



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO
EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

JOCIELMA E SILVA DE SOUZA

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA AUTONOMIA APRENDENTE:
REFLEXÕES E PRÁTICAS PARA ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR**

BELÉM – PARÁ
2025

JOCIELMA E SILVA DE SOUZA

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA AUTONOMIA APRENDENTE:
REFLEXÕES E PRÁTICAS PARA ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Metodologias de Ensino-Aprendizagem. Linha de Pesquisa: Inovações Metodológicas no Ensino Superior (INOVAMES).

Orientador: Prof. Dr. André Monteiro Diniz

BELÉM – PARÁ
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficcat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S719s Souza, Jocielma e Silva de.
Sequência Didática Autonomia Aprendente : reflexões e práticas para alunos do ensino superior / Jocielma e Silva de Souza. — 2025.
130 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. André Monteiro Diniz
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão, Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, Belém, 2025.
- Acompanhado de Processo Educacional “Sequência Didática Autonomia Aprendente” (3 materiais digitais: Caderno do mediador, Caderno do participante e Caderno Mosaico da Autonomia).
1. Aprendizagem Autodirigida. 2. Autonomia. 3. Autorreflexão. 4. Ensino Superior. 5. Sequência Didática. I. Título. II. Título: Sequência Didática Autonomia Aprendente.

CDD 371.102

JOCIELMA E SILVA DE SOUZA

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA AUTONOMIA APRENDENTE:
REFLEXÕES E PRÁTICAS PARA ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Metodologias de Ensino-Aprendizagem. Linha de Pesquisa: Inovações Metodológicas no Ensino Superior (INOVAMES).

Orientador: Prof. Dr. André Monteiro Diniz

RESULTADO: (X) Aprovado () Reprovado

DATA: 30/06/2025

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ANDRE MONTEIRO DINIZ**
Data: 30/10/2025 16:35:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. André Monteiro Diniz

Documento assinado digitalmente
 **JOSE ROBERTO ALVES DA SILVA**
Data: 31/10/2025 11:34:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Roberto Alves da Silva

Documento assinado digitalmente
 **MARCOS MONTEIRO DINIZ**
Data: 31/10/2025 15:28:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Marcos Monteiro Diniz

Documento assinado digitalmente
 **LARISSA DANTAS RODRIGUES BORGES**
Data: 30/10/2025 18:29:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Larissa Dantas Rodrigues Borges

BELÉM – PARÁ
2025

Aos meus amores,
Albino Jr. e Álvaro Brito.

AGRADECIMENTOS

A Deus, ao Menino Jesus e à minha Mãezinha do Céu, por me guiarem e fortalecerem ao longo desta jornada. Só eles e eu sabemos o quanto esse mestrado foi desejado e o quanto me sinto agraciada por esta bênção.

Ao meu marido, Albino Jr., por ser meu melhor amigo e parceiro de vida. Obrigada por prover um lar seguro e cheio de alegria, amor e fé. Obrigada por incentivar meus sonhos e por cuidar do nosso pequeno nos meus momentos de ausência. Palavras não serão suficientes, só consigo dizer obrigada, obrigada e obrigada!

Ao meu amor, a minha paixão e a minha vida, Álvaro Brito, por ser meu maior incentivador. Filho, quero te dizer que valeu a pena, que conseguimos! Obrigada por compreender os meus momentos de dificuldade e ausência, você é o melhor filho do mundo!

Aos meus pais por todo apoio e incentivo, por serem meus exemplos de vida e por torcerem por mim, em toda e qualquer circunstância.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. André Diniz, por sua parceria e respeitosa condução. Obrigada por ter aguentado meus áudios, por suas orientações e contribuições cruciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos estimados membros da banca, Profa. Dra. Larissa Borges, Prof. Dr. Marcos Diniz e Prof. Dr. José Roberto, pela gentileza em contribuir com esta pesquisa. É uma honra receber os comentários de vocês.

À minha querida coordenadora, Profa. Dra. Fernanda Chocron, por sua disponibilidade, incentivo, escuta e sábios conselhos. Me sinto Chocria.

Aos professores de mestrado do PPGCIMES, por apresentar o caminho da pesquisa, a criatividade e a inovação no contexto do ensino superior. Obrigada por fazerem deste o melhor programa de pós-graduação de todo o multiverso!

Ao meu trio, mais conhecido como suporte RD, Adriana Costa e Livia Dorice, obrigada por cada desafio que toparam comigo. Obrigada, também, pelas risadas, pelo carinho, preocupação e apoio mútuo. Sou só gratidão!

Às queridas Lana Maués, Kátia Soares e Darcinara Lima, por toda troca, por cada palavra de incentivo e ajuda prestada. Obrigada por tanto!

Aos demais colegas da minha querida T23, obrigada por toda partilha. A rede que criamos me incentivou, inspirou e encorajou. Não me imagino em outra turma ou multiverso.

Ao meu grupo do grupo que está comigo desde o ensino fundamental, por ter entendido os meus momentos de ausência. Obrigada por todos esses anos, nada em troca dessa união.

A todas as pessoas que contribuíram de alguma forma para a realização deste sonho.

Gratidão!

RESUMO

Este trabalho apresenta a sequência didática *Autonomia Aprendente*, recurso voltado para autorreflexão e planejamento da aprendizagem no ensino superior. Este processo educacional emergiu como proposta para enfrentar o desafio de engajar o aluno, especialmente no que se refere a reflexão e adoção de atitudes favoráveis ao seu processo de aprendizagem. Essas atitudes podem ser estimuladas através de propostas pedagógicas práticas e reflexivas. Desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), da Universidade Federal do Pará (UFPA), com ênfase em Inovações Metodológicas no Ensino Superior (INOVAMES), a sequência resultante tem foco no desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem de alunos do ensino superior. A metodologia envolveu uma pesquisa bibliográfica sobre o processo de desenvolvimento da autonomia à luz do paradigma da complexidade e sobre a promoção da aprendizagem autodirigida, embasado no Modelo Dinâmico e Complexo de Desenvolvimento da Autonomia de Borges (2019) e na abordagem da aprendizagem contínua de Schlochauer (2021). Além disso, foi cursada a disciplina “Oficina Pedagógica: Autonomia em Contextos de Aprendizagem” e realizada observação participante. Em seguida, deu-se a elaboração do processo educacional, sua aplicação e avaliação com discentes do 7º semestre, noturno, do Curso de Pedagogia de uma universidade particular de Belém/PA. Dentre os resultados dessa investigação, evidenciou-se que a sequência teve um impacto positivo para os participantes, o que favoreceu a autorreflexão, a identificação de fatores internos e externos que influenciam a autonomia e aprendizagem, bem como o planejamento da aprendizagem autodirigida. Ademais, as etapas e atividades da sequência contribuíram para uma perspectiva mais ativa em relação aos desafios enfrentados pelos participantes em seus contextos de aprendizagem, em especial o do ensino superior. Vislumbramos que a sequência *Autonomia Aprendente* contribua para a aprendizagem na graduação e demonstre potencial para levar os aprendentes a engajamento, autonomia e aprendizagem contínua.

Palavras-chave: Aprendente; Aprendizagem Autodirigida; Autonomia; Autorreflexão; Ensino Superior; Sequência Didática.

ABSTRACT

This dissertation presents the teaching sequence *Autonomia Aprendente*, a resource focused on the development of self-reflection and planning of learning by undergraduate students. This educational process emerged as a proposal to face the challenge of engaging student, especially with regard to reflection and adoption of attitudes favorable to their learning process. These actions can be stimulated through practical and reflective pedagogical proposals. Developed within the scope of the PPGCIMES/UFGA Program, with an emphasis on Methodological Innovations in Higher Education (INOVAMES), the resulting sequence focuses on the development of autonomy in the learning process of higher education students. The methodology involved bibliographic research on the process of developing autonomy in the light of the complexity paradigm and on the promotion of self-directed learning based on Borges' (2019) Complex Dynamic Model of Autonomy Development and Schlochauer's (2021) continuous learning approach. In addition, the discussions of the workshop Autonomy in Learning Contexts (*Oficina Autonomia em Contextos de Aprendizagem*) and participant observation were carried out. The elaboration of the educational process, its application and validation were made in a class with students of the 7th semester of the Pedagogy Course of a private university in Belém-Pará. Among the results of this investigation, it was evidenced that the sequence had a positive impact on the participants, which favored self-reflection, the identification of internal and external factors that influence autonomy and learning, as well as the planning of self-directed learning. In addition, the stages and activities of the sequence contributed to a more active perspective in relation to the challenges faced by the participants in their learning contexts, especially that of higher education. We envision that the sequence *Autonomia Aprendente* contributes to the learning process of undergraduate students and has a great potential to generate engagement, autonomy and continuous learning.

Keywords: Learner; Self-Directed Learning; Autonomy; Self-Reflection; Higher Education; Teaching Sequence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo Dinâmico e Complexo de Desenvolvimento da Autonomia	26
Figura 2 – Fases da pesquisa	42
Figura 3 – Fluxograma das etapas da sequência.....	51
Figura 4 – Etapa Refletindo sobre a aprendizagem.	55
Figura 5 – (Re)conhecendo a autonomia	56
Figura 6 – (Re)conhecendo a autonomia	57
Figura 7 – Apresentação Mosaico da Autonomia.....	59
Figura 8 – Materiais do Mosaico da Autonomia	60
Figura 9 – Instruções do Mosaico da Autonomia.....	61
Figura 10 – Cartas de Consulta 1 a 6: frente e verso	62
Figura 11 – Cartas de Consulta 7 a 12: frente e verso	63
Figura 12 – Cartas de Consulta 13 a 18: frente e verso	63
Figura 13 – Cartas de Afirmação 1 a 6: frente e verso	64
Figura 14 – Cartas de Afirmação 7 a 12: frente e verso.....	65
Figura 15 – Carta de Legenda frente e verso.....	65
Figura 16 – Peças de Reposta nos três tons de lilás em tabuleiro no formato Raio-que-o-partia	66
Figura 17 – Peças de Reposta nos três tons de lilás em tabuleiro em formato hexagonal	66
Figura 18 – Tabuleiro Raio-que-o-partia	67
Figura 19 – Tabuleiro hexagonal.....	68
Figura 20 – Autorreflexão com Mosaico da Autonomia	69
Figura 21 – Planejando uma aprendizagem autodirigida.....	72
Figura 22 – Fontes iniciais 1	73
Figura 23 – Fontes iniciais 2	74
Figura 24 – Mural de ações	75
Figura 25 – Autonomia e aprendizagem	76
Figura 26 – Ponto de chegada	77
Figura 27 – Ponto de chegada	78
Figura 28 - Aprendendo novos temas	79
Figura 29 – Participantes realizando a etapa <i>Conhecendo a sequência</i>	81
Figura 30 – Participantes realizando a etapa <i>Refletindo sobre a aprendizagem</i>	82
Figura 31 - Mosaico no formato de um Raio-que-o-partia elaborado pelos participantes.....	83
Figura 32 - Mosaico no formato Hexagonal elaborado pelos participantes.....	83
Figura 33 – Participantes realizando a etapa <i>Planejando uma aprendizagem autodirigida</i>	84
Figura 34 – Mosaicos elaborados pelos participantes.....	93
Figura 35 – Mapas mentais elaborados pelos participantes	104
Figura 36 – Nuvem de palavras com as ações indicadas pelos aprendentes	105
Figura 37 – Mensagem de introdução da etapa Autorreflexão.....	110
Figura 38 – Registro autorreflexão com Mosaico da Autonomia	111
Figura 39 - Nova Carta Outros subsistemas	112
Figura 40 – Planejando uma aprendizagem autodirigida: escolha do tema 1	113
Figura 41 - Planejando uma aprendizagem autodirigida: escolha do tema 2.....	114
Figura 42 – Planejando uma aprendizagem autodirigida.....	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Avaliação da estrutura da sequência.....	86
Tabela 2 – Avaliação do Mosaico da Autonomia.....	87
Tabela 3 – Avaliação do plano de aprendizagem	88
Tabela 4 – Predominância das Cores no Mosaico dos participantes	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perguntas para escolha de atividades de uma sequência	48
Quadro 2 – Atividades da sequência Autonomia Aprendizente.....	52
Quadro 3 – <i>Template</i> Conhecendo a sequência.....	54
Quadro 4 – Escala Likert questionário de avaliação.....	85
Quadro 5 – Reflexão inicial dos participantes.....	90
Quadro 6 – Conhecimentos que os aprendentes desejam alcançar na graduação	97
Quadro 7 – Como os aprendentes esperam colocar em prática esses conhecimentos	98
Quadro 8 - Conhecimento que serão importantes daqui a alguns meses ou anos	99
Quadro 9 – Temas de aprendizagem escolhidos pelos aprendentes	100
Quadro 10 – Quais horários vão estar reservados para o estudo do tema?	103
Quadro 11 – O que você será capaz de fazer melhor ou diferente após a aprendizagem deste tema?	107
Quadro 12 – Forma como o plano contribuiu ou poderá contribuir com a autonomia e aprendizagem.....	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Agrupamento dos fatores do Modelo	95
Gráfico 2 – Fatores importantes para o desenvolvimento da autonomia.....	96
Gráfico 3 – Locais de pesquisa elencados pelos participantes	101
Gráfico 4 – Pessoas com interesse no mesmo tema.....	102
Gráfico 5 – Incentivadores e apoiadores da aprendizagem daquele tema	103
Gráfico 6 – Fatores que podem influenciar na aprendizagem do tema.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
FIBRA	Faculdade Integrada Brasil Amazônia
MEC	Ministério da Educação
PE	Processo Educacional
PPGCIMES	Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior
UFPA	Universidade Federal do Pará
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
1.1 Ensino Superior Brasileiro	22
1.2 Modelo Dinâmico e Complexo de Desenvolvimento da Autonomia	24
1.3 Aprendizagem contínua e autodirigida	33
2 PERCURSO METODOLÓGICO	39
2.1 Tipo de pesquisa e abordagem	39
2.2 Contexto e participantes	40
2.2.1 Contexto da pesquisa	40
2.2.2 Participantes da pesquisa	41
2.3 Fases da pesquisa	42
2.3.1 Oficina Pedagógica: Autonomia em Contextos de Aprendizagem	42
2.3.2 Observação participante no estágio supervisionado	44
2.3.3 Pesquisa bibliográfica	45
2.3.4 Levantamento de materiais	46
2.3.5 Sequência Didática Autonomia Aprendiz	47
2.3.6 Instrumentos de geração de dados	49
3 SEQUÊNCIA AUTONOMIA APRENDENTE: DA CONCEPÇÃO À VALIDAÇÃO	50
3.1 Características, organização e estrutura do PE	50
3.2 Etapas e atividades da sequência	53
3.2.1 Conhecendo a Sequência	53
3.2.2 Refletindo sobre a aprendizagem	54
3.2.3 (Re)Conhecendo a autonomia	56
3.2.4 Autorreflexão	58
3.2.5 Planejando uma aprendizagem autodirigida	70
3.2.5.1 A escolha do tema	71
3.2.5.2 Fontes iniciais	73
3.2.5.3 Mural de ações	74
3.2.5.4 Autonomia e aprendizagem	75
3.2.5.5 Ponto de chegada	76
3.2.5.6 Aprendendo novos temas	78
3.3 Caráter criativo e inovador da sequência	79

3.4 Testagem e validação	80
4. ANÁLISE DE DADOS	85
4.1 Questionário de avaliação da sequência	85
4.1.1 Avaliação da estrutura da sequência	85
4.1.2 Avaliação do Mosaico da Autonomia	86
4.1.3 Avaliação do Plano de Aprendizagem	88
4.2 Mosaico da Autonomia	89
4.3 Plano de Aprendizagem	97
4.4 Ajustes na sequência didática Autonomia Aprendente	109
4.4.1 Mensagem de introdução na etapa Autorreflexão no Caderno do participante	109
4.4.2 Comandos na página de registro da Autorreflexão do Caderno da Autonomia	110
4.4.3 Carta Outros subsistemas no Mosaico da Autonomia	111
4.4.4 Mosaico da Autonomia como um caderno	112
4.4.5 Reestruturação da atividade de escolha do tema de aprendizagem no Caderno da Autonomia	112
4.4.6 Aprendendo novos temas	114
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ELETRÔNICO	124
APÊNDICE B – MOSAICO DA AUTONOMIA VERSÃO INICIAL	125
APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DO MOSAICO	129
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA AUTONOMIA APRENDENTE	130

INTRODUÇÃO

Esta dissertação teve sua origem em vivências pessoais e acadêmicas de observação, diálogos e práticas nos contextos sociais e nas instituições escolares e universitárias que a pesquisadora teve a oportunidade de fazer parte. Formada em Pedagogia há 12 anos, esta pesquisadora tem se mantido em constante reflexão sobre os elementos que envolvem o ensino e a aprendizagem.

