, é... nem que fosse elemento chave são esses e vamos daqui pra frente é relamente reapresentado na otica daquele professor, eu acho que isso não é bom para o o aluno, não é bom na visibilidade do curso pois mostra um desalinhamento do curso e não é bom para o professor, pois ele tá perdendo tempo poise ele poderia começar a partir dali.

6. Como costuma organizar estratégias e materiais de maneira a contribuir para um melhor funcionamento do processo ensino-aprendizagem dos alunos?

Tá... eu costumo fazer assim, as disciplinas que eu ministro é...são sempre ligadas às minhas experiências práticas, então eu sempre procurei pegar o material que eu já tenho, inclusive as vezes material real de um projeto que eu já tenha vivenciado, casos reais e aí eu procuro organizá-los de tal forma...em alguns casos, não vou dizer simplificar, mas tentar resumir para que os alunos trabalhem num caso real e em outros casos eu procuro organizar de tal forma que perca alguma referência se for o caso, de onde vem esse caso, digamos assim, e apresento para os alunos..não necessariamente eles praticam é... quando é um caso completo ou grande e...eu sempre procurei organizar o material da aula num sentido, é...posso dizer, num sentido crescente de entendimento para qualquer disciplina é...tanto é...um aluno que perde uma aula ele precisa de um certo resgate na aula seguinte porque ele vai usar conhecimento da aula anterior para a aula seguinte na grande maioria dos casos, não é? a não ser que seja uma aula numa determinada noite, uma aula de uma determinada ferramenta. Então tudo bem o assunto de uma deterninada ferramenta a gente vai ver la na hora, mas o conteúdo em geral ele é crescente, ele vai crescente em complexidade e profundidade, ele é progressivo.

7. Na presença de dificuldades no processo ensino-aprendizagem de alunos, costuma fazer as adequações necessárias?

Sim, inclusive na própria linguagem, porque o que que acontece...no caso do gerenciamento de projetos em geral nós temos pessoas de áreas diferentes, as vezes..essa turma agora nós temos muitos engenheiros, alguns são civis e outros são mecanicos..tem duas arquitetas, tem uma pessoa só de TI e tal...é...normalmente ainda é mais mesclado que essa turma que tem uma concentração meio atípica... então um mesmo assunto as vezes precisa ser colocado de mais de uma linguagem para sentir segurança que todos que tem formações diferentes possam absorver.

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido benefícios da adequação das práticas a partir do feedback dos alunos.

Sim. Agora mesmo...semana passada teve um aluno que na hora que estava desenvolvendo o trabalho depois que eu ja tinha explicado e avançado no conceito e soltado o exercicio, ele olhou pra mim e disse assim: "aquele negócio que tu mostrou, aquele assunto ali que inclusive ainda ta na louça anotado, impressionante", o aluno comentou, "eu nunca tinha pensado nisso e realmente agente ganha mais fazendo desse jeito. Vou começar fazer agora".

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido dificuldades e/ou desvantagens na adequação.

É..eu me lembro de alguns casos é..um caso comum é assim as vezes a gente tem um ou outro aluno que tem uma certa dificuldade de absorver um ponto e acaba tomando muito tempo para elucidar esse aluno e os outros terminam começando a se dispersar é...tanto é que quando eu percebo que o aluno não está absorvendo eu tento encontrar uma maneira de parar a conversa e combinar com ele de conversar depois e seguir se não corre os risco de desgarrar os demais alunos. Um outro ponto de dificuldade que eu já vivi...é...eu já vivi situações que tive que improvisar rápido o que tinha pensado, as vezes é uma expectativa que os alunos tem uma certa maturidade e ou profundidade em um assunto que são de uma área e começa a montar o trabalho e a apresentação por um caminho e se percebe que os alunos estão voando então na hora tem que tentar reverter. Então uma dificuldade pode ser esse tempo entre perceber a dificuldade do aluno e agir.

8. Está aberto a adoção de boas práticas de planejamento na sua atividade de planejar o processo de ensino e aprendizagem?

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

Sim, eu num sei é fontes...eu até assim, se existissem fontes de sugestões eu...eu...usaria...realmente eu uso...aliás agora eu me lembrei de uma coisa...na época que eu tava no exercitico quando fui formado para ser oficial, oficial também tem que dar treinamento para soldado então existiam umas certas regrinhas básicas de organização da turma, digamos assim, mas realmente são muito básicas e o resto eu fui aprendendo acima de tudo observando os outros.

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha experienciado os benefícios da adoção de boas práticas de planejamento.

É...eu tenho no sentido daquela que a gente conversou antes...na hora que se integrou um pouquinho mais e até de uma certa forma mais...não foi nem uma integração muito formal as disciplinas de escopo, tempo e custo, na minha opinião isso já ajudou bastante os alunos. Eu não vou nem dizer que deu um pouquinho mais de trabalho, precisou só fazer uma adequação e eu não vou chamar isso de trabalho não, foi só uma adequação.

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido dificuldades e/ou desvantagens da adoção de boas práticas de planejamento.

Existe! Já faz muito tempo..bem um ano...que eu estou tentando gamificar uma parte das disciplinas que eu ministro, então a falta de...por exemplo, eu busquei na internet exemplos de jogos e um pouco de teoria, mas a falta de tempo e a falta de treinamento que talvez fosse mais interessante focado nisso e..ajudaria...então assim, o reflexo, a manifestação dessa dificuldade é a demora em construir isso..hoje mesmo eu tava pensando...fazendo um trabalho...hoje eu preparei dois exercicios de custos para os alunos, e os dois exercicios assim como outros poderiam ser no formato de jogo mas eu nao tenho conhecimento...eu não tenho base para gamificar aquilo...o que eu tenho são suposições por jogos que eu vi aleatoriamente.

9. Está aberto a desenvolver um trabalho colaborativo de planejamento com os demais professores e coordenadores da instituição?

É..eu acho que é mais do que estar aberto, é uma necessidade...eu acho inclusive que professores que não estiverem abertos a isso precisam ser abertos por alguma forma e eu não acredito que evolua na qualidade do curso sem isso não.

10. O que significa, para você, qualidade no processo de ensino e aprendizagem?

Para mim sempre a pósgraduação, ela...o indicador de qualidade dela é quando o aluno olha pra mim e diz amanhã eu já posso aplicar isso ou algo do que foi visto, e...assim, graças a Deus eu sempre observo e procuro trabalhar nesse sentido inclusive chamar atenção de alunos...as vezes num treinamento quando já conheço onde o aluno trabalha ou que tipo de trabalho ele faz...as vezes eu mesmo chamo a atenção...é...no caso de lá de vocês isso não se aplica lá não?...a situação de vocês não é assim....assado?...e as vezes eles dizem..."é"...e eu digo...porque não faz assim e eles falam..." é mesmo" e eu digo, pois amanhã você começa a fazer. Seria então a capacidade do aluno de aplicar o que aprendeu nas realidades deles.

11. Quais componentes/itens costuma incluir no plano de ensino e aprendizagem? Porque?

O raciocínio eu tento montar da seguinte forma...um...a carga horária e o tempo por encontro, isso é um primeiro fator porque com isso eu tento regular nos conteúdos pra realidade daquela turma...que conteúdo eu acredito que vale a pena aprofundar mais e o que vale a pena aprofundar menos, digamos assim...tem um parâmetro que eu uso também que o seguinte..tem assuntos que os alunos não vão encontrar em livros ou dificilmente vão encontrar em livros ou na internet então tem um ou outro tema que eu atuo dentro de cada disciplina, no caso as disciplinas tempo e custo...então tem alguns temas que eu trabalho nas disciplinas de tempo e custo que raramente... assim...alguns vão ter dificuldade de encontrar material de apoio de leitura para ajudar e outros talvez nem tenha mesmo...então esses eu procuro reforçar não necessariamente em tempo mas em função de experiência...eles (os alunos) tentarem encontrar uma solução...é...chegarem ao resultado utilizando o conhecimento, digamos

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

convencional mas acessível e que tá no conteúdo do curso...depois eu joga outro conhecimento e peço para eles resolverem e verem os benefícios de um comparado com o outro.

Eu também acho que é muito importante...é...para o plano ser montado é muito importante que o conhecimento...um bom entendimento do que está sendo ministrado nas disciplinas anteriores...é...se fosse possível, não só pela integração mas para evitar a repetição...melhorar o desempenho dos alunos...bem na linha do que falamos..na verdade eu acho que um curso de pósgraduação deveria ter algum material didático da entidade que fosse uma espinha dorsal e que a partir dele os professores até evoluiriam nos seus conteúdos, mas que era uma amarração como uma espinha dorsal pro curso.

Como ocorre a integração dos componentes mencionados? Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido dificuldades com a integração dos componentes no processo de ensino e aprendizagem.

Assim...como é que eu tento fazer essa integração...eu tento supor pelo conhecimento teórico e prático que tenho, o que foi que o professor da disciplina anterior deve ter dado...ajudou muito quando criou o projeto que é pra ser trabalhado em três disciplinas, mesmo assim você ainda continua supondo que o professor deu uma determinada coisa...não tem como ter certeza...é..e tem aluno que até comenta que o professor colocou...foi um dos casos...o professor passou muito tempo repetindo coisas que outro professor já tinham dado e não exatamente na específica dele, o que é um problema.

12. Costuma integrar o planejamento da disciplina com o projeto pedagógico do curso no qual a disciplina faz parte?

É...no caso do gerenciamento de projetos eu acho fácil porque...o conteúdo que é dado, ele é dado de uma forma a voltar...a se voltar para a realidade de projetos, mesmo a de custo que eu preciso começar de uma forma mais geral para eliminar algumas confusões de entendimento que existem, mas ali logo depois a gente já cai em projetos e então fica até mais fácil evoluir em projetos porque tirou-se as dúvidas ou confusões de nomenclatura que tinha antes e em outros cursos que não são de projetos também é parecido...qualquer disciplina que eu vou dar eu tento ver qual é a, digamos assim, as especificidades daquela área e tento colocar o conteúdo com exemplos ou situações mais práticas possíveis ligadas àquela área...no início tem um alinhamento mais com a realidade do que com o projeto pedagógico...a prioridade seria alinhar com o que é mais real e latente com a profissão e a partir daí se alinha com o projeto pedagógico...pra o aluno se encher naquele conteúdo.

Transcrição Entrevista com Professor 2 (P2)

1. Quanto tempo atua como professor no ensino superior?

Olha...é...eu trabalho como professor de graduação desde 2001, eu trabalhei até 2011, e...a partir daí eu só trabalhado com MBAs.