Compreender como a aprendizagem acontece sempre foi motivo de grande fascínio. Na infância, as pessoas que mais admirava eram aquelas que ensinavam algo, mas como esse processo se dava? Como pais, familiares, professores e outras figuras que ajudavam a esclarecer dúvidas haviam aprendido aquilo? Compreender esse percurso era fundamental, o que fazia com que cada dúvida despertasse ainda mais questionamentos sobre o “como”, o “por quê”, o “quando”, o “onde” e o “com quem”.

Aos 18 anos, a primeira opção no vestibular foi o curso de Pedagogia. Aprovada em uma universidade particular de Belém, Pará, deu início à tão sonhada jornada em busca de um entendimento mais profundo sobre os processos de ensino e aprendizagem. Após concluir a graduação, ingressou, já no ano seguinte, em uma especialização em Neuropsicopedagogia na mesma universidade, seguindo em sua busca por respostas.

Paralelamente, sua trajetória profissional também se desenvolvia, agregando vivências, conhecimentos e questionamentos. Estas formações foram importantes, pois oportunizaram as primeiras apresentações em eventos acadêmicos, o contato com novas visões e novas pesquisas, além do diálogo com outros pesquisadores.

No final do ano de 2021, a pesquisadora teve o primeiro contato com o edital de seleção para o mestrado do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior (PPGCIMES). No entanto, diante do curto prazo restante para a submissão de projeto de pesquisa e inscrição, se perguntou: o que poderia propor de criativo e inovador em tão pouco tempo? Naquele momento, optou por não se inscrever. Como estratégia de preparação para o próximo edital, decidiu acompanhar de perto as atividades do programa.

Assim, em março de 2022, quando abriram as inscrições para alunos ouvintes, solicitou sua participação na disciplina *Métodos e Técnicas Inovadoras de Ensino e Aprendizagem* do PPGCIMES. Foi aceita e pôde participar de diálogos e trocas que ampliaram a compreensão sobre a proposta do programa para o ensino superior.

Em setembro do mesmo ano, foi publicado o edital do processo seletivo para a turma de 2023. Deste modo, retomou as anotações feitas na disciplina cursada, elaborou uma proposta

de pesquisa e a submeteu ao programa. A seleção se estendeu por alguns meses, até que, no dia 29 de dezembro, o resultado foi divulgado. A partir dele, pôde perceber com mais clareza que suas inquietações e motivações eram legítimas e pertinentes.

Diante da oportunidade de discutir os processos de ensino, a partir de uma perspectiva criativa e inovadora, ao ingressar no PPGCIMES, a pesquisadora passou a se definir como uma pedagoga curiosa e uma mestranda absurdamente feliz, convicta de que fazia sentido questionar tanto a forma como aprendeu, quanto a maneira como ensinava seus alunos. Para justificar essa constante postura reflexiva, recorre às palavras de Freire (1991, p. 58): “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”.

Nesse encaminhamento, em 2023, vivenciou o primeiro semestre com as disciplinas obrigatórias de *Métodos e Técnicas Inovadoras de Ensino e Aprendizagem* e *Criatividade*; em seguida foi direcionada à escolha das disciplinas optativas. Dentre as opções, constava a disciplina *Oficina Pedagógica: Autonomia em Contextos de Aprendizagem*, que seria ministrada pela Profa. Dra. Larissa Dantas Rodrigues Borges e pelo prof. Dr. André Monteiro Diniz.

Apesar de ser pedagoga e de ter atuado prioritariamente com a educação básica, período educacional em que muito se fala no desenvolvimento da autonomia, a pesquisadora nunca havia aprofundado os estudos sobre a temática e aquela parecia ser uma rica oportunidade para isso.

Na disciplina, o estudo de Borges (2019) foi evidenciado para demonstrar a autonomia no contexto de ensino e aprendizagem como um sistema complexo e dinâmico que pode sofrer momentos de retrocesso, estabilidade e avanços. Ao considerar este sistema com um caráter de desenvolvimento constante, que ocorre ao longo de toda a vida, Borges passa a adotar o termo autonomização.

É importante mencionar que esta discussão, sobre autonomia na perspectiva da complexidade, tem contribuído significativamente com pesquisas que se restringem ao âmbito do ensino de línguas estrangeiras (Borges, 2019; Franco, 2013; Nicolaidese, 2003; Paiva, 2006; Rabelo, 2021; Rodrigues, 2022; Silva et al., 2024).

Na medida em que se debruçava nessas leituras, a pesquisadora se questionava sobre como essa visão da autonomia poderia também enriquecer a formação em outros cursos de graduação, como o de Licenciatura em Pedagogia, visto que a autonomia é um tema frequentemente abordado na prática profissional de pedagogos e pedagogas, sem que estes

possam ter tido um embasamento teórico que proporcionasse uma reflexão mais profunda sobre o assunto.

Em linhas gerais, o que ocorre é que a autonomia pode ser entendida sob diversas óticas, dentre elas: a do Dicionário de Língua Portuguesa, cujo significado é expresso como “Competência para gerir sua própria vida, fazendo uso de seus próprios meios, vontades ou princípios”¹; a perspectiva do educador e filósofo Paulo Freire (2006), na qual a autonomia refere-se à capacidade do educando de pensar por si mesmo, tomar decisões conscientes e agir com responsabilidade em relação a si, ao outro e ao mundo; e a ótica da complexidade que entende a autonomia como um sistema dinâmico, complexo e flutuante, marcado por avanços, estabilidades e retrocessos ao longo da vida.

Para oportunizar esta discussão na Licenciatura em Pedagogia, o primeiro passo foi a elaboração do Mosaico da Autonomia, ainda na disciplina *Oficina Pedagógica: Autonomia em Contextos de Aprendizagem*. A partir disso, começamos a perceber aspectos relevantes que, posteriormente, foram apresentados e discutidos com a banca avaliadora do exame de qualificação.

Em um primeiro momento, buscava-se ampliar a discussão sobre autonomia para contribuir com a futura prática profissional dos(as) pedagogos(as) em formação. No entanto, ainda no estágio, questões mais globais e inerentes àquele momento chamaram a atenção: a pesquisadora notou que, apesar dos esforços da professora — com conselhos frequentes para que os alunos mantivessem uma rotina de estudos, realizassem as leituras e atividades em tempo hábil e, quando necessário, buscassem outras fontes —, os comportamentos adotados por parte dos alunos eram indiferentes. Coincidentemente eram aqueles que demonstravam comportamento passivo e desempenho abaixo do esperado, aparentando, à primeira vista, ignorar aquelas recomendações e não se engajar nos momentos de estudo em sala de aula.

Esse cenário nos fez perceber que, mais do que fazer qualquer aproximação entre a autonomia e a futura prática profissional daqueles pedagogos(as) em formação, era necessário, antes de tudo, dialogar sobre o processo de aprendizagem no qual eles estavam imersos naquele momento. Deste modo, a seguinte **questão-foco** tornou-se base para essa pesquisa: **Como fomentar o processo de desenvolvimento da autonomia na aprendizagem no ensino superior?**

Mediante a questão foco, foi delineado o seguinte **objetivo geral** a ser alcançado: **Elaborar uma sequência didática com reflexões e práticas que contribuam para o**

¹ Definição disponível em: <https://www.dicio.com.br/autonomia/>

processo de desenvolvimento da autonomia de alunos do ensino superior, sob a perspectiva da complexidade.

O objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- Desenvolver o Processo Educacional (PE) *Autonomia Aprendente*: sequência didática para autorreflexão e planejamento da aprendizagem no ensino superior;
- Testar e validar o PE com alunos do ensino superior;
- Disponibilizar o material para auxiliar professores formadores do ensino superior a fomentar o desenvolvimento da autonomia de seus alunos.

Em face à necessidade de materiais que possam apoiar o desenvolvimento da autonomia de alunos no ensino superior, a sequência didática *Autonomia Aprendente* foi elaborada e apresenta conceitos, reflexões e estratégias para o fomento da autonomia. Ademais, pretende-se assistir professores na etapa de apropriação do tema, para que possam contribuir com a aprendizagem do seu alunado.

Em termos estruturais, esta pesquisa está organizada em cinco capítulos: *Fundamentação teórica*, *Percurso metodológico*, *Sequência Autonomia Aprendente: da concepção à avaliação*, *Análise dos dados* e *Considerações Finais*.

No capítulo 1 discutimos o referencial teórico, que é a base fundamental deste estudo. Este capítulo está dividido em três subcapítulos: o primeiro subcapítulo apresenta o panorama do ensino superior brasileiro, as necessidades do aluno que está no ensino superior e a sequência didática como proposta frente à demanda apresentada; o segundo subcapítulo aborda o Modelo Dinâmico e Complexo de Desenvolvimento da Autonomia, desenvolvido por Borges (2019); o terceiro subcapítulo trata da inclusão de uma rotina de aprendizagem autônoma integrada ao dia a dia.

No capítulo 2 apresentamos o percurso desta pesquisa, sendo dividido em três subcapítulos: o primeiro descreve a pesquisa quanto à sua natureza e abordagem; o segundo especifica o contexto no qual a pesquisa foi realizada e apresenta o público que participou da sequência; o terceiro detalha as fases desta pesquisa, contextualizando desde a vivência na *Oficina Autonomia em Contextos de Aprendizagem* até o desenvolvimento do PE e os instrumentos de geração de dados.

No capítulo 3 detalhamos o processo de concepção até a validação da sequência, dividindo-o em quatro subcapítulos: o primeiro informa quanto ao formato escolhido para o PE, sua organização e estrutura; o segundo percorre as etapas que fazem parte da sequência; o terceiro discorre sobre o que faz da sequência *Autonomia Aprendente* um PE criativo e

inovador; por fim, o quarto subcapítulo aponta os procedimentos adotados na testagem e validação da sequência.

No capítulo 4 apresentamos a análise dos dados gerados a partir da vivência dos participantes na testagem e validação da sequência.

No capítulo 5 abordamos as reflexões geradas a partir do PE elaborado, seus impactos e implicações. Além disso, discutimos perspectivas para trabalhos futuros, possíveis desdobramentos, novas possibilidades e a replicabilidade da sequência didática *Autonomia Aprendente*.

A seguir, daremos início ao primeiro capítulo, em que apresentamos os fundamentos teóricos que embasam esta pesquisa.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Ensino Superior Brasileiro

A educação superior no Brasil é oferecida por uma ampla variedade de Instituições de Ensino Superior (IES), tanto públicas quanto privadas, normatizadas, principalmente, na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Desde o ano de 2004 o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para tratar das avaliações institucionais internas e externas, de cursos e de alunos.

O SINAES garante as avaliações dos alunos do ensino superior através da aplicação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Apesar de ser realizado a cada ano, os cursos superiores não passam por exames anuais, a avaliação é feita por ciclos, nos quais o curso passa por um exame a cada três anos. O objetivo do exame é avaliar o desempenho acadêmico do aluno em relação aos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares, o desenvolvimento de competências e habilidades gerais e profissionais e o nível de atualização acerca da realidade brasileira e mundial. Com base no ciclo de cursos que será avaliado naquele ano, alunos iniciantes e concluintes devem ter suas inscrições feitas pela IES da qual fazem parte. Salvo exceções previstas em lei, o aluno que não realizar o exame será considerado em situação irregular, sendo impedido de colar grau até regularizar sua situação.

Fio e Mercuri (2018, p. 86) apontam que, apesar de todo esse esforço para acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho acadêmico do aluno do ensino superior, ainda:

Há uma lacuna no que diz respeito à compreensão das interações do aluno com as instituições de ensino, com a escassez de indicadores que permitam mensurar a relação dos estudantes com os recursos e as experiências disponibilizados pela instituição.

Em uma pesquisa² realizada no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre os últimos dados do censo da educação superior, descobrimos que um total de 9.976.782 (nove milhões, novecentos e setenta e seis mil, setecentos e oitenta e dois) alunos estão matriculados no nível acadêmico da graduação. Destes, 2.069.130 (dois milhões, sessenta e nove mil, cento e trinta) no setor público e 7.907.652 (sete milhões, novecentos e sete mil, seiscentos e cinquenta e dois) no setor privado. Os

² Nesta pesquisa utilizamos os filtros: categoria administrativa pública e privada; organização acadêmica universidade, centro universitário, faculdade, IF e Cefet; nível acadêmico da graduação; modalidade de ensino presencial e curso a distância e grau acadêmico bacharelado, licenciatura e tecnológico.

questionamentos que ficam são: quem são esses alunos? Como eles estão vivenciando o ensino superior?

De acordo com os dados do INEP, estamos vivendo um momento de fluxo para o ensino à distância (EaD), com 56,5% dos ingressantes em 2022 aderindo ao ensino superior nessa modalidade, que vem atuando fortemente no setor privado (71,7%). Em relação ao turno, o número de matrículas presenciais no período noturno equivale a 54%, enquanto o número de matrículas diurnas corresponde a 46%. Importante destacar que os cursos noturnos também estão em sua maioria no setor privado, que em 2023 recebeu 62% das matrículas neste turno.

Vargas e Paula (2013) indicam que os alunos que tendem a se matricular em cursos noturnos, geralmente, são aqueles que trabalham durante o dia. Portanto, entende-se que o aluno que frequenta o ensino superior no período noturno precisa conciliar o estudo com o trabalho. Nesta pesquisa, em que os sujeitos são alunos de um curso de Pedagogia noturno, observou-se que este era o caso da maioria.

Os alunos costumavam comparecer às aulas com o uniforme do trabalho e, frequentemente, relatavam os ajustes que tinham que fazer em sua rotina para conciliar os estudos com as suas atuações profissionais. Apesar de a maior parte da turma estar atuando no âmbito da educação — por exemplo, como estagiários(as) em escolas particulares —, também existia uma pequena parcela que, até aquele momento, ainda não havia conseguido adentrar neste ramo.

Esses discentes precisavam conciliar os estudos na área da educação com rotinas profissionais em ramos completamente diferentes, como uma das aluna que conciliava o trabalho como vendedora em uma papelaria de Belém com os estudos no curso de Pedagogia. Além de compartilhar os desafios que essa dupla jornada proporcionava, os sujeitos desta pesquisa também enfatizavam o desejo de finalizar a graduação para, então, alcançar experiências profissionais mais promissoras na área da educação.

Severo *et al.* (2020) conduziram um estudo com 305 (trezentos e cinco) alunos, com o objetivo de identificar as percepções deles sobre os aspectos positivos e negativos da experiência acadêmica no ensino superior. Os resultados mais expressivos revelaram que 31,5% dos participantes sentiam-se satisfeitos ao perceberem seu próprio desenvolvimento; enquanto 36,4% dos participantes indicaram que enfrentam dificuldades com o desempenho didático dos(as) professores(as) da universidade. Com base nesses resultados, os autores concluíram que é fundamental implementar políticas institucionais e práticas pedagógicas que favoreçam a superação dos obstáculos ao envolvimento acadêmico dos alunos.

Fior e Mercuri (2018) ancoraram-se, principalmente, na Teoria do envolvimento do estudante de Alexander W. Astin, para realizar um estudo com 1.000 (mil) estudantes matriculados em uma universidade do sudeste brasileiro, a fim de analisar as diferenças no envolvimento acadêmico dos alunos. Nessas análises, as autoras partiram do princípio de que o aluno ingressa no ensino superior munido de um vasto repertório pessoal, familiar e educacional, que determina como será a sua participação nas atividades obrigatórias e não obrigatórias oferecidas pela IES. Elas ressaltam que esse envolvimento é dinâmico, se modifica ao longo do percurso universitário e está relacionado aos resultados acadêmicos do aluno.

Para lançar mão da compreensão de que o aluno que chega à graduação é um sujeito com uma série de vivências anteriores, que orientam seu desenvolvimento acadêmico, é fundamental que pensemos em maneiras de incentivá-los a se apropriarem deste repertório para refletir, decidir e agir de forma consciente sobre a sua aprendizagem. Isso abriria caminhos para o desenvolvimento da autonomia, tida nesta pesquisa como aquela que reconhece os diversos fatores (internos e externos) que potencializam o desempenho acadêmico e, principalmente o reconhecimento do que favorece ou desfavorece seus resultados.

Neste sentido, para identificar o uso de abordagens que favorecem o desenvolvimento da autonomia, constatou-se a escassez de trabalhos realizados até o presente momento. Santos (2006) analisou a contribuição dos processos metacognitivos na formação do pedagogo, apontando que a metacognição é um caminho promissor para facilitar, estimular e aprimorar a aprendizagem dos alunos de Pedagogia. Desta análise, a autora sugere o seguinte caminho investigativo a ser explorado: “Os processos metacognitivos indicam possibilidade de formação do aluno autônomo, mas como aprender este processo?” (Santos, 2006, p. 116).

Diante do exposto, compreendemos que há espaço e, sobretudo, a necessidade de promover práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento da autonomia do aluno do ensino superior. Para fomentar tais práticas, esta pesquisa irá demonstrar os resultados da elaboração, testagem e validação da sequência didática Autonomia Aprendiz.

1.2 Modelo Dinâmico e Complexo de Desenvolvimento da Autonomia

A autonomia pode ser compreendida por diversas perspectivas, mas neste trabalho o grande balizador será o Modelo Dinâmico e Complexo de Desenvolvimento da Autonomia, de Borges (2019).

Borges (2019) apresenta um panorama da pesquisa brasileira sobre a autonomia fundamentada na complexidade³, no campo do ensino de línguas adicionais, reconhecendo que esse percurso ainda é recente, com pouco mais de duas décadas. Apesar dos avanços, ressalta-se a necessidade de expandir a discussão para outros contextos educacionais.

Em sua tese, a autora adota a perspectiva de estudo da autonomia, na qual as dimensões individual e social não se dissociam, tampouco interagem de maneira igual e finita no contexto. Nesse sentido, achamos importante apresentar alguns conceitos importantes trabalhados pela autora, como os de aprendente, autonomia e autonomização.

Para Borges (2019, p. 18), o aprendente autônomo é “um agente capaz de fazer escolhas quanto à forma pela qual prefere exercer sua autonomia em diferentes contextos de aprendizagem”. Com base nessa visão, adotamos o termo *aprendentes* para nos referirmos aos alunos, ressaltando a centralidade da autonomia no processo educativo, pois ser um aprendente autônomo, nesse sentido, está relacionado à habilidade e à capacidade de fazer escolhas pertinentes para sua aprendizagem.

Contudo, compreendemos que essa capacidade não pode ser exercitada de forma isolada das interações com o contexto e com as pessoas que o compõem, mas construída nas interações com estes contextos e pessoas. Assim, no âmbito educacional, não se pode falar em autonomia sem garantir condições e oportunidades reais para que ela se manifeste e se desenvolva.

No que diz respeito à autonomia, Borges (2019) a conceitua a partir de uma perspectiva que reconhece seu caráter complexo, dinâmico e em constante transformação. Segundo a autora (2019, p. 50):

[...] a autonomia é um sistema complexo e dinâmico, individual e social, aninhado a outros subsistemas da aprendizagem, tais como a motivação, as identidades, as crenças e as emoções, com os quais interage de formas diferentes e em contextos diversos, passando por momentos de retrocessos, estabilidade e avanços ao longo de toda a vida.

Essa definição evidencia a natureza multifacetada da autonomia, enfatizando sua interdependência com outros aspectos do processo de aprendizagem e sua trajetória não linear ao longo da vida. Ao reconhecer a autonomia como um sistema em constante desenvolvimento ao longo da vida, Borges (2019) discute as características do processo de autonomização.

Para a autora, trata-se de:

[...] um processo complexo, dinâmico e flutuante no qual não se pode delimitar um ponto de chegada, pois é vivenciado de forma não linear e contínua ao longo de toda a

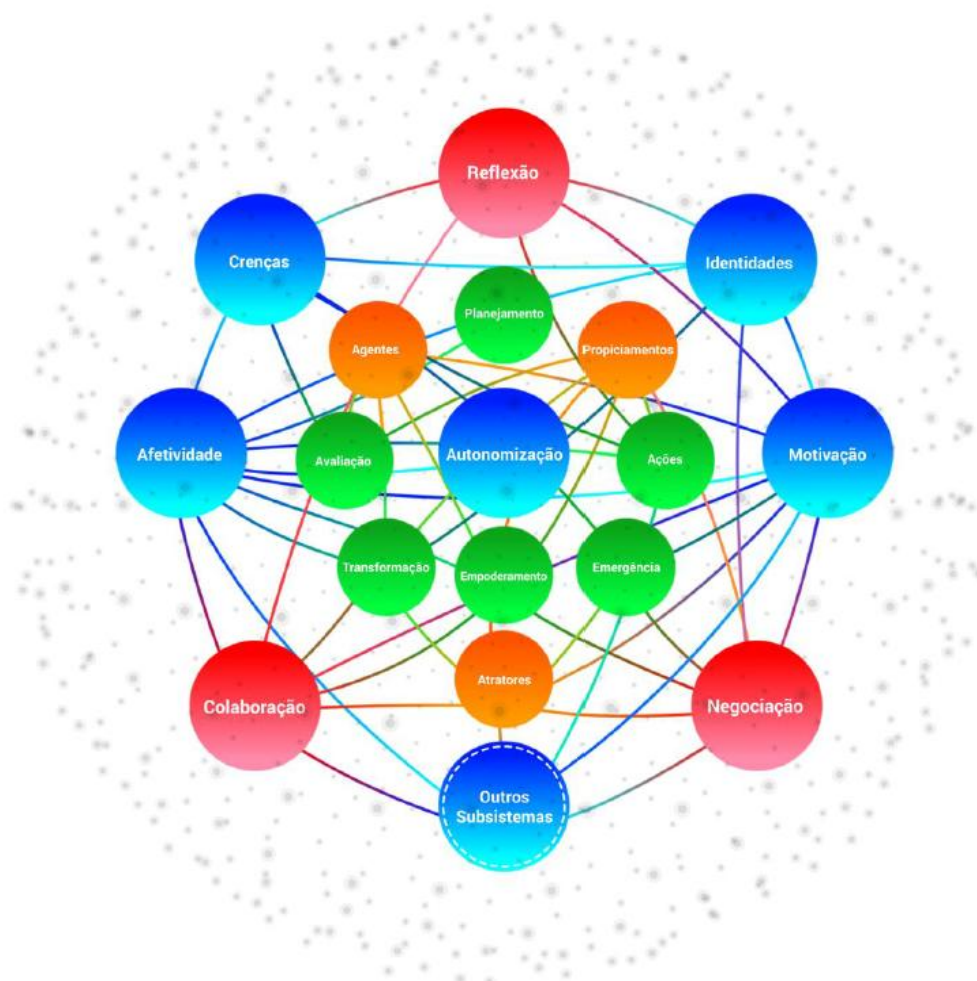
³ Complexidade não é sinônimo de complicação, como muitas vezes se acredita no senso comum. Segundo Morin (2015, p. 13), complexidade é “[...] o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico”.

vida, com momentos de avanços, estabilidade e retrocessos, envolvendo a interação entre um grande número de processos, elementos, agentes, dentre outros subsistemas aninhados (Borges, 2019, p. 58)

Essa perspectiva destaca a natureza dinâmica e não linear da autonomização, entendida como um movimento contínuo influenciado por múltiplos fatores interligados. Dito isso, partiremos para a análise Modelo Dinâmico e Complexo de Desenvolvimento da Autonomia, elaborado por Borges (2019), à luz do paradigma da complexidade.

Representado graficamente (Figura 1) como uma rede envolta por pontilhados cinza que simbolizam o contexto, o Modelo apresenta uma estrutura dinâmica e complexa composta por diferentes fatores internos e externos que influenciam a autonomia, sendo: uma supradimensão destacada em vermelho, dois suportes à autonomização também destacados em vermelho, três elementos representados em laranja e seis movimentos indicados em verde. Além disso, quatro subsistemas aparecem em azul, juntamente com um subsistema com bordas pontilhadas na base do Modelo, sinalizando a possibilidade de surgimento de novos subsistemas.

Figura 1 – Modelo Dinâmico e Complexo de Desenvolvimento da Autonomia



Fonte: Borges (2019, p.59)

A autora nos convida a iniciar a leitura desta rede⁴ pelo centro dela, onde se encontra a autonomização e de onde partem linhas que demonstram as possibilidades de movimentação, interação e fluxo mútuo com os demais elementos componentes do Modelo. O que nos chama atenção são as múltiplas interações entre os componentes, fato que nos remete ao termo conexões, no sentido de ligar, unir e estabelecer o contato entre as partes.

Perante o exposto, iniciaremos os comentários sobre cada segmento do Modelo proposto por Borges (2019). Para uma melhor compreensão da ordem que será utilizada, informamos que apresentaremos as partes de fora para dentro, seguindo o fluxo: reflexão, negociação, colaboração, motivação, identidade, crenças, afetividade, planejamento, ações, emergência, empoderamento, transformação, avaliação, contexto, agentes, propiciamentos e atratores.

No topo da figura, encontra-se a supradimensão da reflexão. Dela, partem linhas que interligam toda a rede, cujas conexões apresentam mútua influência. Num contexto ideal, é esperado que a reflexão esteja presente em todas as interações do Modelo, para gerar movimentações mais ponderadas, capazes de provocar maior autonomia e consciência nas escolhas de promoção da aprendizagem (Borges, 2019).

Em consonância com a autora, entendemos que aspirar o desenvolvimento da autonomia como um processo mais consciente implica engajar-se em um movimento contínuo de reflexão sobre os fatores que a constituem, influenciam, restringem e impulsionam. Ao refletir, o aprendente desenvolve a capacidade de tomar decisões ponderadas, de traçar metas pessoais e de agir com intencionalidade sobre seu processo de aprendizagem, reconhecendo-se como indivíduo ativo em meio a múltiplos fatores que interagem dinamicamente ao longo de sua trajetória formativa.

Na base da rede, encontram-se a negociação e a colaboração, evidenciadas como processos fundamentais de suporte para o desenvolvimento da autonomia. No caso da negociação, faz-se com diversos agentes (professores, colegas, familiares e/ou outros) e compreende escuta, proposição de possibilidades, ponderamento, escolha de objetivos a serem alcançados, tipos de atividades, assuntos mais significativos, critérios avaliativos e tantos outros aspectos envolvidos no processo de aprendizagem. A colaboração também envolve diversos agentes, sendo necessário que ocorra na companhia do respeito à autonomia do outro, com a

⁴ Para conhecer o Modelo em movimento acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=yZv9fOiON2o>

finalidade de que seja concebida como fruto de empatia que gera apoio a quem está desenvolvendo ações a favor de sua aprendizagem (Borges, 2019).

Partindo do princípio de que o aprendente do ensino superior está construindo a sua formação através da troca com diversos agentes, dentre eles, professores, colegas de turma, pesquisadores e profissionais referência da área, chegamos à conclusão de que as atitudes de negociação e colaboração são, de fato, de extrema importância para o desenvolvimento da autonomia, ocupando seu devido lugar na base da rede proposta.

Na lateral da rede, aninhados à autonomização estão os subsistemas de motivação, identidades, crenças e afetividade. Para Borges (2019, p. 72), a motivação para aprender é interdependente da autonomia, de tal forma que, “a motivação pode fomentar o processo de autonomização, da mesma forma que a desmotivação também pode inibir o dinamismo desse sistema”. Por reconhecer que tanto a motivação, como a autonomia sofrem oscilações, a autora ampara-se em Diniz (2011) para utilizar o termo flutuação, para fazer referência aos momentos de avanço, estabilidade e retrocessos vividos na trajetória de aprendentes.

O subsistema das identidades tem a ver com o reconhecimento do eu, que muda de acordo com as necessidades, espaço e tempo. Ele demonstra que um mesmo indivíduo pode assumir várias identidades, dentre elas a de aprendente, professor em formação, membro de um grupo de pesquisas, filho, namorado etc. Essas variações são denominadas “eus possíveis” ou múltiplas identidades, que influenciam as interações entre as partes da rede de autonomização (Borges, 2019).

Essas variações de identidade configuram a complexidade humana. Morin (2000) aponta o estudo desta complexidade como o objetivo principal da educação do futuro. Deste modo, compreendemos que o exercício de enxergar múltiplas identidades é uma necessidade que, quando assumida, irá ajudar na identificação e interação dos papéis que permeiam o eu aprendente, resultando em uma educação muito mais consciente.

Já as crenças, são construídas nas experiências e estão ligadas ao modo como dada realidade é percebida, podendo ser reforçadas ou alteradas, influenciando fortemente na maneira como os aprendentes se posicionam perante os estudos. Borges rememora Maddux (2011) ao pontuar que:

A esse respeito, um dos papéis dos agentes com os quais os aprendentes interagem pode ser justamente o de perturbar o sistema de crenças quando necessário, a fim de que se caminhe em direção a uma mudança de estado de fase e emergência de novas crenças e novos comportamentos a elas associadas (Borges, 2019, p. 75).