2. Possui formação no âmbito da didática? Tem feito autoformação? Cite alguns dos seus autores de referência nesta matéria.

Não, não possuo. Assim, quando eu trabalhei na graduação né...a instituição, ela fornecia vários cursos, né...assim...treinamentos específicos, mas de curta duração. Não, agora não. Realmente eu não tenho.

3. Na sua prática pedagógica, trabalha ou já trabalhou com núcleos/centros/grupos cuja missão fosse o de evoluir com os processos de ensino e aprendizagem?

ET-Não, ainda não. Não com foco desse tipo de evolução, mas grupos específicos com alguns objetivos específicos dentro da...do currículo da instituição.

PT - Então, o professor já teve esse tipo de experiência?

ET - Assim, eu..era um grupo na linha da...para exercitar a prática da coisa inteira...entendeu? onde nós criávamos projetos e alguns professores serviam de orientadores ou coorientadores de alunos, mas assim, sempre com foco em objetivos específicos, aluno...para desenvolvimento...não assim para desenvolver um método...nesse sentido.

4. Acredita que uma boa relação pedagógica entre professores e coordenadores de curso possa contribuir para um melhor planejamento do processo de ensino e aprendizagem?

Com certeza! Com certeza!

5. Que dificuldades, na sua opinião, podem impedir que o trabalho colaborativo entre os professores e coordenadores seja mais produtivo e positivo?

Então...assim...essa interação, é...ela acontece bem informalmente e eu conheço vários professores que são professores também, juntos da mesma instituição, mas assim eu os conheço fora do ambiente acadêmico...são amigos...formados em uma mesma época, não é?...até que já trabalharam juntos e Fortaleza é bem pequena, não é? E...é...mas dentro da organização eu acho que exatamente essa condição, né...da profissão...o professor ele não é...hoje em dia para MBAs...até mesmo porque é exigido uma prática naquela coisa inteira, não só a teoria, ele não é só professor...ele tem uma rotina fora da Universidade e isso impede bastante, realmente. Assim...até mesmo porque...é assim...funciona mais ou menos como dois empregos, não existe uma dedicação cem por cento, e quando eu digo "cem por cento" é dentro e fora, não é?...e esse fora é mais complicado para encaixar... é difícil...é difícil. Você chega na hora para dar a aula...

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido benefícios da colaboração.

ET-Com a coordenação?

PT-Sim, ou com colaboração de outros professores...

ET-Com a coordenação, posso citar a sua contribuição naquela época de tentar colocar um programa, um projeto que transparesse várias disciplinas, então aquilo ali foi fantástico porque como não existia um diálogo com professores de disciplinas diferentes, não é? pelo menos um diálogo mais próximo, não é?...agente precisava que houvesse um...um...mediador naquela questão inteira...e a coordenação, assim...é um ponto natural para isso, não é?

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido dificuldades e/ou desvantagens na colaboração.

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

Então...olha...assim...eu vou citar situações...então...eu participei de alguns MBAs onde eu...é...ah...as disciplinas eram dadas por professores diferentes, então a gente não estava conseguindo conduzir aquela coisa num sentido único, então...embora a base acadêmica, a base curricular de todo o curso, não é?...ela tivesse uma lógica, uma ligação com aquilo ali tudo...é...muitas vezes a condução...o por tempo...ou...até mesmo por métodos ela não se completava na próxima disciplina. O aluno precisa de uma condução única, se não ele perde interesse, ele perde, ele perde conhecimento...tem toda uma questão, na hora que você muda o método muitas vezes, não é?...ai ele perde as referências...não é?...como é que eu vou fazer agora? Ele vai querer que a gente siga assim, ou que siga assado. Eu me projeto ou espero que ele se projete, então assim, para esse MBA específico é, nós...é...unimos disciplinas, então hoje em dia nesse MBA nós temos...já com foco em projetos, nós temos uma disciplina onde...é...ela é uma disciplina onde une duas disciplinas...a gente trabalha escopo e tempo dentro de uma mesma disciplina, tá?...e é o mesmo professor e a disciplina só termina após...embora tenha uma...algo bem separado...quando você faz uma análise olhando para o PMBok, você vê um capítulo em relação a escopo e um capítulo em relação a tempo, mas é um condução só, porque? Porque na minha visão de professor de projetos, o escopo termina bem mais na frente, ele não termina na disciplina de escopo, na verdade a gestão de escopo ela permeia todas as outras disciplinas, tá certo? Então...é...nós tivemos que fazer, a coordenação acadêmica, ela fez a união de algumas cadeiras...de algumas disciplinas...deu errado mas a gente conseguiu passar por cima.

6. Como costuma organizar estratégias e materiais de maneira a contribuir para um melhor funcionamento do processo ensino-aprendizagem dos alunos?

Nessa questão a experiência ajuda bastante, não é?...na maioria das vezes você...em MBAs de projetos, até por serem mais recentes o convite para a disciplina é muito próximo...então assim, você não tem muito espaço...até porque não tem uma dedicação completa, você não tem muito espaço para bolar o que talvez você queira alcançar mais na frente...é tanto que você vai alcançando essa expertise no ensino da disciplina depois de uma segunda rodada, numa terceira rodada do MBA, não é? Infelizmente acontece assim...é...como que eu tento estruturar...bom eu sou fã de livros e os livros...eles te dão uma contribuição básica daquela coisa inteira...então a forma como o conteúdo é abordado em tempos de uma leitura de um livro...é...é...você consegue perceber bem a intenção de cada autor...então...assim...na maioria das vezes eu tenho um pensamento próprio a respeito daquilo ali, tenho uma experiência já acumulada, mas a estrutura, a forma como você vai tentar abordar, eu não vejo como, como...aliás eu vejo como excelente ideia você buscar algo que já foi colocado, então assim, você desenvolve suas ideias em cima de ideias que já foram desenvolvidas, assim eu acho que é mais fácil...não vamos reinventar a roda.

7. Na presença de dificuldades no processo ensino-aprendizagem de alunos, costuma fazer as adequações necessárias?

13:30 >

Faço, faço constantemente...aquela parte chata do início da aula que agente espera uma contribuição de cada aluno...nome, o trabalho, a expectativa...nós todos já fomos alunos e é meio chato aquilo ali, não é? A gente já começa pedindo desculpa...mas é pra isso. Então por exemplo...falando em projetos...o tema projeto é bem diversificado...tem projeto para praticamente tudo, não é?...se por exemplo eu descubro na minha turma uma grande maioria de engenheiros...então assim, os exemplos são focados nessa linha de engenharia, o linguajar a gente tenta aproximar...e assim...a gente aprende bem mais que coloca tudo.

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido benefícios da adequação das práticas a partir do feedback dos alunos.

Assim, eu tive uma disciplina de portfolio e programas de projetos e assim...a disciplina de portfolio...ela é centrada basicamente no estudo da estrutura organizacional, então você fala de governança, vc fala de estratégia, tá? você fala onde a empresa está, onde ela quer estar...para depois você falar de portfolio e no segundo momento você fala de programas que é uma forma de estruturação de projetos e outras iniciativas do tipo...então...é...e o estudo disso aí...a disciplina ela é dada basicamente em cima de um processo, o aluno ele vê muito...pelo menos eu acho...com olhos bons um processo desenhado...porque ele entende da condução e sabe do passo a passo...é como se fosse um

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

mapa...você tá no waze olhando onde é que você vai chegar...se ele quiser contornar aqui ele sabe que ele vai chegar num determinado ponto mais na frente...então assim...para que agente veja isso além dos processos, nós trabalhamos cases, então são cases mesmos...então como é que funciona...inclusive é assim que a gente faz avaliação da disciplina...nós dividimos o grupo em equipes e nós discutimos cases...a gente coloca a disposição deles cases...assim, algumas páginas e eles vão ler, vão discutir...tem algumas perguntas mais na frente que merecem...assim...precisam ser inclusive respondidas e a partir daí agente faz a discussão...e...cada tema desse aí não é colocado ao léu...ele por exemplo...eu lembro bem...tem um tema que mostra como deu certo...tem um tema que mostra o porque de não ter dado certo...então algumas questões desse tipo e assim...eu recebi uma sugestão de trocar um tema desse porque...é...o grupo...não foi uma sugestão de troca...mas o grupo precisaria de algo a mais que não tinha ali, naquele caso eu tive que descobrir um tema diferente que a gente pudesse colocar...e assim...eu troquei e conseguir abraçar o grupo e foi muito bom.

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido dificuldades e/ou desvantagens na adequação.

Olha...assim...vou ti dar um exemplo e você ver se cabe...por exemplo...método de avaliação da disciplina...assim...o método da avaliação da disciplina foi colocado em tema...em pauta...a turma discutiu e falou...olha achamos que não deveria ser assim, que deveria ser assado...e assim, o método de avaliação ele foi escolhido...é...ele não foi escolhido na verdade para machucar ninguém, mas por sabermos de...da...de como a turma era formada, de que momento, idade média da turma e como isso aí deveria ser colocado...nesse caso eu tive dificuldade de mudar e não mudei...é um exemplo de como houve uma demanda para mudar, mas pelo contexto que se apresetava...pela minha sensibilidade e experiência eu entendi que não deveria mudar.

8. Está aberto a adoção de boas práticas de planejamento na sua atividade de planejar o processo de ensino e aprendizagem?

Claro, com certeza.

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha experienciado os benefícios da adoção de boas práticas de planejamento.

Sim! Essa questão da discussão de tema específicos eu não tinha na graduação...na graduação é uma coisa muito carteziana e em alguns momentos até quadro você usa bastante...é bem matéria e você não consegue fugir da programação...a prova, por exemplo, você não consegue sair da conformidade...tem que ver a ementa inteira e você não pode fugir daquilo...quando você coloca o aluno no centro da discussão...é...você passa a ser um mediador da coisa inteira, a condução é o aluno que vai dar...se eles acham que aquele tema eles devem encerrar e devem passar para outro tema e ele sugerirem...então agente vai tentar organizar aquela ideia naquela condição toda...é como se fosse um mediador de uma reunião, não é?...essa é uma boa prática que eu não tinha na graduação e passei a ter na pósgraduação.

PT-Essa foi uma prática que fizeste só ou com outros professores?

ET-Essa prática eu fiz só...mas já trabalhei em outras iniciativas com professores parceiros, como por exemplo disciplinas que ela é dada por mais de um professor...mas, pelo menos comigo, não foram dois professores dentro de uma sala não...um professor terminava e logo em seguida o outro entrava...então tinha que ter uma simbiose mais forte, não é?

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido dificuldades e/ou desvantagens da adoção de boas práticas de planejamento.