Concordamos que as crenças podem atuar como fatores limitantes ou estimulantes no processo de ensino. Por isso, é fundamental que o aprendente esteja aberto a avaliá-las à luz do momento educacional que está vivendo. Com o apoio dos agentes envolvidos, ele poderá transformá-las, proporcionando uma experiência formativa que o leve a refletir sobre suas crenças habituais.

Diniz (2020) afirma que as crenças de professores em formação influenciam fortemente suas atitudes e decisões em sala de aula. O autor argumenta que a mudança de crenças é um processo gradativo, e, por isso, é necessário que abordagens pedagógicas reflexivas sejam enfatizadas, de modo a desafiar as crenças preexistentes e discorrer sobre alternativas que possam ser incorporadas ao novo sistema de crenças dos professores em formação.

Dando continuidade aos subsistemas do Modelo, temos a afetividade que, em linhas gerais, diz respeito às emoções e costuma moldar relações, decisões e ações, logo tem forte poder de impactar o processo de aprendizagem. Por isso, é fundamental que se reflita sobre a afetividade como um subsistema que influencia diretamente diversos movimentos do processo de autonomização. A dificuldade de lidar com as emoções ou de refletir sobre elas pode estacionar o aprendente na busca pelas metas que pretende alcançar, em alguns casos levando até a morte do sistema de autonomização (Borges, 2019).

Nesse sentido, avaliamos que adotar uma postura favorável à reflexão sobre as emoções torna-se essencial, pois compreender e gerenciar os próprios sentimentos pode vir a potencializar a construção de uma aprendizagem fortalecida intrinsecamente e afetivamente. Um exemplo ocorre quando o estudante, ao se considerar incapaz de produzir textos acadêmicos na graduação (como resenhas, resumos, análises de dados, relatos de experiência ou o trabalho de conclusão de curso), sente-se triste e frustrado. Nessa situação, pode recorrer à regulação emocional por meio de pausas conscientes, sempre que perceber que esses sentimentos estão comprometendo sua concentração.

Para evidenciar de forma clara a abertura do sistema para novas áreas, a autora destacou com bordas pontilhadas, no eixo inferior da rede, um subsistema identificado como outros subsistemas. Esse componente faz referência para novos fatores que podem vir a interagir e integrar o Modelo de forma natural, sem que ocorra qualquer previsibilidade sobre sua natureza (Borges, 2019).

Compreendemos, então, que a função deste subsistema é indicar que o Modelo está aberto e suscetível a interações com outros fatores influenciadores e potencializadores da autonomia. Mesmo sem a possibilidade de antever qual novo componente irá compor o Modelo, ele está aberto, demonstrando sua flexibilidade e capacidade de adaptação.

Em relação aos movimentos, para apresentar o planejamento, Borges (2019, p. 63) traz o significado da palavra planejar como “ato ou efeito de prever, antecipar, ou vislumbrar algo que ainda não aconteceu; preparar; projetar”. Em seguida, aponta que em contextos de aprendizagem, o planejamento deve ser feito para auxiliar o aprendente a estabelecer objetivos ou mesmo rever aqueles que já foram elencados, sendo importante que, neste momento, também se planejem estratégias apropriadas, viáveis e compatíveis com os desafios colocados. Para isso, é importante que haja reflexão para evitar escolhas inconscientes, decorrentes da influência de crenças ou outros subsistemas, por exemplo. Neste momento, ainda de acordo com a autora, até que existam condições maduras para fazer e exercer o planejamento agentes mais experientes, como os professores, podem auxiliar.

A nosso ver, o fato é que o ato de planejar precisa estar ligado a objetivos e estratégias, logo o movimento do planejamento faz parte do Modelo, mas diferente de outros componentes que ocorrem de forma mais natural, este exige prática. Nesta pesquisa, para favorecer a prática do planejamento, propomos, na sequência didática, uma atividade de planejamento da aprendizagem por meio de um plano de aprendizagem autodirigida. Dentre os aspectos que serão levantados estão: pensar no tema que deseja aprender, nas motivações para aprender sobre aquele tema, nas fontes de pesquisa que serão utilizadas, nos horários que serão dedicados para estudar sobre o tema e outras que serão especificadas no capítulo de descrição da sequência.

No que diz respeito as ações, Borges (2019) reflete que a ação é iniciativa, atividade e reunião ou injeção de energia no sistema de autonomização. No entanto, diante da possibilidade do aprendente não agir ou fazer o mínimo para gerenciar seus estudos, acaba gerando um estado de estabilidade que não favorece a aprendizagem. Dessa forma, em plena concordância com a autora, julgamos que é essencial incentivar o desenvolvimento de ações conscientes e intencionais no processo de aprendizagem, pois é por meio da prática que o aprendente passa a conduzir ativamente sua trajetória educacional, superando a estagnação e construindo efetivamente sua autonomia.

No livro *Lifelong learners – O poder do aprendizado contínuo*, Conrado Schlochauer propõe uma abordagem prática de aprendizagem autodirigida para desenvolvermos o hábito de aprender continuamente. Os direcionamentos para uma aprendizagem autodirigida, de Schlochauer (2021) também serão a base para a sequência proposta nesta pesquisa. Isso porque planejar a aprendizagem de forma autodirigida envolve incorporá-la no cotidiano através de ações.

Sobre a emergência, Borges relembra Mercer (2012), para concluir que “a emergência ocorre quando todos os componentes do sistema interagem e se combinam a ponto de gerar

espontaneamente um novo estado” (Borges, p. 65). Gerar um novo estado tem a ver com produzir novos comportamentos, deste modo, a emergência de novos comportamentos tem a ver com integração e combinação dos componentes do Modelo.

Contudo, vale lembrar que estamos falando de um sistema aberto, que sofre constantes perturbações⁵ para sair da zona de conforto. Neste sentido, entendemos que emergência pode envolver interações, combinações, “perturbações” e adaptações dos fatores do Modelo para gerar novos comportamentos e a tão almejada transformação do aprendente, possibilitando que ele amplie seu repertório comportamental e avance de forma autônoma em seu percurso formativo.

No que concerne ao movimento do empoderamento, Shrader (2003) citado por Borges (2019, p. 67), apresenta-o como “o processo de ajudar os aprendentes a se conscientizarem de que podem ter um impacto em seu ambiente, e de que podem exercer o controle sobre as circunstâncias”. Desse jeito, empoderar diz respeito, primeiramente, à compreensão do efeito transformador que os aprendentes, enquanto seres sociais, podem causar no contexto no qual estão inseridos. Feito isso, vem a atitude de usar de todo empoderamento para agir com autonomia e, nesse ponto, Borges (2019) ressalta que questões identitárias, afetivas e outras corroboram para favorecer ou inibir o empoderamento e a autonomia.

Diante disso, acreditamos que é necessário assumir uma postura favorável ao empoderamento como prática educativa intencional, pois ao reconhecer suas capacidades e possibilidades de transformação, o aprendente fortalece sua identidade, amplia sua autonomia e passa a agir com maior protagonismo em sua formação e no mundo ao seu redor. Enquanto movimento, a transformação é a capacidade humana de usar os conhecimentos adquiridos em contextos diferentes daquele em que a apropriação ocorreu, o que demonstra influência direta do empoderamento, visto que sentir-se empoderado gera confiança para realizar transformação. De igual maneira, a transformação fortalece o empoderamento (Borges, 2019).

Já a avaliação configura-se como um exercício que não deve ocorrer apenas ao final de um ciclo ou após o êxito ou fracasso em uma atividade. É preciso avaliar objetivos e metas estabelecidas, bem como, se autoavaliar constantemente, logo, entende-se que a avaliação usa de reflexão. Vale ressaltar que a ajuda de agentes externos pode ocorrer sempre que necessário, o importante é que tudo ocorra de forma crítica (Borges, 2019). A autora também recomenda que no caso da avaliação da aprendizagem, é indispensável que identifiquem as reais causas

⁵ A autora embasa-se em Paiva (2007, p. 171) que explica que a palavra “perturbar” não tem uma conotação negativa, mas sim a alteração de uma determinada ordem. Sendo uma das funções do professor a de “perturbar” o sistema de aprendizagem dos estudantes em sua zona de conforto.

que contribuíram para o seu sucesso ou fracasso, de forma que o aprendente possa vir a fazer escolhas mais oportunas.

Em linhas gerais, enxergamos o movimento da avaliação como um constituinte fundamental do processo de desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, pois só assim o aprendente pode vir a encontrar balizadores para ir em busca de reformulação de crenças, motivações, emoções, identidades, ações e emergência de novos comportamentos autônomos.

Por último, mas não menos importante, apresentamos o contexto, os agentes, os propiciamentos e atratores como elementos contextuais do Modelo.

Para Borges (2019), o contexto também é parte constituinte do Modelo e, como tal, não é um mero pano de fundo: ele influencia e é influenciado pelos demais componentes. Já os agentes são todos aqueles indivíduos com quem o aprendente tem interação no ambiente acadêmico (por exemplo, professores, colegas, pares, orientadores e outros ocupam o papel de agentes). Bastante citados na descrição das outras partes do Modelo em análise, os agentes denotam troca e colaboração e para referenciar a importância destes na aprendizagem, apresentamos Gadotti (2011, p. 60) com a seguinte contribuição:

Nós, seres humanos, não só somos seres inacabados e incompletos como temos consciência disso. Por isso precisamos aprender “com”. Aprendemos “com” porque precisamos do outro, fazemo-nos na relação com o outro, mediados pelo mundo, pela realidade em que vivemos.

Dessa forma, os agentes exercem papel essencial no processo de aprendizagem, pois são mediadores das experiências, impulsionadores do pensamento crítico e colaboradores na construção do conhecimento. Reconhecer a importância desses sujeitos é valorizar a interação, o diálogo e a convivência com o outro para aprender.

No que diz respeito aos propiciamentos, Borges (2019) os descreve como os recursos disponíveis que fazem parte do contexto do indivíduo. A autora usa como exemplo os seriados de televisão para o estudo de línguas. Mas, num contexto geral, acreditamos que grupos de pesquisa, livros, revistas e eventos científicos, músicas, filmes, *podcasts* e tudo aquilo que fomenta o processo de aprendizagem com reflexões, análises críticas e ações, também configura-se como propiciamentos.

Com base nesse direcionamento, entendemos que a sequência didática fruto desta pesquisa configura-se como um propiciamento essencial à autonomização dos aprendentes do ensino superior, pois trata-se de um recurso voltado à autorreflexão sobre a autonomia e o planejamento da aprendizagem autodirigida. A sequência em questão pode vir a ser utilizada por qualquer curso de graduação, pois não se restringe a assuntos específicos de dada área do

conhecimento, mas sim ao desenvolvimento de comportamentos estruturantes para a aprendizagem.

Por fim, os atratores, também chamados de padrões de comportamento, podem levar o sistema de autonomização a se acomodar em seus estados preferenciais, gerando estabilidade. Porém, mesmo diante dessa possibilidade de promover a estabilidade do sistema, não é possível determinar se os estados atratores são favoráveis ou desfavoráveis à autonomização, porque eles são neutros, a relação do indivíduo com a aprendizagem é quem define o impacto e qualidade que os atratores irão assumir (Borges, 2019).

Diante do exposto, entende-se que os atratores representam padrões de comportamento no processo de autonomização, podendo tanto favorecer quanto limitar a autonomia do aprendente. Cabe a ele refletir criticamente sobre as razões que o conduziram a esses estados, a fim de compreender seu impacto no percurso de aprendizagem.

As reflexões apresentadas neste capítulo serviram de base para a elaboração de um PE voltado a favorecer a aprendizagem no ensino superior, a partir da compreensão da autonomia como um fenômeno dinâmico e complexo. Deste modo, os conceitos apresentados anteriormente serão retomados na descrição e no próprio PE, com definições e exemplos. No entanto, para que essa abordagem possa ser efetivamente aplicada em diferentes contextos, será necessária a testagem e validação do PE, de modo a assegurar sua eficácia, viabilidade e replicabilidade, bem como oferecer suporte às atividades teóricas e práticas que serão implementadas.

Nos próximos capítulos, serão apresentados a análise do contexto e dos participantes da pesquisa, a descrição do PE desenvolvido, bem como os procedimentos de testagem e avaliação adotados para validar sua aplicação.

1.3 Aprendizagem contínua e autodirigida

No livro *Lifelong learners – O poder do aprendizado contínuo: Aprenda a aprender e mantenha-se relevante em um mundo repleto de mudanças*, de Conrado Schlochau, a ação é tida como elemento central no processo de aprendizagem contínua e autodirigida. Aprender não se resume à aquisição passiva de informações, mas envolve uma postura ativa, na qual devemos identificar o que desejamos aprender, buscar fontes de conhecimento e aplicar essa aprendizagem na prática.

Esse entendimento dialoga com a visão de Borges (2019), que igualmente enfatiza a necessidade de uma aprendizagem ativa, reflexiva e intencional, que possibilita que o aprendente faça escolhas pertinentes para a sua aprendizagem.

Diante disso, torna-se fundamental pensarmos sobre o nosso papel em frente a aprendizagem, Conrado enfatiza que de maneira consciente ou não, temos uma percepção própria sobre aprender, onde “nossa autoimagem de aprendiz adulto é construída a partir do aluno que fomos” (Schlochauer, 2021, p. 70). Isso porque, para ele, os anos em que frequentamos a escola diariamente por várias horas, ajuda a criar a nossa definição pessoal do que é aprendizagem.

O autor sintetiza quatro aspectos, emergentes da experiência educacional que não ajudam o aprendiz adulto, sendo:

- Dependemos de outra pessoa para organizar nosso aprendizado;
 - Achamos que aprender é um mal necessário;
 - Desconsideramos o aprendizado informal;
 - Confundimos aprendizado com aquisição de conteúdo.
- (Schlochauer, 2021, p. 70).

O primeiro aspecto: “Dependemos de outra pessoa para organizar nosso aprendizado”, ocorre porque, durante todo nosso período escolar, escolheram quem seria a professora ou professor, decidiram o que iríamos aprender, com qual carga horária, com que métodos e, principalmente, se tínhamos aprendido ou não. Como resultado, passamos a depender de terceiros para conduzir nossa aprendizagem (Schlochauer, 2021).

Em linhas gerais, o modelo educacional descrito, cria a dependência em outra pessoa porque faz todo o delineamento em relação ao processo de ensino e aprendizagem, sem que o aluno tenha a oportunidade de fazer escolhas e reflexões sobre o que e como aprender. Schlochauer (2021) defende a ruptura deste modelo através de práticas que favoreçam uma aprendizagem autodirigida.

Em uma nova aproximação com Borges (2019), temos o Modelo Dinâmico e Complexo de Desenvolvimento da Autonomia, evidenciando que por intermédio de uma série de fatores internos e externos a aprendizagem pode e deve ocorrer com negociações entre os agentes envolvidos, em especial, professores e aprendentes, permitindo que o aprendente participe da construção de sua trajetória formativa. Essa abertura ao diálogo cria espaço para escolhas compartilhadas sobre conteúdos, métodos e estratégias.