É...eu fui convidado para participar de uma aula na FGV e era no Rio de Janeiro, mas eu não aceitei...existia um plano de aula...existia as intervenções do professor do Rio e existia as minhas intervenções também...e eu não aceitei porque não entendi muito bem como aquilo ia funcionar...tinha algo do tipo assim...no plano de aula o professor do Rio fala 15 minutos...15 minutos de relógio...e o professor daqui fala X minutos também...eu não sei como essa coisa funciona, você ter um tempo X para falar...se é difícil colocar isso numa edição de vídeo quanto mais numa aula, numa processo ao

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

vivo e a cores...muito difícil...aí eu não posso dizer como é que foi porque aí eu não aceitei...é...agora assim...é uma posição muito pessoal...talvez eu esteja falando um absurdo...eu nunca participei de algo parecido como aluno...então...talvez se tivesse participado eu tivesse uma ideia diferente.

9. Está aberto a desenvolver um trabalho colaborativo de planejamento com os demais professores e coordenadores da instituição?

Perfeito, com certeza! assim...como na questão da avaliação, estamos abertos para discutir, mas assim...é interessante e a gente quer sempre melhorar.

10. O que significa, para você, qualidade no processo de ensino e aprendizagem?

Bom...eu acho que qualidade pra mim...é...num processo...ela tem que ser percebida a todo instante...a qualidade na verdade, ela tem que ter resultado em um processo de comunicação, o processo de comunicação tem que funcionar...então a instituição de ensino, o próprio docente, ele tem que tá preocupado em se comunicar...então o que falta muito e eu vejo...o que sobra muito isso em palestrantes e tudo...é uma constância de feedback, não é?... o professor as vezes não tem um técnica própria para saber se a informação chegou do outro lado...então...eu dei aula durante muito tempo de computação distribuída e eu vivia colocando isso em termos técnicos e até que a turma entendesse... eu colocava assim..."o processo de comunicação é considerado efetivo quando existe uma transmissão de mensagem e a recepção é feita de maneira correta"...então quando você tem um...quando você leva em consideração um processo desse você tem que puder garantir que isso é bem recebido...então vou dar um exemplo...existe diversos programas de educação à distância...e assim é outro ponto que nunca fui aluno à distância...mas eu acho muito complicado...seria muito complicado para mim puder garantir que tivesse um feedback interessante das pessoas que estão do outro lado...então assim...eu sou muito de olhar, de sentir o que está acontecendo...entendeu?...a agente pega isso em cada ponto da aula.

PT- Se pudéssemos olhar para a qualidade durante o processo, ela se encaixa no seu relato...mas também temos o produto final gerado pelo processo e que também tem um componente de qualidade. Na sua visão, como define a qualidade desse produto final?

ET -Para mim, a qualidade do produto final é medida pela satisfação do cliente...sempre é...não é?...e o cliente são os mais diversos possíveis...e para o aluno, entendo que o que importa é ele desenvolver critérios...um massa crítica...até para ele discutir sobre aquilo que foi repassado...então assim, eu vou sair de uma determinada disciplina e deveria avaliar a disciplina e as interfaces com as próximas disciplinas...isso para mim é o processo de qualidade...essa condução contínua ela tem que existir, se não o aluno...ele...ele está muito preso em ilhas e ele não consegue se libertar da disciplina...eu acho que talvez seja a principal reclamação...na verdade ele não tem um curso de MBA...ele fez algumas disciplinas que não tem ligações próprias...é tanto que por exemplo os alunos buscam...eles pedem muito a prática e a prática nada mais é do que uma condução contínua das diversas disciplinas...eles dizem...olha tem muita teoria...cade a prática?

11. Quais componentes/itens costuma incluir no plano de ensino e aprendizagem? Porque?

A disciplina, toda disciplina para mim, ela tem que ter uma parte teórica forte...é importante que tenha isso até para forçar que o aluno tenha que ler alguma coisa...se você não tiver uma base teórica forte eles não vão ler...pelo menos até hoje a minha experiência diz que não...então essa base teórica ela tem que existir...ela não tem que existir só para a disciplina, mas como referência técnica para o aluno mais na frente...ter uma base teórica ali...livros...e aliado a isso eu penso sempre numa aplicação prática daquilo ali tudo...algo que faça sentido...algo que possa fazer com que...é...eles associem aquilo ali a algo do dia-a-dia...então o aprendizado ele vem assim...não é?... se você joga muita coisa em separado...e as vezes a teoria muitas vezes é em separado...isso não fica com o aluno...e você consegue por meio de um método prático qualquer ou por meio de uma discussão...se for haver discussão ou aplicação de um exercício em grupo ou até mesmo a utilização de uma ferramenta em laboratório...assim...você vai dando essa proximidade prática para o aluno...então ao final tem a junção da experiência do professor com cases reais e a teoria...para que possa trabalhar e desenvolver aquela conceituação toda.

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

Como ocorre a integração dos componentes mencionados?

Comigo acontece uma forma muito engraçada...eu costumo chamar da estória da aula...então assim, imagine que você está dando uma aula em slides...tá certo?...então a condição...a condução...o posicionamento até mesmo a animação daquilo que aparece no slide ele tem um razão, porque em alguns momentos ele dá a informação e em alguns momentos você retém para perguntar pra que a informação venha para logo em seguida você discutir...é...um acerto ou então ou o erro daquela questão toda...então..isso tem que ser muito bem ensaiado...então fora da aula...pra mim é ensaiar isso...eu faço uma coisa bem legal...embora tenha disciplinas de MBA eu eu dou aula desde de 2011 e agora estamos em início de 2017...tem 5 anos de disciplina...é...assim eu costumo fazer o que...eu costumo é...no dia anterior, ou no mesmo dia, num momento mais cedo...eu costumo reviver a estória...então eu vou vir por aqui...passar por aqui...vou fazer uma pergunta e vou dizer que lá na frente isso vai acontecer...aí eu vou reter porque eu vou querer que eles me entreguem a informação antes de eu apresentar a informação que tenho no slide...então essa estória ela tem que funcionar...então assim, eu acho que talvez seja isso que distingue, na minha visão, é...distingua o bom ensino da coisa inteira...porque a gente não tá falando da base teórica...porque isso pra mim é...é...não é nem ponto de discussão...tem que ter uma base teórica forte...você tem que...o professor tem que ser experimentado...até mesmo para trazer o aluno para dentro da aula...então você tem que comentar...em se falando de projetos, você tem uma condução que vai da parte prática da coisa inteira até a política internacional, governos e daí por diante...então tem uma área bem ampla...quando a gente fala em projetos, a gente não fala somente...hoje...na quinta edição do PMBok, mas 10 áreas de conhecimento...então a gente expande isso...a gente fala das organizações, fala como isso acontece...como foi a evolução, o passar do tempo e daí por diante...eu também tento dar uma vez para o aluno tentar experimentar aquilo ali numa atividade prática, até para que o aluno possa sedimentar...isso dentro de uma estória...então é um roteiro que você tem que ter bem ensaiado...não é uma questão só de passar os slides...você conhece os slides.

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido dificuldades com a integração dos componentes no processo de ensino e aprendizagem.

Sim...assim, no contexto das estórias, você tem uma pergunta que você tem que fazer em um determinado momento, só que a resposta para essa pergunta ela foi dada um pouco antes...então você não faz a pergunta porque ela já passou...então naquela resposta você já formula outra pergunta mais para frente...para você evoluir num outro ponto e daí por diante...na verdade a estória, ela tem como luz aquilo ue você que passar...é como qualquer pessoa que conta piada, você nunca conta uma piada do mesmo jeito...se você começa a piada aqui e a turma não está rindo então..opa...vou mudar minha estratégia...então você muda, faz outra coisa...é assim que eu faço...

12. Costuma integrar o planejamento da disciplina com o projeto pedagógico do curso no qual a disciplina faz parte?

Sim, sempre. Agora assim agente tenta adptar muitas vezes...eu sempre procuro adptar, até mesmo por conta do tempo da própria disciplina...então as vezes o tempo é muito curto e você não consegue e a adaptação é feita...é isso que você quer dizer?

PT-Seria mais algo relacionado ao projeto pedagógico do curso criado pela instituição, no caso a Pós-Unifor.

ET-Ah, sim...vou ser bem sincero, eu não conheço o projeto pedagógico do curso, em nenhuma das organizações nas quais eu leciono...eu não sei se é uma falha minha de não procurar saber...mas também nunca chegou pra mim...basicamente o planejamento da disciplina é baseada na minha experiência acumulado ao longo do tempo como professor e profissional da área...normalmente também temos uma conversa anterior com a coordenação do curso...e a coordenação comenta sobre os objetivos e alinhamentos sobre as condições que devem ser atentadas, mas assim, fora isso, eu não conheço..trata-se mais de um alinhamento verbal e informal de expectativas...na verdade o coordenador também tem expectativas que a condição seja assim...e o professor, ele dá sugestões e a partir daí chega a um acordo...sempre assim...

PT-Se o professor tivesse acesso a esse documento, como imagina que seria essa integração?

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

ET-Olha, eu acredito que um projeto pedagógico, por eu não conhecer, ele talvez não esteja em um formato profundo da coisa inteira...então...ele abre muito espaço a considerações próprias...cada professor vai interpretar aquilo de forma própria, do jeito que ele acha que tem que interpretar...é... eu não sei se somente por à disposição do docente o projeto iria resolver ou agregar, eu acho que a condução ela tinha que ser discutida...alguém tem que ter um objetivo próprio e maior representando a organização, a instituição e que isso seja repassado para os professores ou construído de forma democrática...

PT-Então o professo entende que um projeto político-pedagógico que é imposto aos docentes, ele tem menos chances de dar certo?

ET-Sim, menos chance...inclusive eu assim...não existe controle disso, pode até acontecer de a instituição por à disposição do professor, de certa forma até treinar o professor nisso...mas não existe na organização um controle, ninguém saber se aquilo ali foi aplicado realmente, não é?...então o professor, ele é muito ele, indivíduo...é muito ele método, não é?...então como é que os professores, como é que as organizações se representam bem ou não no mercado?...é...por um ou dois ou três professores...você acaba tendo disciplinas ancoras onde a referência é o professor e não os programas das disciplinas ou o curso...a gente tem isso demais...falta uma espinha dorsal da coisa...não existe essa espinha dorsal, existem disciplinas...que elas são dadas em separado, elas atendem os objetivos de cada disciplina, porque o assunto é de certa forma pra ser bem discutido...salvo em algumas exceções como a gente ver por aí que não foi bem feito...mas assim, falta um pouco essa visão de futuro...aquilo...onde se quer chegar no final do curso e qual o papel de cada um...isso é muito coisa de planejamento estratégico...a organização até tem a visão de futuro, mas as pessoas que estão ali dentro não sabem quais são os papeis delas para que aquela visão de futuro acontece um pouco mais na frente.

Transcrição Entrevista com Professor 3 (P3)

1. Quanto tempo atua como professor no ensino superior?

No ensino superior, desde 2010.

2. Possui formação no âmbito da didática? Tem feito autoformação? Cite alguns dos seus autores de referência nesta matéria.

Quando fiz uma pósgraduação em marketing, tinha uma disciplina que era didática e no mestrado fiz uma disciplina eletiva nessa área também. Bom, o que que fiz...meu mestrado é em administração e controladoria na linha de pesquisa em gestão de pessoas e o meu tema foi aprendizagem experiencial...assim eu tenho um estudo contínuo sobre aprendizagem. Na verdade eu não tenho tanto em didática, pois meu foco não é tanto em didática, meu foco é a aprendizagem, assim...quais são os principais autores que estudo...o Kolb que é da aprendizagem experiencial, o Schon da reflexão crítica, o Paulo Freire porque ele faz parte da experiencial, o Dewey que é o pai do pragmatismo e que também faz parte da experiencial, é...ah aí eu complemento dentro dessa experiencial que eu estudo que é competência, pois no contexto de aprendizagem o resultado é competências...aí estudo dentro também que é a andragogia que trata da educação para adultos, é...a parte de competência agora voltada para contextos...você forma conforme a situação desafiadora de cada contexto...e dentro dos meus estudos, eu fiz um trabalho de cruzar as metodologias ativas com o ciclo de aprendizagem experiencial...assim eu tenho já essa maestria...assim, eu transformo a teoria em aprender fazendo.

3. Na sua prática pedagógica, trabalha ou já trabalhou com núcleos/centros/grupos cuja missão fosse o de evoluir com os processos de ensino e aprendizagem?

Sim, eu tenho experiência na Unifor, na graduação...eu fui convidado para compor um time de professores que fez a inovação no curso de administração...não foi uma mudança apenas de grade curricular...foi uma inovação mesmo, ou seja, mudou toda a grade curricular... as metodologias aplicadas com a experiencial, as metodologias ativas, é...e aí essa inovação que a Unifor está fazendo na graduação eu sou o responsável por produzir as oficinas de aprendizagem experiencial com os professores para repensar o papel de apenas professores para se tornar um mentor, né? é...repensar em relação a ficar limitado só ao conteúdo mas uma outra forma de ajudá-los trazendo as metodologias ativas...como se transforma esse conteúdo numa forma prática aí também eu faço, também nessas oficinas com os professores eu apresento outras ferramentas de mercado que hoje você tem para gerar conhecimento, assim...eu faço isso. Além disso eu tenho uma empresa, o Instituto Meritun e a base dela é a educação, assim...a gente desenvolve metodologias...mas aí é para o mercado empresarial.

4. Acredita que uma boa relação pedagógica entre professores e coordenadores de curso possa contribuir para um melhor planejamento do processo de ensino e aprendizagem?

Sim, ela pode sim. Mas aí existe 3 coisas que precisamos avaliar ...existe uma relação na pós-unifor que é uma relação saudável, mas ela é uma perspectiva funcional, ou seja, o coordenador te aciona e diz..."olha você vai dar a disciplina tal e tal horário e tantos alunos e se limita a esse aspecto funcional, não é?...logicamente os coordenadores te acionam por que é garantido o resultado, no meu caso especificamente, eu sou muito bem avaliado...eles me acionam porque sabem que eu vou entrar o resultado, mas essa relação só existe no funcional, se olharmos para um planejamento mas robusto...essa deixa a desejar...porque na verdade o que passa...a gente deveria sair da perspectiva funcional ir para uma perspectiva gerencial que deveria ter um planejamento e esse planejamento os professores deveriam ter um alinhamento, para não haver repetição de assunto, de conteúdo, repetição de práticas, né?...ter um início, meio e fim...uma visão gerencial onde cada professor saiba o que cada está ministrando...assim como eu faço com o professor TB e meus alunos, tanto faz estar comigo ou estar com ele, os alunos percebem que existe um grande alinhamento, mas agente não conhece os demais...e falta uma perspectiva estratégica da própria pós-unifor para o todo...entendeu? por exemplo que valor estão querendo entregar...assim cada pessoa faz do seu jeito, mas o aluno não tem uma percepção, vamos dizer assim, uma percepção de uma essência...todos os alunos estão entregando um bucado de coisa maravilhosas...legais, mas são tantas coisas entregue que o aluno não percebe qual é a marca da Unifor dentro da pósgraduação...que valores estão sendo entregues.

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

5. Que dificuldades, na sua opinião, podem impedir que o trabalho colaborativo entre os professores e coordenadores seja mais produtivo e positivo?

Falta um plano estratégico e um plano tático...um plano estratégico alinhando quais são os valores que a gente quer entregar, não em aspectos filosóficos, mas em aspectos práticos...os valores que vamos entregar são esses e um plano tático onde se juntem todos os professores, para que todas se alinhem e juntos possam desdobrar aquilo de tal forma que cada um possa saber como vai entregar aqueles valores...feito isso, o aluno vai perceber que o professores A, B, C, D...não importa, eles vão perceber que todos os professores entregam os mesmos valores...vão perceber que existem uma coesão, uma cooperação, uma colaboração entre todos e isso seria uma baita de um diferencial competitivo.

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido benefícios da colaboração.

Olha, eu faço muito com o professor TB porque a gente ministra muitas disciplinas e termina tendo uma proximidade, assim...todas as vezes é...que está eu e o professor TB e ministramos disciplinas na mesma turma, independente de quem entra primeiro ou depois ou espaço tempo...mas toda vez que a gente consegue pegar a mesma turma os alunos percebem uma coesão muito forte entre agente, entendeu?...e qual é o grande benefício?...o benefício é que quando o outro entra no segundo momento, ele aprofunda mais o que o primeiro abordou e aí os alunos ampliam ainda mais o conhecimento, ou seja, um entrou e abordou o assunto e o segundo vem e amplia ainda mais...seguem a mesma logica, a mesma linha de raciocínio.

PT-Uma pergunta fora do script professor...porque que você consegue fazer essa parceria com o professor TB? O que facilita essa integração?

ET-Sim. Primeiro porque somos amigos e sócios, trabalhamos na mesma empresa, assim está muito próximo...e qual é a dificuldade de não fazer com os outros...simples...primeiro eu não conheço quem são os outros professores, segundo é quem é que tem que orquestrar essas agendas...porque no mundo educacional, existem uma questão muito de...de...vamos dizer assim...de vaidades...se não existir uma liderança maior que faça conexão com o todo, não vai acontecer.

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido dificuldades e/ou desvantagens na colaboração.

Existe uma situação muito comum, por exemplo..."ah professor vamos sentar e a coisa não acontece"...eu tenho um exemplo contrário, é um exemplo da graduação e o que que acontece...a professora D. como coordenadora do curso de administração, ela marca essas reuniões e participa fazendo a mediação onde todos sentam e as coisas acontecem...assim para que isso aconteça na pósgraduação é preciso ter um líder maior.

6. Como costuma organizar estratégias e materiais de maneira a contribuir para um melhor funcionamento do processo ensino-aprendizagem dos alunos?

A primeira coisa é assim...primeiro, quando recebo o convite para uma disciplina eu gosto de saber qual é o objetivo da disciplina...que que eu tenho que entregar ao final da disciplina...para mim, o objetivo, ele é o mínimo aceitável...segundo momento eu me coloco no lugar do aluno...me pergunto...se eu fosse o aluno, como eu gostaria que todo esse conhecimento fosse transmitido para mim...a partir daí o que que eu faço...eu aplico o modelo do Kolb, que é o ciclo de aprendizado experiencial, e eu sigo exatamente o passo-a-passo dele...assim esse é o primeiro passo...assim o Kolb é a trilha e na trilha eu vou vendo os conteúdos que tem que ser dados, não é?...e aí eu estruturo eles em cada etapa do processo e faço com base no Kolb...aí que que eu faço, eu também não fico focado na pósgraduação muito em conteúdo, que que uso? eu uso artigos científicos, um...no máximo dois só para dar aquela fundamentação, trabalho com artigos de mercado e vou para a aplicação prática...assim...vamos dizer...dentro do MBA eu dou todos os conhecimentos teóricos necessários com base em artigos e a maior essência é a aplicação desse conhecimento...como eu não tenho experiência só acadêmica...minha maior experiência é de mercado, assim eu trago situações desafiadoras reais para

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

a sala...nesse sentido eu percebo que ao seguir um processo de ensino e aprendizagem eu contribuo mais para a aprendizagem dos alunos...se eu não seguisse um processo de ensino e aprendizagem, onde o Kolb fala primeiro levante...resgate as experiências prévias, depois gere reflexão, terceiro faça o pessoal pensar e depois agir, ou seja, com tudo isso como é que eu faço...aí sim eu teria dificuldades...seguindo o ciclo fica tudo mais fácil e as metodologias ativas eu uso com o objetivo de cada disciplina.

7. Na presença de dificuldades no processo ensino-aprendizagem de alunos, costuma fazer as adequações necessárias?

Sim, o que que eu faço...eu tenho um método de avaliação contínua, constante...assim à medida que vou desenrolando a relação com os alunos, tem uma prática...que sempre pergunto: "faz sentido pra você?"...e quando eu faço essa pergunta...a galera está sempre afirmando "legal professor!"...se ela demorar três segundos, então entendo que não fez sentido e nesse exato momento eu inicie uma adequação, mudo o discurso, dou outro exemplo e ajusto...esse é um aspecto...um outro aspecto é que quando eu crio cada etapa do Kolb...eu tenho um entregável e a situação desafiadora é um termômetro, assim...se ele tem um entregável para fazer e eu coloco uma situação e essa situação desafiadora não gerou o resultado que eu queria, eu consigo ajustar...eu tenho flexibilidade na execução, no momento certo, de ajustar...posso mudar algumas coisas durante a execução, o que não mudo é o entregável, mas eu mudo a situação desafiadora.

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido benefícios da adequação das práticas a partir do feedback dos alunos.