Sobre esse diálogo e relação, Freire (2006) chama a atenção para o equilíbrio entre a autoridade do professor e a liberdade do aprendente, sendo função do professor encontrar o equilíbrio entre essas duas práticas, a fim de que a autoridade dele não seja confundida com

autoritarismo e nem a liberdade do aprendente seja ilimitada a ponto de levar a tomada de decisões sem criticidade e responsabilidade.

Para entender melhor como essa liberdade se dá, é preciso que façamos o exercício de enxergar que liberdade não é sinônimo de falta de responsabilidade, muito pelo contrário, é preciso ter responsabilidade suficiente para compreender que ter liberdade para aprender envolve compromisso e dedicação com a aprendizagem (Zatti, 2007).

Sobre o segundo aspecto: “Achamos que aprender é um mal necessário”, Schlochauer (2021, p. 71) enfatiza que:

A questão é que o sistema baseia-se em motivação extrínseca: controle de presença, de comportamento e de desempenho, quase sempre repletos de culpa e punição. Avaliações frequentes e o estigma social de não passar de ano geram um ambiente em que o medo muitas vezes prevalece.

Para analisar a percepção da aprendizagem como um “mal necessário”, recorreremos as considerações de Borges (2019) sobre crenças, as quais, enfatizam que as crenças estão ligadas ao modo como dada realidade é percebida, além de influenciar diretamente a forma como aprendemos. Neste caso, Schlochauer (2021) evidencia a forma negativa e utilitarista que costumamos ter sobre nosso processo de aprendizagem, que passa a ser vivenciado como uma obrigação: obrigação de não faltar as aulas, de apresentar o comportamento e desempenho esperado, de fazer as provas e alcançar boas notas para cumprir o objetivo maior de passar de ano, desviando o foco da aprendizagem para a mera fuga de punições.

Na obra *Ensinando a transgredir – A educação como prática de liberdade*, Bell Hooks (2013) alerta para uma crise grave que assola a educação. Segundo ela, “em geral, os alunos não querem aprender e os professores não querem ensinar” (Hooks, 2013, p. 23), então, para colaborar com a mudança deste cenário, Hooks propõe a autoatualização.

No terceiro aspecto: “Costumamos desconsiderar a aprendizagem informal”, Schlochauer (2021) utiliza exemplos de sua trajetória de aprendizagem, para reconhecer o valor de uma formação mais ampla, que reconhece a aprendizagem advindo de outras fontes. O autor destaca seu período escolar, principalmente, pelas atividades realizadas fora da sala de aula, como a participação da estruturação do centro cívico, organização da primeira olimpíada, criação da rádio dos alunos, participação na orquestra, no coral e no comitê de formatura.

Sobre esse aspecto, Freire (2006) defende que a primeira leitura que fazemos é a leitura do mundo, pois é no mundo e com o mundo que aprendemos, então, para aprender a ler uma palavra devemos, primeiramente, fazer a leitura do mundo. Isso porque, aprendemos a ler e a

escrever com base nas vivências e experiências que tivemos ao longo da vida. Antes de aprendermos conteúdos, já lemos a realidade ao nosso redor (Freire, 2013).

Deste modo, entendemos que, em geral, a essência da educação não deve estar em transmitir conteúdo, mas em proporcionar uma nova forma de aprender que valoriza as vivências e aprendizagens ocorridas nos contextos e nas ambiências de cada um. Entendemos, também, que, embora a aprendizagem formal, proporcionada pela escola, seja fundamental, não podemos desconsiderar as experiências que acontecem fora desses muros. A aprendizagem informal é um processo contínuo e dinâmico, que não se limita a estrutura física e organizacional de uma sala de aula e que ocorre constantemente no dia a dia, por meio de experiências, interações sociais e até no lazer.

Por fim, no quarto aspecto: “Confundimos aprendizagem com aquisição de conteúdo”, o autor compartilhar uma visão que resulta diretamente da estrutura escolar que fragmenta o conhecimento em disciplinas e distribui esse conteúdo ao longo de bimestres. Para superar a limitação da aprendizagem focada exclusivamente à aquisição de conteúdo, partiremos do princípio de que todo conhecimento começa pela pergunta, pela curiosidade. Curiosidade, essa que deve extrapolar a ingenuidade e espontaneidade de perguntar por perguntar, elevando-se a uma curiosidade pautada na reflexão crítica sobre a prática.

Sobre esse ponto rememoramos o conceito de curiosidade epistemológica de Freire (2006), como uma prática contrária ao chamado ensino bancário, alcançada através de momentos que despertam o ato de pensar de forma crítica, criativa e sem submissão. Em concordância com o autor, Zatti (2007, p. 59) aponta que a reflexão crítica ajuda o aluno a se perceber, a ser mais consciente e a reforçar sua curiosidade epistemológica.

Após analisar os quatro aspectos que não ajudam a aprendizagem na fase adulta, Schlochauer (2021) pondera que os mesmos não definem a maneira como aprendemos e dificultam nosso desejo de estruturar a aprendizagem. Mas afinal, o que é aprendizagem?

O autor define que “aprender é explicitar o conhecimento por meio de uma performance melhorada” (Schlochauer, 2021, p. 84). Com base no conceito apresentado, é possível dizer que a aprendizagem ocorre quando vivenciamos um processo que nos permite aprimorar ou modificar a maneira como realizamos algo, seja adquirindo uma nova habilidade ou mudando nossa forma de agir e nos posicionar no mundo.

Também é possível afirmar que esse conceito está intimamente relacionado com a transformação e o empoderamento apresentados por Borges (2019), uma vez que, ao aprimorar ou modificar a maneira como agimos, estamos vivenciando um processo de transformação.

Além disso, ao nos reposicionarmos diante dos nossos contextos, de forma mais consciente e intencional, estamos experimentando o empoderamento.

Em uma perspectiva andragógica⁶ de Malcolm Knowles (2021), percebemos como favorável a aprendizagem autodirigida, que consiste em:

Aprendizagem autodirigida é um processo pelo qual indivíduos têm a iniciativa, com ou sem ajuda de outros, de diagnosticar suas necessidades de aprendizado, estabelecer metas e identificar recursos humanos e materiais para o aprendizado, escolhendo e implementando estratégias de aprendizado apropriadas e avaliando o resultado do seu aprendizado (Schlochauer, 2021, p. 125).

A citação descreve de forma abrangente o conceito de aprendizagem autodirigida, destacando o papel ativo do indivíduo em todo o percurso. Ele enfatiza o envolvimento e a autonomia desde a identificação de suas necessidades até a avaliação dos resultados, e reconhece que esse processo pode ocorrer com ou sem o apoio de outras pessoas. A abordagem despertou o interesse desta pesquisadora por valorizar a reflexão sobre as necessidades de aprendizagem que emergem dos processos de ensino, além de estimular ações voltadas à sua promoção, aspectos de extrema importância para essa pesquisa.

Após a definição, vamos para os próximos passos: como incluir uma rotina de aprendizagem autodirigida integrada ao nosso dia a dia?

Para praticar a aprendizagem autodirigida, Schlochauer (2021) propõe a elaboração de projetos de aprendizagem. Para iniciar um projeto devemos:

1. Definir o que desejamos aprender naquele momento, para isso, podemos fazer uma lista do que gostaríamos de aprender. Após é importante refinar a lista levando alguns parâmetros em consideração, como aplicabilidade e relevância ao longo do tempo;

2. Elencar quais serão as fontes e onde vamos armazenar o conhecimento que vamos extrair delas, Conrado diz que vale a pena estruturar uma lista de fontes iniciais de aprendizagem, em seguida sugere que façamos criemos um *commonplace book* (local físico ou digital), podendo ser cadernos ou arquivos de computador e celular para centralizar as informações;

3. Decidir quanto tempo vamos dedicar ao projeto, para isso, podemos identificar tempo na agenda e reservar horários de maneira antecipada, para fazer reuniões consigo mesmo, que deverão ser tratadas com a mesma responsabilidade do que os outros compromissos.

Sobre as evidências de aprendizagem, é importante que pensemos: “O que você será capaz de fazer melhor ou diferente ao final do projeto? Como o aprendizado impactará sua

⁶ Abordagem da educação de adultos que reconhece as características e necessidades específicas desse público.

visão de mundo?” (Schlochauer, 2021, p. 223). E, diante do exposto, queremos destacar que os apontamentos para a elaboração de projetos de aprendizagem, que enfatizam a inclusão de uma rotina de aprendizagem autônoma integrada ao nosso dia a dia, serviram de inspiração para a etapa *Planejando uma aprendizagem autodirigida*, da sequência *Autonomia Aprendente*, a qual será apresentada no capítulo 3 desta dissertação.

Em suma, concluímos que a aprendizagem contínua e autodirigida defendida por Schlochauer (2021) converge com o processo de desenvolvimento da autonomia defendido por Borges (2019), pois a reflexão sobre a aprendizagem e o estímulo de práticas voltadas para o aprender a aprender são fatores essenciais para promoção de uma aprendizagem autônoma.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo dedicamo-nos à descrição do percurso metodológico, bem como das escolhas e procedimentos que nortearam a realização da pesquisa. O capítulo está organizado em três subcapítulos: 2.1. Tipo de pesquisa e abordagem; 2.2. Contexto e participantes; e 2.3. Fases da pesquisa.

2.1 Tipo de pesquisa e abordagem

O desenvolvimento de pesquisas envolve a elaboração de um arranjo racional metodológico, com delineamentos para direcionar o pesquisador(a) na sua investigação científica (Jesus-Lopes *et al.*, 2022). Deste modo, elaboramos um arranjo que caracteriza a pesquisa quanto à natureza e abordagem.

A natureza é do tipo aplicada, isso significa que “tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos” (Gil, 2021, p. 26). Além disso, envolve verdades e interesses locais (Silva; Menezes, 2005). Assim, compreende-se que a pesquisa aplicada usa o conhecimento para promover intervenções no âmbito da sociedade.

A abordagem adotada é qualitativa. De acordo com Jesus-Lopes *et al.* (2022), na pesquisa qualitativa analisa-se de forma descritiva, atribuindo comentários e discussões sobre os fenômenos em que os participantes estão envolvidos. Gil (2021) acrescenta que esta abordagem permite que os pesquisadores colem informações contextualizadas. Pode-se dizer, então, que a pesquisa qualitativa é utilizada para explorar, interpretar e descrever as experiências, percepções, opiniões e significados compartilhados pelos seus participantes.

De maneira geral, a natureza e abordagem adotadas visam gerar conhecimentos acerca das vivências e dos fatores que influenciam a tomada de decisões dos participantes. Nesse caso, optamos por não submeter esta pesquisa à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa. Esta decisão está amparada no Art. 26, inciso VII, da Resolução nº 674/2022 do Conselho Nacional de Saúde, que isenta submissão àquelas pesquisas que objetivam o aprofundamento teórico de situações que surgiram de forma espontânea na prática profissional, desde que não haja a divulgação de dados de identificação dos participantes.

Para tal, adotamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para informes e garantia de que os participantes não seriam identificados nos relatos desta pesquisa.

2.2 Contexto e participantes

2.2.1 Contexto da pesquisa

Toda pesquisa está inserida em um contexto social e cultural que influencia seu desenvolvimento e seus resultados. Por isso, compreender esse cenário é essencial para a construção do conhecimento (Gil, 2022). Em vista disso, apresentaremos o *lôcus* onde a pesquisa ocorreu, pontuando aspectos que moldaram as abordagens utilizadas e os conhecimentos adquiridos.

O Centro Universitário FIBRA⁷ será o ambiente de coleta de dados, aplicação e validação do PE. A decisão por este *lôcus* de pesquisa se deu pela relação instituída entre a pesquisadora e a instituição, quando nela cursou a graduação, a partir do ano de 2011. De lá para cá, o vínculo se renovou através da especialização e se mantém anualmente com a participação frequente em semanas acadêmicas.

Em linhas gerais, o desejo da pesquisadora é contribuir para a descoberta de caminhos mais eficazes para a aprendizagem dos alunos do ensino superior. Configura-se, então, uma oportunidade de fazê-lo estando de volta à universidade que a formou, aplicando com seus alunos o produto desta pesquisa. Assim, foi determinado o contexto da pesquisa como sendo uma turma de Pedagogia do Centro Universitário FIBRA.

Ao analisar a oferta de cursos de graduação em Pedagogia no município de Belém, temos o Centro FIBRA promovendo esta licenciatura desde a sua fundação, no ano de 2003. Dentre os objetivos estabelecidos para o curso de Pedagogia, temos: “Desenvolver habilidades capazes de enfrentar hábitos arraigados e de se ajustar aos desafios da modernidade” (FIBRA, 2021, s. p.). E, em relação as competências que o aprendente será capaz de desenvolver temos: “Identificar parâmetros para o seu autodesenvolvimento e do meio profissional” (FIBRA, 2021, s. p.). Ambos os aspectos, tem extrema relevância e proximidade com esta pesquisa, que visa desenvolver um PE com atividades práticas e reflexivas de desenvolvimento da autonomia de aprendentes, para favorecer a aprendizagem no ensino superior.

Para apresentar a intenção de pesquisa junto ao público de Pedagogia do Centro FIBRA, a pesquisadora procurou a coordenação do curso para dialogar sobre essa possibilidade. Na ocasião, a coordenadora apresentou o Projeto Pedagógico e a Matriz Curricular com as disciplinas que estariam acontecendo naquele semestre, sugerindo a realização do estágio supervisionado para uma maior aproximação com o contexto dos participantes da pesquisa.

⁷ Fundada no ano de 2003, a Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA) tornou-se o Centro Universitário FIBRA no ano de 2019.

2.2.2 Participantes da pesquisa

No que diz respeito aos participantes, em consonância com Gil (2022), vemos a necessidade de considerar as especificidades destes. O autor acrescenta que os participantes da pesquisa são os indivíduos que contribuem fazendo parte do grupo que integra o estudo. Suas características, interesses, saberes e necessidades são elementos fundamentais para a compreensão e aprofundamento da problemática investigada.

Neste estudo, os participantes foram 12 (doze) aprendentes do sétimo período do Curso de Pedagogia do Centro Universitário FIBRA. O primeiro contato com os participantes ocorreu durante o estágio supervisionado obrigatório do Mestrado, período em que foi possível observar alguns entraves na trajetória acadêmica dos aprendentes, dentre os quais é destacável: dupla jornada da maioria da turma, dividindo-se entre trabalho e estudo; dificuldades pontuais de uma pequena parcela da turma para cumprimento dos prazos de entrega das atividades por conta da sobrecarga de atividades acadêmicas e não acadêmicas; gerenciamento de um bom relacionamento com colegas em trabalhos de grupo; desinteresse de alguns; dificuldade de maior magnitude em reconhecer e utilizar recursos potencializadores da aprendizagem, observado especialmente durante uma atividade da disciplina em questão, que consistia na leitura e discussão do livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, evidenciada com mais detalhes no subcapítulo *Observação participante no estágio supervisionado*.

Vale ressaltar que esse contato inicial com os participantes, ocorrido durante o estágio, deu origem ao delineamento de atividades voltadas ao desenvolvimento da autonomia em contextos universitários.