Uma situação foi quando ministrava a disciplina de liderança e tinha um exercício para fazer...era exatamente para o pessoal mapear as competências...você mapeava as competências individualmente e depois juntava todo mundo, agrupava e escolheria as cinco mais competências e depois disso, o pessoal...no final desse exercício, como é um exercício de liderança, cada equipe escolhe um aluno para ser o líder daquele exercício e na hora que você faz...para que...na hora de terminar o exercício, o time...os quatro alunos da equipe, os quatro vão ter que fazer uma autoavaliação usando essas competências de como se comportou naquele exercício e aí...uma coisa que foi muito interessante, foi uma vez que um aluno foi muito contundente e disse assim... "professor esse exercício é totalmente sem sentido! como uma pessoa vai me avaliar se...é...se a gente demorou aqui só 10 minutos para fazer esse exercício"...e aí na hora que ela fez essa pergunta...eu não esperava uma pergunta tão contundente e...disse assim...a única coisa que eu disse foi...relaxe...faça a avaliação e se permita experimentar e depois você vai me responder se fez sentido...se não fizer sentido a gente cria uma nova situação...você vai me dizer se vai dar certo ou não...aí ela...aí falei... "negociado?"...aí ela disse assim...vamos fazer!...e na hora que o pessoal fez o feedback...depois eu voltei lá e perguntei: como foi?, e ela disse que ficou impressionada, por que ela tinha feito uma autoavaliação dela e o pessoal fez a autoavaliação e quando cruzou, mas de 60% do pessoal bateu com a avaliação dela...aí eu disse: "e aí...o que você aprendeu com isso?"...e ela disse: "professor eu não imaginava que era tão fácil de se perceber as coisas"...e eu disse: "muito mais do que você imagina..."...e o que eu quero dizer com isso...eu quero dizer que quando você é pego de "calça curta" com uma pergunta inesperada e que se você não tiver uma fundamentação e não tiver uma postura diferente, não daquele professor que sabe tudo, mas do professor que também está aprendendo, você não consegue "virar o jogo".

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido dificuldades e/ou desvantagens na adequação.

É...como eu uso o ciclo de aprendizagem experiencial, é muito difícil não dar certo, porque mesmo que eu erre, dá certo...porque existe uma sequência lógica e emocional...o que acontece é que o meu nível de qualidade, meu nível de exigência é muito alto...por exemplo, na disciplina de design thinking...eu já mudei ela três vezes, hoje eu terminei de mudar ela novamente...porque? porque eu apliquei a primeira vez, surtiu um efeito fantástico, foi muito bem avaliada, mas...a minha sensação é que gastei mais tempo do que devia, aí eu mudei novamente...e agora, pela terceira vez, estou mudando novamente a disciplina...ou seja, ou que que é mudança...simplificando mais, ajustando para que? para que ela seja cirúrgica, ou seja, para que eu gaste o pouco tempo que temos para um maior impacto, assim...meu método é muito de impacto, ou seja, eu faço um simples movimento para gerar um grande impacto...é interessante para o aluno e faço isso constantemente.

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

PT-É possível recordar um exemplo mais específico? Tipo uma disciplina específica?

Teve uma...foi a disciplina de negociação e no primeiro dia eu saí da disciplina, saí da aula...da primeira aula...com aquela sensação de que foi péssima e aí passei...já era de uma sexta para o sábado e tinha aula no sábado...eu passei o resto da noite da sexta toda, até uma hora da manhã ajustando e quando cheguei no sábado eu consegui virar o jogo...mas eu tive que passar...mesmo seguindo o ciclo não deu certo...assim...o conteúdo deu certo, mas não gerou significado para o pessoal e à medida que eu fui validar, eu senti que o pessoal não tinha como dar aquele feedback no padrão de qualidade que eu exigi...foi aquela resposta do tipo "legal" e essa resposta não atende meus padrões de qualidade...então eu fiz ajustes nos slides, porém sem alterar o conteúdo...fiz mudanças na lógica sequencial...tirei um vídeo...e aí quando foi no sábado eu já abri a disciplina dizendo..."pessoal a aula ontem não foi boa, eu particularmente não gostei...talvez para vocês foi legal, mas para mim não serve, para mim só serve se vocês disserem assim...cara foi fantástico"...assim, gostaria de reforçar minha proposta de negociação e no final do sábado eu perguntei e uma resposta foi: "professor agora você se garantiu!"...

8. Está aberto a adoção de boas práticas de planejamento na sua atividade de planejar o processo de ensino e aprendizagem?

Constantemente...tanto na universidade quanto nas empresas...assim...como eu sou...assim...um aprendiz, um eterno aprendiz...eu também tenho o seguinte caso...eu tenho uma memória fotográfica...assim...se você estiver fazendo algo e eu perceber que o que você está fazendo é melhor do que eu faço, eu vou ficar ao seu lado só observando como é que você faz...aí quando eu sair, vou, chego em casa, replico para entender o que que você fez até eu entender, depois que eu entender e se o seu método é melhor do que o meu...o que que eu faço...eu paro de usar meu método e começo a usar o seu...assim eu acho que isso é o mais bacana...por exemplo, quando eu faço consultoria em empresas, por exemplo ao fazer diagnóstico, você aprende muito com as pessoas...nas perguntas como..."como você faz tal atividade e tal..." , muitas vezes o pessoal está fazendo uma atividade que muitas vezes você vai olhar e não tem nada que mecher no processo dela, pois a atividade na forma como ela faz é genial...muitas vezes eu falo..."gostei da forma como você está fazendo, mas porque você faz assim?"...assim...muitas vezes eu aprendo e assim vou aplicando...tem duas coisas que eu tenho...assim...até porque se você quiser ser um professor de referência, você não pode achar que você é o sabe-tudo...assim eu parto do pressuposto que sou um eterno aprendiz e eu aprendo muito.

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha experienciado os benefícios da adoção de boas práticas de planejamento.

Respondida em questões anteriores.

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido dificuldades e/ou desvantagens da adoção de boas práticas de planejamento.

Respondida em questões anteriores.

9. Está aberto a desenvolver um trabalho colaborativo de planejamento com os demais professores e coordenadores da instituição?

Costumo fazer isso com meus dois sócios, a gente desenvolve metodologia para o mercado. Porém na pós-graduação da Unifor não sei se existe isso e se existe eu não participo. Não porque eu não queira, porque na realidade eu não vejo um ambiente de colaboração nesse sentido...às vezes acontece uma ou outra reunião, mas...isso é interessante nesse sentido...se você colocar...aquele velho história...se você botar muito bocado numa mesma sala e não tiver um mediador gera confusão...assim...gostaria muito de participar...como eu e você...a gente conversa muito sobre metodologias e tal...isso não faço com todos porque às vezes as pessoas ficam muito milindrosas...como eu leio, estudo e falo sempre sobre muitas coisas, às vezes o pessoal fica meio milindroso...mas se tivesse um ambiente colaborativo para trocarmos ideias, seria maravilhoso porque eu acho que a gente teria muito a crescer colaborando.

10. O que significa, para você, qualidade no processo de ensino e aprendizagem?

Para mim é o seguinte...quando eu pergunto para o aluno: "Faz sentido?" e ele responde: "Sim professor, faz sentido"...é...e as vezes eu até brinco e falo..."faz sentido ou é muita loucura da minha cabeça...ou eu tô viajando na maionese?"...e também pergunto: "E é aplicável?É possível ser aplicado?"...e aí quando pergunto para os alunos e eles me respondem, não com uma resposta para massagear o ego...eu falo...eu faço essa pergunta e se você disser que não faz sentido, eu reestruturo, agente muda, criou ou dou um outro exemplo...você não pode dizer uma resposta só para me agradar, porque la na frente a gente vai voltar de todo jeito...se não fez sentido para você, você me fala e faço a adaptação...eu geralmente mudo...tem alunos que dizem: "professor eu ainda não conseguir captar e entender..."...aí pergunto aonde especificamente...em tal lugar...aí eu dou exemplo...assim para mim ensino e aprendizagem é perguntar para meu aprendiz se faz sentido e ele fala: "faz sentido"...aí faz sentido em que sentido?...na terceira etapa do processo que é o pensar, no faz sentido, aplicar...beleza se faz sentido agora vamos para a execução...pega todo o conhecimento que foi absorvido aqui e agora vamos materializar e executar...sobre a sua pergunta eu entendo que, no segundo passo, quando o aluno vai aplicar e quando ele tem alguma dificuldade eu apoio ele com mentoria, sendo mentor...aí eu faço perguntas...muitas vezes eu uso coaching e destravo e na hora que ele consegue executar...consegue efetivar o entregável...que aí vibra...porque?...porque no entregável a complexidade é maior...vamos dizer assim...é maior do que o aprendiz...mas não tanto...na hora que ele consegue executar e entregar ele vibra, porque era algo desafiador...assim eu tenho dois momentos que de validação...uma é quando pergunto se faz sentido e o outro é quando digo aplique...como a situação é desafiadora para ele...quando ele consegue e eu digo assim"perfeito! conseguiu! parabéns!"...aí ele vibra porque ele...é...como é um desafio, ele não vai ter um parabéns se ele não conseguir, ele não vai receber...aí fica assim...fica os dois lados vibrando pelo resultado...ele porque conseguiu e eu porque percebi que ele gerou o que era esperado...nesse caso tem dois momentos de aferir a qualidade...uma durante a jornada de aprendizagem, com a pergunta de sentido e outra ao final com a geração do entregável...na jornada eu sempre vou validando...porque eu uso também o conceito de Brauné, que é o ciclo...que a aprendizagem ela é espiral...assim também eu uso o processo em espiral que é o que...cada tijolinho eu vou validando...como eu vou pegando faz sentido...e validando cada tijolinho...quando a parede está pronta, ou seja, todos os tijolos estão colocados...beleza...agora eu chamo os alunos...saia dessa casa e vamos construir um prédio...a lógica é a mesma e claro...sei que ele não vai conseguir fazer isso sózinho...então fico esperando o momento que ele vai precisar de mim e na hora certa eu apareço para poder mentorar...fazer perguntas.

11. Quais componentes/ítem costuma incluir no plano de ensino e aprendizagem? Porque?

Incluo assim...primeiro você tem a ementa e na ementa o que que eu faço...eu defino qual é o entregável...quais são os entregáveis dessa ementa...ementa como um conjunto de saberes...certo?...como eu trabalho com aprendizagem por competências, ou seja, quais são as competências que eu trabalho...a liderança, o empreendedorismo e a pesquisa, ou seja, conhecimento científico...assim, tendo a ementa, eu divido ela utilizando um raciocínio lógico, em entregáveis, assim como em projetos, eu saí quebrando ela em vários entregáveis...pequenos entregáveis para no final ele me entregar um projeto maior e...coloco a situação desafiadora para cada um desses casos...ele pode ser no início mais light e aí eu vou complicando...vou aumentando a complexidade...para no final o aluno ter a complexidade maior que é a do projeto, certo?...com base nisso eu já tenho a ementa que me deram, já tenho os entregáveis e aí eu defino quais são as situações desafiadoras para cada entregável destes...aí que que eu faço...feito isso...eu volto e me pergunto...que outros recursos, que metodologia eu vou usar para esse entregável...aí eu olho e vai ser esse...que outros recursos vou utilizar...vou usar video, vou usar artigo científico...na pósgraduação eu uso muito video e artigo científico e artigos de mercado aí eu vou preenchendo esse planejamento...nesse entregável vou usar um artigo científico, nesse outro vou usar um video para que ele conseguir me entregar isso aqui, nesse outro vou usar um artigo de mercado para ele conseguir fazer isso aqui...esses entregáveis possuem uma linha de raciocínio lógico para ir podendo construir os tijolinhos e quando chegar na última etapa ele conseguir me entregar o projeto maior que ele vai fazer sozinho.

Como ocorre a integração dos componentes mencionados?

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

Eu uso o ciclo de aprendizagem experiencial...essa é a espinha dorsal...e tem as etapas...lembrando que o modelo do Kolb é fundamentado no Paulo Freire, no Piaget, no Kurt Lewin...são os teóricos, os principais pensantes da aprendizagem.

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido dificuldades com a integração dos componentes no processo de ensino e aprendizagem.

Eu não só aplico a...o processo de aprendizagem experiencial sozinho ele não surtiu efeito...entende...se você usar ele sozinho ele não vai surtir efeito...para que gere impacto no aprendiz e faça sentido para ele...você tem que aplicar outros métodos que tem que ser utilizados em conjunto e que formam uma metodologia que eu chamo aprender fazendo...tem o método do Kolb que é a espinha dorsal, mas aí eu tenho que atender os princípios andragógicos do Malcon Knowels...eu uso o modelo de mentoring, que é a minha postura em sala, uso o conceito do Moreto que é de competências baseado em situação desafiadora e uso também o...esqueci o nome da autora, mas trata das metodologias ativas...esse conjunto de coisas é o que eu uso para a coisa funcionar...por exemplo...no meu planejamento se eu não pensar como mentor...simplesmente nada disso faz sentido para a pessoa...a primeira coisa é...eu preciso mudar meu modelo mental...eu sou um mentor, mentor é também um professor, mas nem todo professor é mentor...assim meu foco é carreira e a vida do meu aluno...isso tudo tem que fazer sentido pra ele...é muito baseada nas metodologias centradas no ser humano que vem lá do Carl Rogers...assim o Carl Rogers tá intrínseco nesse processo todo...segundo...os princípios andragógicos, tem que fazer sentido para o aluno, tem que respeitar as experiências dele e ele tem que saber o que ele vai ganhar com isso e como ele vai aplicar.

Continuacao(Experiência na igreja não relatado)

12. Costuma integrar o planejamento da disciplina com o projeto pedagógico do curso no qual a disciplina faz parte?

Na realidade é assim...eu não...quando recebi o convite da disciplina de liderança eu olhei lá a ementa...aí que eu faço...eu conversei informalmente para entender qual é a grande necessidade...eu faço isso de forma informal...assim...para essa disciplina qual é a grande necessidade dessa disciplina em relação ao curso...que que vocês precisam, que que vocês almejam, que que vocês gostariam que ela abordasse e tal...aí eu tenho um levantamento formal e um bate-papo e vejo qual é a necessidade do coordenador, entendeu?...é...como a minha formação é muito horizontalizada porque eu venho da indústria de TI (Totvs), e implantei sistemas de gestão empresarial, assim eu conheço várias áreas...assim muitas vezes eu pego um briefing rápido mas, eu só preciso entender onde são as dores, por exemplo, me falam que os alunos reclamam de pontos tais e tais e assim, eu sempre coloco meus alvos muito acima do que me é solicitado...o grande problema que eu tenho é depois, porque eu gero problemas com o curso, pois eu elevo o nível demais, não estou dizendo isso para dizer que eu sou o melhor, mas eu planejar e fazer eu subo o nível demais e aí eu digo para o coordenador...e aí eu fico preocupado pois o coordenador tem que fazer esse meio de campo com os demais professores...e aí eu digo, se quiser pode marcar com o próximo professor que podemos trocar umas ideias, pode passar meu telefone, para dizer para ele o que eu fiz, porque se não eu subindo o nível demais pode gerar um problema para ele, como já gerou...assim eu tenho um preocupação quando eu termino a disciplina porque eu sei o resultado que eu quero gerar...eu sou pragmático, sou administrador, tenho metodologia, tenho métodos e aí se eu...eu já fiz isso várias vezes de alinhar com professor, já tirei professor de situação difícil...entendeu?...muitas vezes ter entrado em um curso e eu estar na terceira disciplina e um professor estar lá na sétima e conversamos para alinhar.

Transcrição Entrevista com Professor 4 (P4)

1. Quanto tempo atua como professor no ensino superior?

Mais de 10 anos.

2. Possui formação no âmbito da didática? Tem feito autoformação? Cite alguns dos seus autores de referência nesta matéria.

A minha formação base é engenharia civil e depois fui para a área de informática e depois fui para a área de gestão...bom minha formação éssa...nunca fui para a área de educação...o que fiz foram algumas disciplinas de didática no ensino superior em algumas especializações que fiz.

Não tenho autoformação em didática.

Especificamente um autor, eu não me recordo.

3. Na sua prática pedagógica, trabalha ou já trabalhou com núcleos/centros/grupos cuja missão fosse o de evoluir com os processos de ensino e aprendizagem?

O que acontece é que na faculdade eu também coordeno cursos...então é assim, tem os encontros de coordenadores, tem reuniões temáticas onde esses assuntos são discutidos...além de professor na pós-Unifor eu também atuo como coordenador em outra instituição e lá a gente faz as reuniões, não é?...a gente faz reuniões com os coordenadores e professores onde são discutidos essa questão de didática, da aprendizagem do aluno...se realmente os resultados que são passados, são alcançados, qual é o método que está sendo utilizado, então assim...isso aí é discutido nesses momentos, nesses fóruns.

4. Acredita que uma boa relação pedagógica entre professores e coordenadores de curso possa contribuir para um melhor planejamento do processo de ensino e aprendizagem?

Com certeza...porque o coordenador está vendo a visão sistêmica, a visão global do curso, de todo o programa pedagógico e o professor está ali com uma parcela de contribuição, mas também precisa ser inserido em um contexto maior que é o da... do curso não é?...então assim, as coisas tem que fazer sentido, tem que ter uma integração e o coordenador pode fazer esse papel de integrador, não é?

5. Que dificuldades, na sua opinião, podem impedir que o trabalho colaborativo entre os professores e coordenadores seja mais produtivo e positivo?

É o seguinte...se realmente tiver um programa fechado onde não é possível ter uma participação efetiva...uma discussão mais profunda das questões...se houver espaço para discussão, para diálogo, para melhoria, melhoria do programa acadêmico...então aí sim, aí é possível que a coisa evolua, mas se tiver já uma coisa fechada, tiver uma coisa assim...que não permita mudança...então fica difícil, fica uma barreira muito forte...mas se realmente o coordenador, a instituição está aberta para mudanças e aberta a melhorias, então assim...a gente...o próprio professor senti mais a vontade de sugerir várias ideias, podem ter várias ideias, o professor A, B ou C...junta todo mundo e tem uma ideia maior que é a combinação de todas essas ideias...então é assim...é por aí que eu acredito que realmente pode ter melhorias...mas se realmente não tiver espaço para discussão realmente fica complicado...assim, a principal restrição ou dificuldade seria a abertura para discutir além dos problemas, discutir as melhorias.

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido benefícios da colaboração.

Um caso que aconteceu...um caso recente que aconteceu e que eu me lembre, foi com você mesmo...antes de começar a disciplina você me chamou e a gente fez um alinhamento e gerou um

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

programa com diferentes projetos nesta parte educacional...então aquele alinhamento ali foi super importante que ali a gente conseguiu fazer um link entre as disciplinas, planejamento e assim...aquilo ali foi muito efetivo...realmente os alunos gostaram e eu também acredito que eles tiveram uma visão mais aprofundada da gestão de programas e não somente de projetos...e o curso avançou pois deixou de ser só gestão de projetos e passou a ter também gestão de programas, gestão de portfolio e aí assim, na minha visão teve um upgrade aí...teve um ganho para os alunos.

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido dificuldades e/ou desvantagens na colaboração.

É o seguinte...muitas vezes, não é?...o professor é convidado, principalmente na pós graduação...e assim, por exemplo...eu nunca participei na pósgraduação de uma reunião entre os professores, assim, tem participação entre professor e coordenador, mas entre professor e professor eu nunca participei...assim, para saber o que o outro professor deu, falou...assim. fazer essa integração, não é?...porque muitas vezes um professor vai lá e apresenta um vídeo que já foi repetido, não é?...e assim...recentemente eu fui dar uma disciplina e fui lá apresentar um vídeo que já estava repetido...aí poxa...não fica legal não é?...porque aí é como se não tivesse essa integração...então essa distância entre professores pode tornar a colaboração uma coisa difícil de ocorrer.

6. Como costuma organizar estratégias e materiais de maneira a contribuir para um melhor funcionamento do processo ensino-aprendizagem dos alunos?

Vamos lá...um primeiro ponto é entender quem é o público...o público que está ali para lhe assistir, para discutir, que estão ali querendo o aprendizado, não é?...então assim, o primeiro ponto é esse...entender qual é o perfil da turma e a partir daí é...assim...ter uma abordagem...assim...tudo que eu faço de apresentação...de...planejamento...é o seguinte aquilo ali tem que fazer sentido para o aluno, não é?...não adianta jogar um monte de teoria e no dia seguinte ele vai ficar na dúvida se aquilo ali é só uma coisa imposta, que consta em livros tal...mas algo que ele saiba que no dia seguinte ele possa implementar...então assim...esse é o ponto fundamental...então assim esses cursos...tem até o pesquisador da Jonson & Jonson que ele mostra que se o aluno só ouvir a retenção dele é muito baixa...vinte por cento...então assim...o aluno tem que interagir, tem que ter dinâmicas de grupo, tem que ter reflexão sobre o tema que tá ali...para o ter o máximo aprendizado...então nos slides tem pouco texto, é mais visual...então traz mais a reflexão do aluno...é...também é mais participativo e colaborativo...com trabalhos em equipe e aparece a questão da liderança, aparece aí também questão de conflitos [pequeno trecho não audível] e isso vai contribuir com a vida dele profissional e pessoal...então assim, o aprendizado está ali, não é só pontual na faculdade, mas para a vida...então assim...a questão prática é fundamental para que o aluno perceba o sentido dele estar aprendendo aquilo ali.