Após o estágio e a finalização dos recursos e atividades da sequência, a pesquisadora procurou, novamente, a coordenadora do curso de Pedagogia, para convidar a turma na qual fez estágio para testar o produto em questão. Diante do convite, a coordenadora consultou os professores para verificar quem poderia integrar a sequência em seu plano de curso. Neste momento, a professora de Pedagogia Empresarial, de forma gentil, disponibilizou quatro aulas do seu cronograma para a testagem e validação da sequência Autonomia Aprendiz.

Na oportunidade, participaram 12 (doze) aprendentes dos 20 (vinte) matriculados na turma, sendo 1 (um) do gênero masculino e 11 (onze) do gênero feminino.

Em consideração aos aspectos éticos da pesquisa, os participantes concordaram com o TCLE (Apêndice A), autorizando o uso das informações prestadas, com o devido anonimato e confidencialidade garantidos via TCLE. Dessa forma, identificamos os participantes como

participante 1, participante 2, participante 3 e assim sucessivamente, para preservar suas identidades.

A diversidade dos participantes forneceu diferentes perspectivas, o que enriqueceu as análises e possibilitou uma compreensão abrangente dos fenômenos e oportunidades vivenciadas por esse grupo. No próximo subcapítulo trataremos das fases da pesquisa.

2.3 Fases da pesquisa

Esta seção delimita as fases desta pesquisa, sendo elas: (i) Oficina Autonomia em Contextos de Aprendizagem, (ii) Pesquisa bibliográfica, (iii) Observação participante no estágio supervisionado (iv) Levantamento de produtos e processos educacionais (v) Sequência Didática Autonomia Aprendente (vi) Instrumentos de geração de dados. Na figura a seguir, representamos as fases de desenvolvimento da pesquisa.

Figura 2 – Fases da pesquisa

FASES DA PESQUISA	
FASE	MECANISMO
Oficina Pedagógica: Autonomia em Contextos de Aprendizagem	• Disciplina optativa de mestrado no PPGCIMES • Primeiro contato com o processo de desenvolvimento da autonomia
Pesquisa bibliográfica	• Plataformas digitais • Livros e revistas de acervos físicos
Observação participante	• Estágio supervisionado
Levantamento de materiais didáticos	• Plataforma EduCapes
Sequência didática Autonomia Aprendente	• Conceito de Zabala (1998)
Instrumentos de geração de dados	• Caderno Autonomia Aprendente • Questionário de avaliação da sequência

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

2.3.1 Oficina Pedagógica: Autonomia em Contextos de Aprendizagem

O mestrado profissional do PPGCIMES abrange disciplinas optativas que ocorrem sempre no segundo período do curso. Nesse contexto, a disciplina *Oficina Pedagógica: Autonomia em Contextos de Aprendizagem* foi ofertada em 2023, sob a condução dos professores doutores André Monteiro Diniz e Larissa Dantas Rodrigues Borges, e teve como

objetivo principal discutir a autonomia em contextos de ensino e aprendizagem e compreender o papel do aluno e do professor nesses processos.

Os objetivos específicos foram: (i) identificar os estilos de aprendizagem e expandir o uso das estratégias de aprendizagem; (ii) identificar as forças pessoais e sua contribuição para a aprendizagem; (iii) estudar autonomia como um fenômeno complexo; (iv) estudar a relação entre autonomia e motivação; e (v) elaborar recursos para o fomento da autonomia.

Organizada previamente pelos professores, mas apresentada para negociação de momentos e atividades com a turma, a disciplina ocorreu com abordagens teóricas e práticas. Inicialmente, foram desenvolvidas atividades de autoconhecimento acerca dos estilos preferencias de aprendizagem, das forças de caráter e múltiplas identidades. O intuito foi promover, aos discentes, espaços de autocompreensão, incluindo o próprio processo de aprendizagem, de modo a torná-lo cada vez mais consciente e eficaz.

Em seguida, o momento teórico sobre autonomia teve como base o Processo de Autonomização proposto por Borges (2019), o qual apresenta, conforme já apresentamos, a autonomia como um processo dinâmico e complexo que ocorre ao longo de toda vida levando em consideração aspectos contextuais, afetivos, sociais e de automonitoramento.

Por fim, a elaboração de um recurso para fomento da autonomia no contexto do ensino superior, onde nasceu o Mosaico da Autonomia (Apêndice B), com a colaboração da colega da turma Jessika Assiz que autorizou a utilização e/ou adaptação do mesmo com a assinatura do Termo de Autorização (Apêndice C).

O resultado foi um instrumento de autorreflexão embasado no Processo de Autonomização de Borges (2019), cujo objetivo era possibilitar a reflexão da autonomia da mulher que está no ensino superior e precisa conciliar os estudos com as mais diferentes demandas da vivência da maternidade atípica do autismo.

Após vivenciar, pela primeira vez, a experiência de refletir sobre a autonomia, a aprendizagem e os fatores que as influenciam, e de realizar uma análise aprofundada do Mosaico da Autonomia, a pesquisadora identificou o potencial desse recurso para integrar o PE desta pesquisa.

Assim, com a redefinição do tema de pesquisa para desenvolvimento da autonomia na aprendizagem no ensino superior, decidiu-se adaptar o Mosaico e elaborar recursos complementares que permitam ao aprendente, após a autorreflexão, organizar ações que favoreçam sua própria aprendizagem por meio da aprendizagem autodirigida. Deste modo, no próximo subcapítulo, evidenciaremos a observação participante que direcionou a pesquisa e o desenvolvimento do PE.

2.3.2 Observação participante no estágio supervisionado

A observação participante configura-se como um método de investigação qualitativa, no qual o pesquisador busca se inserir na realidade dos participantes. Com abordagem que diminui a distância entre o pesquisador e o contexto da pesquisa, seu principal objetivo é captar o significado que os próprios sujeitos atribuem às suas práticas e ao seu universo sociocultural (Gil, 2021).

A observação aconteceu no estágio supervisionado no ensino superior⁸, realizado durante a disciplina de *Educação de Jovens e Adultos (EJA)* do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário FIBRA. Com carga horária total de 80 horas, a disciplina ocorreu entre os meses de agosto a dezembro do ano de 2024. Durante este período, a pesquisadora fez anotações que proporcionaram análises acerca da interação dos aprendentes entre si, com a professora e com as atividades propostas.

Dentre as interações e análises, uma gerou profunda reflexão sobre a pertinência de momentos voltados para o desenvolvimento da autonomia, sendo ela a leitura e discussão do livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire.

A atividade seguiu um cronograma de leitura individualizada em casa e discussão coletiva na sala de aula. No entanto, para além do debate dos aspectos teóricos, os aprendentes usaram os momentos de discussão para relatar dificuldades⁹ de compreensão da obra. Dentre as falas, tivemos: “*Eu li e reli. Pedi para o meu namorado ler também, para que pudéssemos chegar a uma conclusão juntos, porque sozinha eu não estava conseguindo*”. Outro aprendente fez o seguinte compartilhamento: “*A linguagem de Freire é filosófica e rebuscada. Aconteceu de eu não compreender o que estava escrito ali, mesmo tentando entender o contexto do parágrafo. Então fui para o dicionário.*”

Ao analisar esses relatos, concluo que os aprendentes estavam imersos nas suas necessidades e, para além disso, agiram de forma autônoma e consciente em prol de sua aprendizagem. Fazer a leitura com um par pode ter criado um ambiente de troca de ideias, de superação de dificuldades na leitura. Já o uso do dicionário pode ter favorecido a compreensão do texto, a ampliação do repertório vocabular, a assimilação do conteúdo e até o prosseguimento da atividade, sem a desistência ou abandono diante da dificuldade encontrada. No entanto, essas eram só algumas das opções que poderiam auxiliar os aprendentes.

⁸ Componente curricular obrigatório para obtenção de créditos e cumprimento de carga horária das atividades exigida pelo PPGCIMES.

⁹ Na medida em que estes relatos iam surgindo, a professora da disciplina intensificava a mediação, exemplificação e facilitação do conteúdo. O que contribuiu para a realização da atividade a contento, segundo relato final dos aprendentes.

A vista disso, e reforçando a importância de articular o planejamento de ações com o processo de autorreflexão proporcionado pelo Mosaico da Autonomia, dediquei-me em pesquisar referências bibliográficas e ao levantamento de produtos e processos educacionais. O objetivo foi fortalecer o embasamento teórico para elaboração de atividades que pudessem estimular ações voltadas à promoção da autonomia e aprendizagem no contexto universitário.

2.3.3 Pesquisa bibliográfica

A fase da pesquisa bibliográfica é essencial para qualquer estudo, pois é a partir dela que garantimos o embasamento teórico que irá reunir informações sobre o conhecimento já produzido acerca daquele tema (Gil, 2021).

Com o intuito de elaborar a sequência *Autonomia Aprendente*, fizemos buscas para conhecer, explorar e selecionar os fundamentos teóricos que embasariam este PE. Essas pesquisas foram realizadas nas plataformas digitais do Google Acadêmico e EduCapes, e, paralelamente, em livros e revistas de acervos de bibliotecas físicas.

Dentre tantos resultados obtidos, duas abordagens expressaram profunda relevância para elaboração da sequência em questão, sendo o Modelo Dinâmico e Complexo de Desenvolvimento da Autonomia de Borges (2019) e os Projetos de aprendizagem de Schlochauer (2021).

Inicialmente, examinamos a literatura específica do processo de autonomização sob o viés da complexidade, tomando como base o Modelo de Borges (2019) para perceber a construção do conhecimento a partir de uma perspectiva autônoma, dinâmica, sistêmica e complexa, em que tudo se encontra interconectado, demonstrando que a autonomia só faz sentido quando analisada dentro da dinâmica do todo.

E, para extrapolar as análises dos múltiplos fatores que influenciam a autonomia e fomentar ações e estratégias de estudo que viessem a complementar os recursos e atividades do PE, buscamos aprofundar a compreensão da aprendizagem que ocorre ao longo da vida. Para isso, debruçamo-nos na sétima edição do livro “Lifelong Learners – O poder do aprendizado contínuo” de Conrado Schlochauer (2021), o qual sugere que utilizemos da aprendizagem autodirigida para tomar o controle de nosso próprio processo de aprendizagem, abandonando a antiga crença de que só é possível aprender quando somos direcionados por alguém.

Dentre as atividades propostas pelo autor, destacamos a elaboração de projetos de aprendizagem, a partir do método CEP+R (conteúdo, experiência, pessoas + rede) para a inclusão de uma rotina de aprendizagem autônoma integrada ao nosso dia a dia.

A partir dessas leituras, também realizamos um levantamento de materiais, o qual descreveremos a seguir.

2.3.4 Levantamento de materiais

O levantamento de produtos e processos educacionais voltados para a autonomização no ensino superior teve a finalidade de verificar a existência e variedade de recursos para o público dessa pesquisa.

Nas leituras complementares da disciplina *Autonomia em Contextos de Aprendizagem* tivemos contato o jogo *Eu Autônomo*, instrumento de reflexão para a aprendizagem de línguas estrangeiras desenvolvido por um grupo de pesquisa do qual as autoras Magno e Silva e Silva (2019) fazem parte.

O grupo, que também compreende o processo de autonomização como um sistema dinâmico, adaptativo e complexo, apoiou-se em Tassinari (2015) para proporcionar a reflexão da autonomização, por meio de um jogo que leva os participantes a percorrerem o processo de autonomização juntamente com colegas e pessoas mais experientes que os ajudam a alavancar a aprendizagem.

O jogo foi testado por uma das autoras em uma turma da disciplina *Aprender a aprender línguas estrangeiras*, do curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa, de uma universidade do norte do Brasil no quarto período letivo de 2017. Fichas e narrativas compiladas em um Portfólio de Avaliação da Aprendizagem Autônoma registraram a trajetória percorrida pelos participantes durante as jogadas. Assim, pode-se verificar, retrospectivamente, se o jogo está auxiliando o processo de autonomização do aluno (Magno e Silva e Silva, 2019).

No EduCapes, até o período de março de 2025, utilizando na caixa de busca as palavras-chaves “Autonomia do aluno do ensino superior” e adicionando no filtro assunto, o termo “Autonomização”, apenas um material foi identificado: o MAP – *My Autonomy Path*. É importante ressaltar que este PE já era de nosso conhecimento, pois, também, foi desenvolvido no âmbito do PPGCIMES.

MAP – *My Autonomy Path* é um livro digital que foi elaborado pela Ma. Valéria Silva de Almeida sob a orientação da Prof. Dra. Larissa Dantas Rodrigues Borges, com o intuito de oferecer recursos de apoio à autonomia para discentes do primeiro semestre do curso de Letras-Inglês da FALEM – UFPA, que cursam a disciplina Aprender a Aprender Língua Estrangeiras (Almeida, 2023).

O MAP está dividido em cinco recursos: 1. *My Autonomy Wordmap* para elencar e criar uma nuvem de palavras que se relacionam com a autonomia na aprendizagem; 2. *My Autonomy Planner* para ajudar a planejar os momentos de estudo; 3. *My Autonomy Lobbok* para refletir e escrever sobre o alcance dos objetivos pré-estabelecidos, as estratégias, recursos e dificuldades encontradas no percurso; 4. *My Autonomy Guide* para ajudar no planejamento de participações em atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão e 5. *My Autonomy Mural* para refletir e registrar as experiências, aprendizagens e momentos de autonomia que significaram em atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Assim, apesar das contribuições da pesquisa desenvolvida no âmbito das línguas estrangeiras, verificamos a necessidade de mais estudos e tipologias de produtos e processos educacionais voltados à autonomização na aprendizagem, principalmente em outros cursos e contextos do ensino superior. No próximo subcapítulo, iremos discorrer sobre a escolha de uma sequência didática como PE desta pesquisa.

2.3.5 Sequência Didática Autonomia Aprendente

O desenvolvimento de um produto/processo educacional justifica-se pelo fato desta pesquisa ter sido desenvolvida no âmbito de um programa de mestrado profissional. Nesta modalidade, “os discentes precisam desenvolver um produto educacional que necessita ser aplicado em um contexto real, podendo ter diferentes formatos” (Rizzatti *et al*, 2020, p. 3).

O PE resultante desta pesquisa teve como ponto de partida o Mosaico da Autonomia, que passou por um primeiro momento de ajustes para ser apresentado no exame de qualificação como parte integrante de um curso de extensão. Contudo, neste momento de avaliação, recebemos recomendações para aprofundarmos as pesquisas sobre produtos e processos educacionais na área de ensino, pois, da forma como estava configurado, o PE apresentado não se encaixava em um curso de extensão, pois quando voltado somente para alunos da graduação configura-se como ensino. Em concordância com a banca examinadora para configurar adequadamente o PE que estávamos desenvolvendo, retomamos as pesquisas e ao levantamento de produtos e processos educacionais.

Em meio a esta pesquisa, deparamo-nos com o PE *Sequência Didática: (auto)reflexão sobre privilégios e relações interseccionais no ensino superior* de Souza (2024), o termo sequência didático chamou atenção pois passou a ideia de dinamicidade e prosseguimento que estávamos tentando agregar ao Mosaico. Em vista disso, passamos a buscar referências sobre o assunto.

Zabala (1998) conceitua sequência didática como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (Zabala, 1998, p.18).

O autor acrescenta que podemos fazer perguntas para facilitar a escolha das atividades de uma sequência. Seguindo o grifo do autor, o quadro abaixo mostra que as perguntas podem ser feitas da seguinte forma:

Quadro 1 – Perguntas para escolha de atividades de uma sequência

NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EXISTEM ATIVIDADES:	
A	que nos permitam determinar os <i>conhecimentos prévios</i> de cada aluno tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem?
B	cujos conteúdos são propostos de forma que sejam <i>significativos e funcionais</i> para os meninos e meninas?
C	que possam inferir que são adequados ao <i>nível de desenvolvimento</i> de cada aluno?
D	que representem um desafio alcançável para o aluno, quer dizer, que levam em conta suas competências atuais e as façam avançar com a ajuda necessária; portanto, que permitam criar <i>zonas de desenvolvimento proximal</i> e intervir?
E	que provoquem um <i>conflito cognitivo</i> e promovam a <i>atividade mental</i> do aluno, necessária; para que estabeleça relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios?
F	que provoquem uma <i>atitude favorável</i> , quer dizer, que sejam motivadoras em relação a aprendizagem de novos conteúdos?
G	que estimulem a <i>autoestima</i> e o <i>autoconceito</i> em relação às aprendizagens que se propõe, quer dizer, que o aluno possa sentir que em certo grau aprendeu, que seu esforço valeu a pena?
H	que ajudem o aluno a adquirir habilidades relacionadas com o <i>aprender a aprender</i> , que lhe permitam ser cada vez mais autônomo em suas aprendizagens?

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em Zabala (1998, p. 63-64).

Sobre o planejamento de uma sequência didática, Meinhardt e Catalan (2020) apontam que é fundamental que elaboremos um processo de construção de conhecimentos com etapas definidas. Todavia, essas etapas não devem ser encaradas de forma finita e rígida, pois cada fase abre caminho para novas possibilidades, trazendo consigo dúvidas, incertezas e aspectos ainda em construção.

Os direcionamentos de Zabala (1998) e Meinhardt e Catalan (2020) foram essenciais para que chegássemos ao desenho metodológico da sequência *Autonomia Aprendente*, a qual

apresentaremos mais à frente no capítulo dedicado à sua descrição. E, para finalizar as fases desta pesquisa, no próximo subcapítulo, apresentaremos os instrumentos utilizados para a geração de dados.

2.3.6 Instrumentos de geração de dados

A geração de dados é um componente essencial nos projetos de pesquisa, sendo fundamental que os instrumentos de coleta estejam alinhados com a pesquisa (Gil, 2022). Com base no direcionamento do autor elaboramos, no *Canva*¹⁰, o *Caderno de Autonomia Aprendente*, utilizado pelos participantes durante a sequência para registro de suas percepções e reflexões, além da realização de um plano de ações em prol da aprendizagem.

Para avaliar a sequência quanto aos seus recursos e atividades, elaboramos no *Google Forms*¹¹, o questionário intitulado “Avaliação da sequência didática Autonomia Aprendente” (Apêndice D). Esses apontamentos serão apresentados mais adiante, no capítulo referente à análise de dados. A seguir, descreveremos a sequência Autonomia Aprendente, desde a concepção até a validação.

¹⁰ Canva é uma plataforma *online* de *design* gráfico que permita a criação de apresentações, gráficos, pôsteres e outros conteúdos visuais.

¹¹ *Google forms* é um serviço gratuito do *google* para a criação de formulários online.

3 SEQUÊNCIA AUTONOMIA APRENDENTE: DA CONCEPÇÃO À VALIDAÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos o PE *Autonomia Aprendente: Sequência Didática* para reflexão e experimentação do processo de autonomização na aprendizagem, evidenciando suas características, organização e estrutura, suas etapas e atividades, além de seu caráter criativo e inovador e a testagem e avaliação.

3.1 Características, organização e estrutura do PE

A idealização deste PE foi feita com base na definição apresentada pelo Grupo de Trabalho Produção Tecnológica da CAPES, o qual instituiu:

Processo educacional: descrição das etapas empreendidas no processo de ensino e aprendizagem, com intencionalidade clara e com o objetivo de criar oportunidades sistematizadas e significativas entre o sujeito e um conhecimento específico. Oportuniza um mapeamento e uma superação do senso comum, levando o sujeito a compreender que o conhecimento é advindo da produção humana, sendo resultado de investigações que envolvem os domínios e aspectos científicos, tecnológicos, históricos e/ou sociais, não sendo, portanto, neutro (Rizzatti *et al.*, 2020, p.5).

Já a escolha por uma sequência didática foi pautada em Zabala (1998), que evidencia as sequências como conjuntos ordenados e articulados de atividades com objetivos educacionais claros que podem fomentar a compreensão do “para quê” e “como” aprender. Cada atividade tem um papel específico na construção do conhecimento, todavia, devem estar articuladas com coerência e progressão capazes de manter o aluno envolvido.

Ademais, as sequências podem ser consideradas como facilitadoras no processo de aprendizagem por conta da sua flexibilidade para abordar os mais variados assuntos e, por isso, é aconselhável que os interessados em aplicar a sequência escolham o assunto e conheçam esse recurso para utilizá-lo quando necessário ou mais adequado (Zabala, 1998).

O autor acrescenta que a escolha das atividades deve valorizar os conhecimentos prévios e promover conteúdos significativos e funcionais, que tenham o nível de exigência adequados ao nível de desenvolvimento do aluno. As atividades, também, precisam ter desafios alcançáveis e com possibilidade de progressão, provocando uma atitude favorável (motivadora) em relação aos novos conteúdos, estimulando a autoestima, o autoconceito e a autonomia em suas aprendizagens (Zabala, 1998).

No caso desta pesquisa, nos aproximamos dos direcionamentos de Zabala (1998) para propor uma sequência didática com foco no desenvolvimento da autonomia dos aprendentes do

ensino superior, para fomentar uma vivência acadêmica que promova reflexões e práticas que contribuam para o desenvolvimento da autonomia.

Assim, elaboramos a sequência *Autonomia Aprendente* baseada no Modelo dinâmico e complexo de desenvolvimento da autonomia de Borges (2019) e nos direcionamentos para uma aprendizagem contínua de Schlochauer (2021). Planejada para uma ação formativa presencial com duração de quatro horas, a sequência não tem restrições quanto ao número de participantes.

Como objetivos de aprendizagem, esperamos que, ao participar da sequência, os aprendentes possam: (i) compreender a autonomia como processo individual e social, complexo, dinâmico e flutuante; (ii) conhecer os fatores que influenciam a autonomia, com base no Modelo de Borges (2019); (iii) realizar autorreflexão do desenvolvimento da autonomia, a partir do Mosaico da Autonomia; e (iv) elaborar um Plano de aprendizagem, com base nos direcionamentos de Schlochauer (2021).

Para apresentar a estrutura organizacional da sequência, elaboramos o fluxograma abaixo, de modo a enfatizar as etapas, abordagens e, principalmente, o percurso que será percorrido pelos participantes.

Figura 3 – Fluxograma das etapas da sequência



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como se pode observar na Figura 3, a sequência voltada para autorreflexão e planejamento da aprendizagem no ensino superior está estruturada em cinco etapas: (i) conhecendo a sequência; (ii) refletindo sobre a aprendizagem; (iii) (re)conhecendo a autonomia; (iv) autorreflexão e (v) planejando uma aprendizagem autodirigida. Cada etapa apresenta atividades e objetivos específicos, que foram inspiradas nos direcionamentos de Zabala (1998), conforme o quadro abaixo.

Quadro 2 – Atividades da sequência Autonomia Aprendente

ATIVIDADES DA SEQUÊNCIA AUTONOMIA APRENDENTE			
ETAPA	ATIVIDADE	DIRECIONAMENTO ZABALA (1998)	OBJETIVO GERAL
Conhecendo a Sequência	Apresentação da programação	• Apresentar os objetivos educacionais para os participantes.	• Compartilhar as etapas da sequência e seus objetivos.
Refletindo sobre a Aprendizagem	Análise do quadrinho da Mafalda	• Determinar os conhecimentos prévios dos participantes.	• Inferir conhecimentos acerca de atitudes favoráveis à aprendizagem.
(Re)Conhecendo a autonomia	Apresentação do Modelo de Borges (2019)	• Promover conteúdos significativos e funcionais.	• Apresentar a autonomia como processo individual e social, complexo, dinâmico e flutuante que é influenciado por diversos fatores, como os apresentados no Modelo de Borges.
Autorreflexão	Autorreflexão com o Mosaico da Autonomia	• Desafiar o participante de maneira adequada ao seu nível de desenvolvimento. • Provocar um conflito cognitivo que promova a relação entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios. • Estimular a autoestima e autoconceito em relação às aprendizagens.	• Promover autorreflexão do desenvolvimento da autonomia, a partir do instrumento de autorreflexão intitulado Mosaico da Autonomia.
Planejando a Aprendizagem	Elaboração de um Plano de Aprendizagem guiado por Schlochauer (2021)	• Estimular uma atitude favorável (motivadora) em relação a aprendizagem. • Ajudar o participante a adquirir habilidades relacionadas com o aprender a aprender, que lhe permitam ser cada vez mais autônomo em suas aprendizagens.	• Orientar a elaboração do Plano de Aprendizagem.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O quadro representa a relação entre os direcionamentos de Zabala (1998) com as atividades da sequência e seus objetivos, demonstrando como a sequência *Autonomia Aprendente* entrelaça suas atividades com os direcionamentos do autor para proporcionar uma ação formativa que possa contribuir com reflexões e práticas que auxiliem a autorreflexão e implementação de mudanças na rotina de estudos dos participantes.

3.2 Etapas e atividades da sequência

As etapas e atividades da sequência foram organizadas em dois cadernos e um instrumento de autorreflexão: o Caderno da Autonomia Aprendizente versão mediador, o Caderno da Autonomia Aprendizente versão participante e o instrumento de autorreflexão Mosaico da Autonomia.

O Caderno da Autonomia Aprendizente, na versão destinada ao mediador, foi estruturado com orientações e direcionamentos que visam garantir a preparação prévia do responsável pela condução da sequência, e, conseqüentemente, o bom andamento dela.

Já o Caderno da Autonomia Aprendizente, na versão destinada ao participante, foi elaborado para que os aprendentes participantes possam registrar as análises e conexões feitas a partir das atividades propostas.

A versão final do Mosaico da Autonomia tem por objetivo proporcionar ao aprendente um momento de reflexão sobre o seu processo de desenvolvimento da autonomia e aprendizagem.

A seguir, detalharemos as cinco etapas que constituem a sequência autonomia aprendizente: *conhecendo a sequência, refletindo sobre a aprendizagem, (re)conhecendo a autonomia, autorreflexão, e planejando uma aprendizagem autodirigida*.

3.2.1 Conhecendo a Sequência

O conceito de sequência didática de Zabala (1998), apresentado anteriormente, aponta para a necessidade do princípio e os fins da sequência serem conhecidos por todos os envolvidos. Em consonância, Libâneo (2013) orienta o professor a deixar os objetivos-conteúdos-métodos explícitos, tanto no planejamento pedagógico, como no desenvolvimento das aulas.

Gil (2007), ao tratar do planejamento docente no ensino superior, reforça a ideia de apresentar os objetivos de aprendizagem aos aprendentes, pois desta forma eles passam a compreender com mais clareza o que se espera deles, promovendo assim maior envolvimento e autonomia no processo de aprendizagem.

Deste modo, a etapa *Conhecendo a sequência* (quadro 3) visa contextualizar e apresentar o que será feito durante a sequência, para estabelecer um direcionamento claro e facilitar a assimilação e aplicação dos conhecimentos.

Quadro 3 – Conhecendo a sequência

CONHECENDO A SEQUÊNCIA		
ETAPA	ATIVIDADE	OBJETIVOS
Conhecendo a Sequência	Apresentação da programação	Compreender os objetivos das etapas e atividades.
Refletindo sobre a Aprendizagem	Análise do quadrinho da Mafalda	Criar uma visão geral sobre atitudes favoráveis à aprendizagem, a partir de conhecimentos prévios.
(Re)Conhecendo a autonomia	Apresentação do Modelo de Borges (2019)	- Reconhecer a autonomia como processo individual e social, dinâmico, complexo e flutuante. - Conhecer o Modelo de Autonomização de Borges (2019).
Autorreflexão	Autorreflexão com o Mosaico da Autonomia	- Refletir acerca da Aprendizagem. - Reconhecer os componentes do Modelo de Borges na autoavaliação. - Analisar resultados sugeridos na autorreflexão.
Planejando a Aprendizagem	Elaboração de um Plano de Aprendizagem guiado por Schlochauer (2021)	Elaborar um Plano de Aprendizagem baseado em aspectos como tema, fontes, ações e o ponto de chegada.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

3.2.2 Refletindo sobre a aprendizagem

Considerar os conhecimentos prévios torna o ensino significativo e contextualizado (Libâneo, 2013). Nesse sentido, a etapa *Refletindo sobre a aprendizagem* tem a intenção de fomentar a reflexão sobre atitudes favoráveis à aprendizagem, para inferir conhecimentos prévios dos aprendentes participantes.

O levantamento de conhecimentos prévios é uma abordagem que valoriza as experiências e os saberes prévios Ausubel, citado por Moreira e Masini (2001), Freire (2006 e 2021) e Libâneo (2013). Ainda que partam de diferentes contextos e perspectivas, os autores citados convergem na defesa do conhecimento prévio como condição para a construção de outros conhecimentos.

Na figura 4, podemos observar a etapa de levantamento de conhecimento prévio.

Figura 4 – Etapa Refletindo sobre a aprendizagem.

2 REFLETINDO SOBRE A APRENDIZAGEM

ANÁLISE DO QUADRINHO

Leia o quadrinho abaixo:



Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/31195792>

Agora reflita:

- De que maneira Manolito poderia melhorar seus resultados nas avaliações?

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A proposta é que o aprendentes possam analisar o quadrinho da Mafalda que enfatiza o baixo rendimento de Manolito na escola e, em seguida, respondam o seguinte questionamento: “De que maneira Manolito poderia melhorar seus resultados nas avaliações?”. Dessa forma, espera-se que o quadrinho atue como elemento introdutório, capaz de acionar os conhecimentos prévios dos aprendentes.

3.2.3 (Re)Conhecendo a autonomia

Esta etapa tem como objetivo apresentar a autonomia sob a perspectiva da complexidade, na qual os aspectos individuais e sociais estão entrelaçados de maneira dinâmica e não linear (Borges, 2019). O intuito é que os aprendentes compreendam a autonomia como um elemento essencial para a sua aprendizagem. Ademais, este momento foi idealizado para o compartilhamento do Modelo Dinâmico e Complexo de Desenvolvimento da Autonomia de Borges (2019).

Figura 5 – (Re)conhecendo a autonomia

3 (RE)CONHECENDO A AUTONOMIA

AUTONOMIA PARA BORGES (2019)

Borges (2019) compreende a autonomia como um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida. Por esse motivo, adota o termo autonomização para se referir a essa construção contínua. Pautada na perspectiva da complexidade, a autora destaca que esse processo é influenciado por fatores internos e externos, o que confere à autonomia um caráter dinâmico, flutuante e imprevisível.