7. Na presença de dificuldades no processo ensino-aprendizagem de alunos, costuma fazer as adequações necessárias?

Sim! a gente vai vendo durante o curso, a disciplina...é... o professor tem que ter uma certa margem para ver como é que tá...se a turma não tá entendendo, se a sala não tá legal...se aquele assunto não tá fácil de entender...e assim temos que ter outros recursos...por exemplo...se pode mostrar um vídeo, mostrar uma reflexão, mostrar um estudo de caso, um artigo, ou seja, trazer outros instrumentos de aprendizagem...não só a questão de fazer a apresentação, mas ter também essas alternativas que você pode tá adequando antes, durante ou depois da disciplina.

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido benefícios da adequação das práticas a partir do feedback dos alunos.

Quando eu iniciei na pós, desde a primeira turma é...eu trabalhava muito fortemente uma aula mais de apresentação, mais professor e sem pouca atividade de grupo...isso aí realmente é...os alunos perceberam que tava muito pesado, não é?...aquilo ali e que realmente precisaria de uma dinâmica maior e com o tempo fui adequando e também...outra coisa que aprendi...porque dei aula na FGV e na FGV eu era professor local e tinha um professor lá do Rio de Janeiro por teleconferência e nas práticas da FGV...então assim, ele dava lá vinte minutos de conteúdo e dez, quinze minutos de prática e aí eu percebi que isso aí realmente fazia sentido, porque aí não era só o conteúdo, porque o conteúdo com o

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

tempo você vai esquecendo e aí fiz adequação e comecei a trabalhar e hoje eu uso muito mais prática do que teoria.

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido dificuldades e/ou desvantagens na adequação.

Por exemplo...assim...tem essa questão muito em trabalho em grupo...vamos fazer com 5 alunos, fazer com sete alunos...as vezes falta um...essas coisas as vezes gera um dificuldade grande porque as vezes o aluno não vai um dia de aula e você passa uma atividade em grupo e ela é continuada...e o aluno chega depois e pedi para ficar num determinado grupo...ele não pode ficar sozinho...isso aí é exemplo que realmente traz dificuldade para a dinâmica de grupo...porque ele perdeu o sequenciamento, não é?...e aí quando se insere naquele contexto ali ele tá meio perdido e aí você tem que arranjar um situação que ele tenha o menor prejuízo possível, mas assim, é uma situação que não é muito legal não.

8. Está aberto a adoção de boas práticas de planejamento na sua atividade de planejar o processo de ensino e aprendizagem?

Assim, todo inicio de curso eu reviso todo o material, trago conteúdo novo, então...assim...vejo o que tem de novidade, um artigo novo...assim...sempre...apesar de dar aulas a vários anos, cada disciplina que vou dar eu reviso, reestudo, vejo conteúdo novo para realmente aprimorar esse planejamento.

PT - Quando o professor fala do conteúdo, se refere ao conteúdo da disciplina ou ao conteúdo relacionado às práticas de planejamento?

ET - Assim...como é que eu levo em consideração o planejamento...tem alguns princípios que eu levo...como eu falei...tem que fazer sentido, tem que prático, tem que ser algo que desperte o interesse do aluno...então tem esses princípios que fazem parte do planejamento...com base nesses princípios assim...eu não faço...eu não tenho um roteiro de como vou planejar...então assim...é intuitivo...assim...uma coisa da experiência...vou consultando os conteúdos das disciplinas e vou agregando, mas não é assim...um roteiro de planejamento.

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha experienciado os benefícios da adoção de boas práticas de planejamento.

É...o planejamento colaborativo, que eu me recorde...não, não houve...realmente já vi a ementa pronta da disciplina e aí você tinha que se adequar aquilo ali...já tive situações de buscar informações com os alunos para saber o que eles tinha visto com o professor anterior...qual foi a abordagem do professor...então assim...para poder fazer esse alinhamento...tento buscar com os professores e coordenador...mas quando não encontro, eu busco diretamente com os alunos, até para fazer esse alinhamento com os alunos...para não repetir coisas.

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido dificuldades e/ou desvantagens da adoção de boas práticas de planejamento.

É...como eu falei...geralmente o conteúdo vem fechado, não é?...assim, eu sempre...de qualquer maneira...apesar do conteúdo fechado...e como professor a bastante tempo na Unifor, eu tenho liberdade para poder também fazer as adequações...tem a linha mestra ali que você vai trabalhar, mas ali...assim...tem espaço para fazer as adequações, fazer seus slides...nesse sentido.

PT - Teve alguma situação que você como professor da Unifor, tentou realizar um planejamento de forma colaborativa e adotando boas práticas de planejamento e não teve sucesso por alguma razão?

ET - Assim...como falei...a própria instituição não tem um planejamento...como lhe falei, muitas vezes vem um pacote fechado...com a ementa fechada...e não traz a discussão com os professores...eu acho que isso aí realmente poderia mudar...realmente se tivesse essa discussão com os professores, eu acho que teria uma integração bem maior, não é?

9. Está aberto a desenvolver um trabalho colaborativo de planejamento com os demais professores e coordenadores da instituição?

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

Com certeza.

10. O que significa, para você, qualidade no processo de ensino e aprendizagem?

Eu vejo como associado ao resultado...então assim...se você entra com um método, com um trabalho e houve um aprendizado...então assim...uma vez eu ouvir um professor dizendo "Escola boa é uma escola em que o aluno aprende"...eu também acho que é por aí...se você entra com um método e percebe que não gerou resultado, este é um método que precisaria mudar...assim...então a gente precisa pensar no resultado...e o que é o resultado...é o aluno aprender, aplicar e aquilo ali contribuir de alguma forma para ele...que ele tenha um momento que ele precisa usar uma ferramenta que ele aprendeu lá atrás e ele tenha essa ferramenta na caixa de ferramentas...então é assim...eu penso por aí.

11. Quais componentes/itens costuma incluir no plano de ensino e aprendizagem? Porque?

Assim, eu utilizo várias ferramentas e vou aplicando essas ferramentas de acordo com cada situação...por exemplo...estudo de caso, artigo, pegar uma matéria numa revista especializada, vídeos é...discussão de práticas dos próprios alunos...eles fazerem pesquisas de benchmark, então são várias práticas que você vai implementando, várias ferramentas que você vai implementando, não é?...fora a discussão também, o debate em sala de aula, então são esses vários instrumentos que eu trabalho, com essa variedade de ferramentas.

PT-Colocando de uma outra forma, se pudéssemos imaginar o plano de ensino e aprendizagem como um plano de um projeto, que elementos, além das ferramentas comentadas, o professor considera na hora de construir esse planejamento?

ET - Assim...tem a questão, por exemplo, tem questões éticas que aí tem que levar em consideração, por exemplo, eu tenho muito cuidado no planejamento quando vou escolher um estudo de caso para levar para sala de aula...por exemplo, um caso de sucesso de uma empresa...assim...essa questão de conduta institucional...porque como professor, você está sendo um exemplo e o que você fala ali...você pode causar um impacto, não é?...outra coisa que durante o planejamento eu coloco é...eu não posso fazer uma análise do tipo colocado por um aluno assim "Professor, isso na minha empresa está certo ou errado?"...eu não posso opinar nesse ponto pois eu não conheço o contexto...então assim...esse tipo de conduta ético-profissional eu considero no planejamento.

PT - Se pudéssemos olhar para o plano e considerar o aspecto da avaliação, como o professor aborda esse item?

ET- Pronto, assim...a avaliação ela é...prova...na minha visão ela não mede conhecimento...o aluno pode não tá bem naquele dia, ter um dia mal...chegar ali e tá cansado...então assim, avaliação você tem que fazer ao longo da trajetória, não é?...assim, a participação do aluno, o interesse dele, se ele realmente participa dos debates, dos trabalhos em equipe, eu, assim...geralmente eu faço prova mesmo, formal, se for obrigatório, mas se não for...eu trabalho com as questão em sala e com o acompanhamento do aluno de ponta a ponta, do início ao fim...porque durante o processo você sabe se o aluno tem interesse, se tá afim de estudar, se tá colaborando...então aí nesse sentido a avaliação tem que ser feita de ponta a ponta, mas não assim...focar através de uma prova.

Como ocorre a integração dos componentes mencionados?

O que que acontece...você...dependendo da quantidade de aulas você tem...assim uma noção do planejamento...naquele dia ali você vai abordar qual assunto...você vai trabalhar...vai ter um estudo de caso, um vídeo, ou seja, então ali você tem que quebrar é...em pacote menores e aí cada dia...o que que eu vou trabalhar naquele dia...mas sempre com aquela margem de possibilidades pois pode fazer as adequações durante o curso...é mais ou menos assim que eu trabalho.

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido dificuldades com a integração dos componentes no processo de ensino e aprendizagem.

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

É...a dificuldade é justamente quando...o mais difícil é você fazer o planejamento e você não sabe quem é o público alvo, qual o perfil desse público...isso aí dificulta o planejamento...porque uma coisa é chegar numa turma lá e ter pessoas que são especialistas e outras pessoas que não tem nenhuma noção sobre aquele assunto...então assim...isso aí é uma coisa que dificulta realmente o planejamento, porque assim...você não sabe qual o público que você vai enfrentar, qual é o perfil e aí você descobre na hora, então aí traz uma certa dificuldade ao planejamento, porque aí você pode cometer um erro de colocar uma coisa de muito alto nível e aí atender somente parte da turma e não atender a outra...então assim, você tem que conhecer esse perfil...como eu lhe falei, se você não conhece esse perfil aí dificulta realmente esse planejamento.

12. Costuma integrar o planejamento da disciplina com o projeto pedagógico do curso no qual a disciplina faz parte?

Que que acontece, muitas vezes a gente como professor não tem acesso ao projeto pedagógico, certo?...mas assim, a gente sabe mais ou menos quais foram as disciplinas que foram vistas e assim a gente não tem...eu pelo menos como professor da pós nunca tive acesso...ao detalhamento do projeto pedagógico, eu não conheço o projeto pedagógico do curso como um todo...então assim, eu conheço...eu sei das disciplinas porque a gente estudou e tudo mais e sabe como as disciplinas elas são trabalhadas, são integradas, mas não que tinha tido acesso ao projeto pedagógico para poder realmente fazer uma análise e ver em que contexto está inserido e tentar extrair o melhor daqui ali, não é?...mas se tivesse acesso ao projeto pedagógico facilitaria, não é?...com uma discussão aberta com todos os professores, todo mundo já entraria assim...como se fosse um time...já entrariam todos treinados sabendo onde cada iria atuar e saberia quem é o adversário e como é que iria atuar e cada qual com seu papel ali...como um jogo de futebol...você vai entrar ali na lateral e tal assim...fazer essa metáfora aí do time...muitas vezes você é chamado para uma disciplinas e aí você nunca jogou com aquele time, não sabe como aquele time joga, não sabe quais são as habilidades de cada jogador daquele time... então assim, dificulta.