Para ilustrar esse processo, Borges propôs um modelo em rede, onde a autonomização está ao centro e em volta dela estão os fatores que influenciam seu desenvolvimento, sendo eles:

- 01 **autonomização**;
- 01 **supradimensão** e 02 **suportes à autonomização**;
- 03 **elementos**;
- 06 **movimentos**; e
- 05 **subsistemas**.

As linhas representam a interação entre esses fatores e a autonomização, enquanto os pontilhados cinza evidenciam os contextos onde tudo ocorre.



Utilize a câmera do seu celular para escanear o QR-Code que direciona para a versão em movimento do Modelo de Borges (2019).

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Figura 6 – (Re)conhecendo a autonomia

3 (RE)CONHECENDO A AUTONOMIA

AUTONOMIA PARA BORGES (2019)

Modelo Dinâmico e Complexo de Desenvolvimento da Autonomia



Fonte: Borges, 2019, p. 59

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao conhecer o Modelo de Borges (2019), os aprendentes podem identificar os fatores internos e externos¹² que envolvem o processo de desenvolvimento de sua autonomia. No entanto, esse entendimento não é suficiente para garantir a continuidade desse processo, é preciso perturbá-lo¹³, o que irá ocorrer nesta sequência por meio das próximas etapas denominadas *Autorreflexão* e *Planejando uma aprendizagem autodirigida*.

¹² Denominados nesta pesquisa como componentes constituintes do Modelo de Autonomização de Borges (2019).

¹³ Segundo Paiva (2007, p. 171) “perturbar” não tem uma conotação negativa, mas sim a alteração de uma determinada ordem. Sendo uma das funções do professor a de “perturbar” o sistema de aprendizagem dos estudantes em sua zona de conforto.

3.2.4 Autorreflexão

“Refletir é a única forma de transformar uma vivência significativa em aprendizado” (Schlochauer, 2021, p. 195). Com base nessa perspectiva, a terceira etapa da sequência Autonomia Aprendente tem como propósito incentivar a reflexão sobre os próprios comportamentos, a partir da análise de situações comuns vivenciadas no contexto do ensino superior.

Neste momento, teremos um recurso adicional: o Mosaico da Autonomia, que teve seu desenvolvimento a partir de adaptações da primeira versão do Mosaico da Autonomia (Apêndice B), instrumento elaborado, em colaboração¹⁴, na atividade final da disciplina optativa *Autonomia em Contextos de Aprendizagem* do PPGCIMES.

A dinâmica do Mosaico permaneceu a mesma, as adaptações foram em relação aos elementos gráficos, o formato do tabuleiro e a mudança do público-alvo, pois sua primeira versão era direcionada para as mães universitárias, que conciliam os estudos com a vivência da maternidade atípica do filho com autismo. Já na segunda versão, é voltada para aprendentes do ensino superior.

Essa mudança de público gerou mudanças significativas nos exemplos utilizados nas Cartas de Afirmação: se antes as situações tentavam abarcar o contexto da aprendizagem e maternidade, agora elas englobam apenas o âmbito da aprendizagem. A seguir, evidenciaremos a versão do Mosaico da Autonomia que integra a sequência (Figura 7).

¹⁴ A primeira versão do Mosaico da Autonomia foi elaborada em colaboração com a colega de turma Jessika Assiz, que autorizou a utilização e/ou adaptação do recurso com a assinatura do Termo de Autorização (Apêndice C).

Figura 7 – Apresentação Mosaico da Autonomia

O Mosaico da Autonomia é um instrumento de autorreflexão que tem o propósito de promover análises sobre o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem.

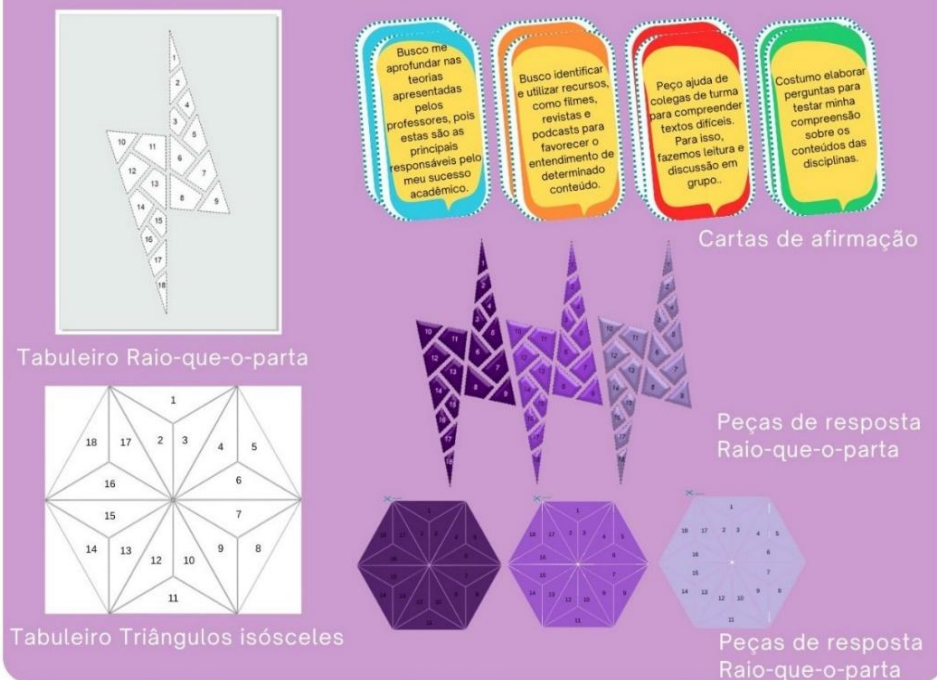
Baseado no Modelo de Desenvolvimento da Autonomia de Borges (2019), a autoavaliação acontecerá com rodadas de reflexão, a partir da análise de afirmativas que envolvem os dezoito componentes do Modelo.

Ao final de cada rodada, as reflexões deverão ser registradas com o uso de Peças de Resposta, no formato Raio-que-o-Parta ou de triângulos isósceles, que estão representadas por três tons de lilás e possuem tamanhos e formas diferentes. Essa variação de tonalidade, forma e tamanho não significa que uma peça tem maior ou menor importância que a outra.

As cores das Peças de Resposta irão propor como o processo de desenvolvimento da autonomia na aprendizagem está se dando. Já as formas e tamanhos, quando usadas no tabuleiro Raio-que-o-parta ou de triângulos isósceles, irão formar o seu Mosaico da Autonomia.

No entanto, sem o auxílio do tabuleiro, as variadas formas e tamanhos das Peças de Respostas também favorecem a criação de novas figuras e formatos.

Quem decide entre o Raio-que-o-parta, triângulo ou a criatividade para dar forma ao Mosaico da Autonomia é você!



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

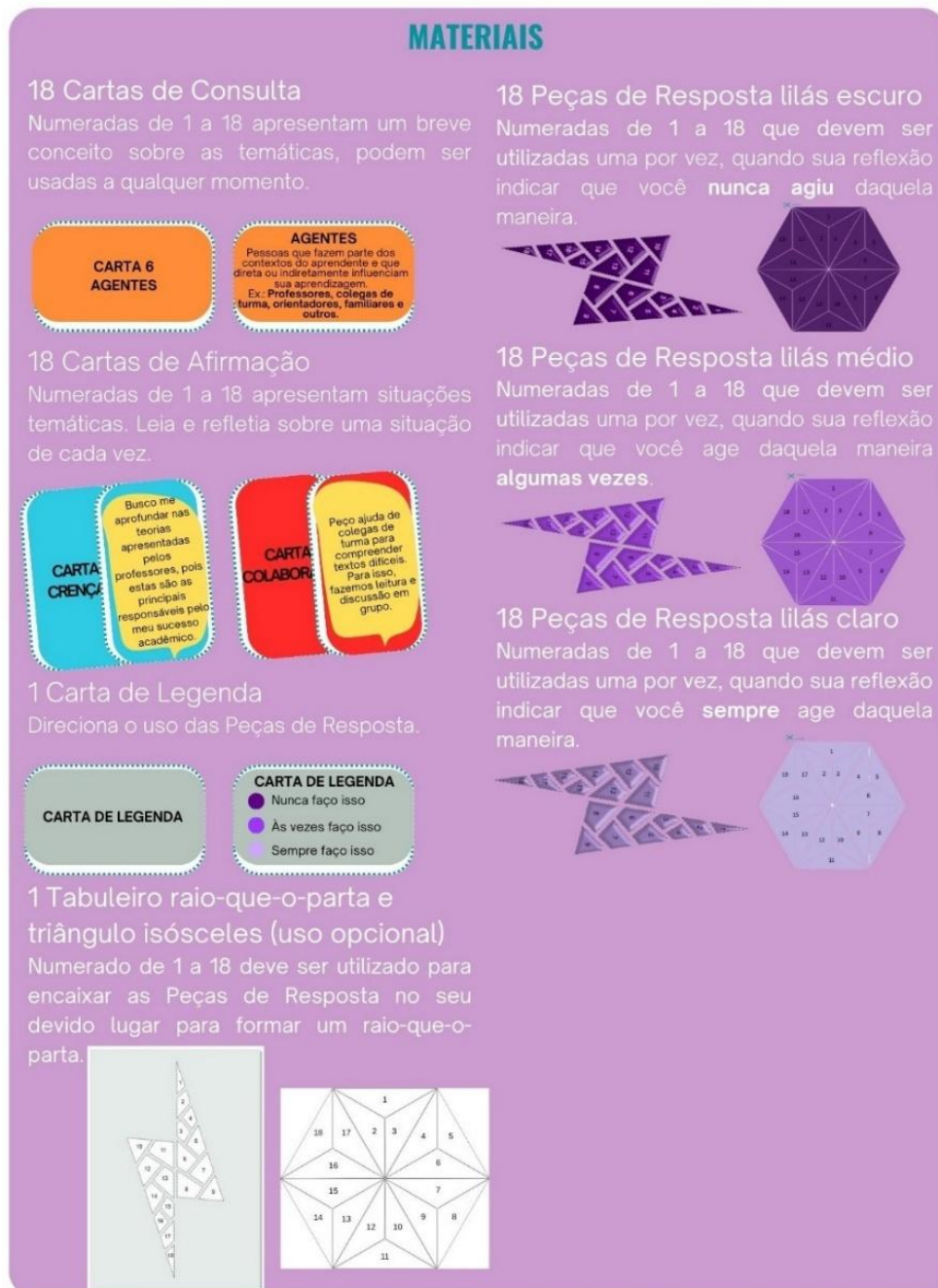
A escolha por um Mosaico ocorreu desde a concepção da primeira versão, na disciplina Autonomia em Contextos de Aprendizagem. Ela justifica-se pelo desejo de expressar visualmente a dinamicidade do processo de autonomização.

Na construção com a colega de turma, chegamos ao entendimento de que um Mosaico permitiria diferentes configurações, o que representaria o caráter dinâmico da autonomização. E para dar um tom fluido, representativo da flutuação da autonomização, escolhemos, também

desde a primeira versão, tons de lilás. Para contextualizar a escolha da cor, compartilhamos que ela aconteceu pelo fato de o lilás representar a criatividade (Heller, 2021).

Diante do exposto, compartilharemos o *template* da página que fala sobre os materiais necessários para autorreflexão.

Figura 8 – Materiais do Mosaico da Autonomia



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Apesar da mudança de público, a dinâmica de autorreflexão continua mesma. Desse jeito, com pequenas alterações textuais para garantir mais clareza e objetividade, a essência das instruções do Mosaico também permaneceu a mesma.

Figura 9 – Instruções do Mosaico da Autonomia

INSTRUÇÕES

ORGANIZAÇÃO DOS COMPONENTES

1º Passo: recorte todas as Cartas e Peças na marcação indicada.
 2º Passo: separe as Cartas e Peças de acordo com a classificação.
 3º Passo: organize os componentes em uma superfície lisa propícia para formação do Mosaico.

RODADAS DE REFLEXÃO COM O TABULEIRO RAIO-QUE-O-PARTA OU TRIÂNGULO ISÓSCELES

1º Passo: pegue a Carta de Afirmação número 1, leia e reflita sobre a sua resposta.
 2º Passo: com base na sua reflexão, escolha uma opção de lilás entre as Peças de Resposta de número 1. Lembre-se: a sua análise irá nortear a escolha da cor que será usada para responder aquela afirmativa. Se necessário, utilize a Carta de Legenda para relembrar o que cada tom de lilás representa como resposta.
 3º Passo: nos tabuleiros, procure a numerações correspondentes para encaixar as Peças de Resposta número 1.
 4º Passo: repita o processo seguindo a sequência numérica até a Carta de Afirmação de número 18.
Dica: utilize as Cartas de Consulta se houver alguma dúvida sobre a temática das Cartas de Afirmação.

RODADAS DE REFLEXÃO SEM O TABULEIRO

1º e 2º Passo seguem a mesma lógica das rodadas de reflexão com o tabuleiro.
 3º Passo: coloque a Peça de Resposta número 1 na superfície lisa. Esta primeira peça pode ser colocada no canto, no meio, na parte superior, inferior, direita, esquerda...Fique à vontade para iniciar a montagem por onde desejar...Use a criatividade para dar forma ao seu Mosaico.
 4º Passo: repita o processo seguindo a sequência numérica até a Carta de Afirmação de número 18. No momento da montagem, organize as peças de forma intencional para criar formas ou reproduzir imagens, mas, se preferir monte-o de forma desconstruída.
Dica: use as Peças de Resposta Extras caso precise de mais de 18 peças para formar o seu Mosaico.

ANÁLISE DO MOSAICO DA AUTONOMIA

Ao finalizar as rodadas de reflexão, observe a predominância do tom de lilás que surgiu no seu Mosaico:
 A predominância do **lilás escuro** pode ser interpretada como um sinal de alerta, pois aponta que você **não** está agindo em prol do seu processo de autonomia na aprendizagem, sendo interessante examinar com atenção as escolhas que vem fazendo.
 O **lilás médio** propõe que **em algumas situações** você está agindo a favor do desenvolvimento de sua autonomia na aprendizagem, necessitando empreender esforços adicionais em dadas situações e temáticas.
 O **lilás claro** sugere que você **está agindo com frequência** em detrimento do desenvolvimento de sua autonomia na aprendizagem.
Dica: para ajudar na análise, verifique a numeração da Carta de Resposta que ficou com lilás médio ou escuro, pois, de acordo com o numeral representado, você saberá para qual tema precisará olhar com mais atenção.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As Cartas de Consulta apresentam um breve conceito e um exemplo sobre os fatores do Modelo de Borges (2019), a intenção é de auxiliar os aprendentes no caso de dúvidas durante

as rodadas de reflexão ou de, apenas, disponibilizar mais informações sobre os componentes do Modelo.

Figura 10 – Cartas de Consulta 1 a 6: frente e verso¹⁵



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

¹⁵ As figuras 10, 11 e 12 são ilustrativas e podem ser melhor visualizadas no Caderno Mosaico da Autonomia.

Figura 11 – Cartas de Consulta 7 a 12: frente e verso



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Figura 12 – Cartas de Consulta 13 a 18: frente e verso