Transcrição Entrevista com Professor 5 (P5)

1. Quanto tempo atua como professor no ensino superior?

É...desde 2013.

2. Possui formação no âmbito da didática? Tem feito autoformação? Cite alguns dos seus autores de referência nesta matéria.

Não. Também não. Não.

3. Na sua prática pedagógica, trabalha ou já trabalhou com núcleos/centros/grupos cuja missão fosse o de evoluir com os processos de ensino e aprendizagem?

Já tive oportunidades de...em uma instituição de ensino ter o apoio quanto ao desenvolvimento da didática...mas foi uma iniciativa isolada.

4. Acredita que uma boa relação pedagógica entre professores e coordenadores de curso possa contribuir para um melhor planejamento do processo de ensino e aprendizagem?

Sim.

5. Que dificuldades, na sua opinião, podem impedir que o trabalho colaborativo entre os professores e coordenadores seja mais produtivo e positivo?

A falta de iniciativa da própria coordenação em fazer um trabalho colaborativo...é...disponibilidade de ambas as partes...eu vejo que o impedimento é mais uma falta de iniciativa do que algum outro fator específico.

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido benefícios da colaboração.

É quando a coordenação tentou montar uma linha de compartilhamentos de projetos entre algumas disciplinas da mesma turma.

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido dificuldades e/ou desvantagens na colaboração.

Teve uma situação que eu perguntei para o coordenador o que foi visto em uma disciplina que se relacionava com a minha e ele desconhecia...nesse caso o desconhecimento do coordenador sobre o projeto global do curso dificultou a colaboração.

6. Como costuma organizar estratégias e materiais de maneira a contribuir para um melhor funcionamento do processo ensino-aprendizagem dos alunos?

Com base em pesquisas na internet, em livros que eu já conheço...tentando montar uma linha mais voltada para a prática...para o exercício do aluno dentro da sala de aula...entendeu?...onde ele possa entender como se faz uma determinada entrega de um projeto, uma atividade de planejamento...que fique algo não tão teórico, mas também sem desprezar a teoria, mas que tenha uma linha mais próxima da realidade profissional.

7. Na presença de dificuldades no processo ensino-aprendizagem de alunos, costuma fazer as adequações necessárias?

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

Sim.

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido benefícios da adequação das práticas a partir do feedback dos alunos.

Que eu me recorde não...mas é comum os alunos perguntarem para exemplificar dentro de algo que eu já vivi, não é?...e aí dentro da minha vivência eu tento trazer uma situação e esponho dentro da sala de aula.

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido dificuldades e/ou desvantagens na adequação.

Não...que eu me recorde não.

- 8. Está aberto a adoção de boas práticas de planejamento na sua atividade de planejar o processo de ensino e aprendizagem?**

Sim.

- 9. Está aberto a desenvolver um trabalho colaborativo de planejamento com os demais professores e coordenadores da instituição?**

Sim.

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha experienciado os benefícios da adoção de boas práticas de planejamento.

É...já aconteceu de por exemplo...recente agora eu tava ministrando uma disciplina em outro MBA e...eu tentei resgatar uma situação vivenciada da própria instituição e aí o coordenador coincidentemente já tinha...felizmente já tinha um mapeamento do processo interno da organização que consegui compartilhar comigo e ele já ia utilizar em outra disciplina também e...aí rendeu bons frutos isso aí...o coordenador desse outro MBA quando me passou a disciplina ele já me passou algumas sugestões, de que enfoque eu poderia dar e tudo...então ele deu uma expectativa do que ele tinha sobre a disciplina e a partir desse input que ele me deu eu planejei a disciplina, entendeu?...e ele pode contribuir também com essa formatação.

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido dificuldades e/ou desvantagens da adoção de boas práticas de planejamento.

Não.

- 10. O que significa, para você, qualidade no processo de ensino e aprendizagem?**

É...eu acho que é uma retenção, não é?...uma retenção por parte do aluno e...satisfação do aluno frente as expectativas dele...eu acho que o atingimento das expectativas do aluno...a conexão do que foi ministrado com a realidade dos alunos...acho que é isso.

- 11. Quais componentes/itens costuma incluir no plano de ensino e aprendizagem? Porque?**

Eu gosto, por exemplo, de iniciar com um diálogo sobre o entendimento da turma sobre o propósito dessa disciplina, fazer esse alinhamento, não é?...é...gosto também de setar os objetivos da disciplina...é...algum trabalho prático de preferência de equipe...é...basicamente são esses que eu costumo fazer.

Como ocorre a integração dos componentes mencionados?

É...o começo...como lhe falei, eu gosto de começar com esse alinhamento de expectativa é...e esse alinhamento de expectativa normalmente já gera alguns insights até para a própria disciplina...o que

Colaboração Docente: Reflexões sobre Fatores que Influenciam a Colaboração dos Docentes em um Curso de Especialização em Gestão de Projetos

o pessoal está entendendo, o que que eu tenho que priorizar dentro da aula...gera um planejamento meio que dinâmico...com relação ao trabalho, geralmente eu já venho com algo pré-definido... e assim...eu também costumo fazer experimentos, não é?...em cada turma eu buscar fazer algo diferente, apesar de ser a mesma disciplina...à medida que eu vou alternando as turmas eu vou fazendo algumas experiências, mudando os cenários, mudando os exemplos, mudando a própria atividade prática, é...e conectado com a teoria que a gente viu é...em sala, não é?...e...também solicitando a turma que nas apresentações elas compartilhem com as demais equipes qual foi o aprendizado durante aquela prática.

PT-Vou reformular a pergunta, pois a ideia é identificar os critérios utilizados na etapa de planejamento, ou seja, antes da execução do plano ou da condução da aula. Você fala de propósito, você fala de atividades e como na etapa de planejamento você integra isso tudo, qual é o fio condutor que conecta esses elementos?

ET-É, eu acho que os objetivos estão alinhados com a segregação do conteúdo...ordenei o que eu vou ministrar, então...se eu tenho quatro objetivos...em cada aula eu tenho que atingir um objetivo, não é?...como se fosse um sumário da disciplina, e...e aí assim, eu já planejo a atividade...não é?...basicamente são três componentes...eu planejo fazer esse alinhamento inicial...nesse alinhamento inicial eu valido se aquilo que eu planejei está alinhado com a experiência e perfil da turma, com a expectativa da turma e aí eu posso fazer algum ajuste e tando validado nesse check inicial de propósito da disciplina é...aí ou eu sigo com o planejado ou faço algum ajuste e a prática eu uso muito para exercitar e como ferramenta de avaliação pois eu não faço prova...então é um alinhamento para uma validação, a parte teórica e meio relacional, fazendo algumas relações com o dia-a-dia e a prática serve para exercitar e como mecanismo de avaliação.

Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido dificuldades com a integração dos componentes no processo de ensino e aprendizagem.

Tem um...assim...teve um planejamento que eu acho que ele não foi tão eficaz porque...a parte prática foi passada de uma aula para ser apresentada na segunda aula e a disciplina tinha duas aulas de 8 horas cada e na hora de apresentar ficou pouco tempo disponível para as equipes para atender duas solicitações que eu fiz...uma era apresentar o que foi produzido e a segunda falar do que que foi de aprendizado durante a prática relacionando com o conteúdo da disciplina e aí teve uma dificuldade porque o tempo, de fato, foi insuficiente e...eu acho que algumas pessoas da...alguns alunos...não ficou claro...eu acho que eu não deixei claro a importância deles refletirem sobre o decorrer da prática, entendeu?...eu acho que eu dei pouca ênfase nessa explicação.

12. Costuma integrar o planejamento da disciplina com o projeto pedagógico do curso no qual a disciplina faz parte?

Não...poucas vezes eu tive acesso ao planejamento e eu acho que nenhuma vez foi me apresentado qual era o projeto...eu acho que deveria, da mesma forma como planejamos as disciplinas e isso de uma forma... até construído de uma forma colaborativa do curso...então quais são as propostas, quais são os objetivos do curso e como cada disciplina estaria conectada com esses objetivos e o curso de gerenciamento de projetos é...ele deveria ter como objetivo estimular a capacidade de integração das disciplinas, porque o gerenciamento de projetos ele exige isso, tanto que tem uma disciplina que é de integração e...falta bastante disso na concepção dos cursos...e eu acho também que há pouca adaptação dos cursos frente aos feedbacks dos alunos...eu acho que a...já alguns anos que venho dando aulas e eu vejo que pouco se evolui no formato, não é?...então eu acho que não há uma iniciativa, uma abertura para mudanças já que elas não são perceptíveis, não se materializam.

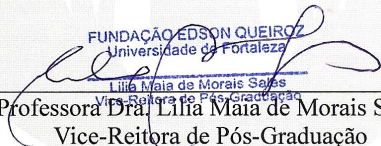
ANEXO 8. Carta de autorização para realização da pesquisa



Termo de Concordância

Declaramos para os devidos fins, que a Vice-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade de Fortaleza-UNIFOR, apóia e consente a realização da pesquisa na Escola de Tecnologia de Pós-Graduação, mais especificamente no curso MBA em Gerenciamento de Projetos, pelo pesquisador Paulo de Tarso Barros Simões, sob a orientação da professora Doutora Tereza Ventura.

Nesse sentido o pesquisador poderá ter acesso a dados e informações sobre os processos pedagógicos da referida escola.


FUNDÇÃO EDSON QUEIROZ
Universidade de Fortaleza
Lilia Maia de Moraes Sales
Vice-Reitora de Pós-Graduação

Professora Dra. Lilia Maia de Moraes Sales
Vice-Reitora de Pós-Graduação
Universidade de Fortaleza

ANEXO 9. Termo de consentimento informado

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Mestrado em Docência e Gestão da Educação, da Universidade Fernando Pessoa, com o título “Colaboração docente: Uma proposta de intervenção em um curso de especialização em gestão de projetos” sob a orientação da professora Doutora Tereza Ventura.

Eu, abaixo-assinado _____, participante no projeto compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da sua participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua e minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal. Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data:

Assinatura do participante no projeto: _____

O Investigador responsável:

Nome: Paulo de Tarso Barros Simões

Assinatura: _____

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa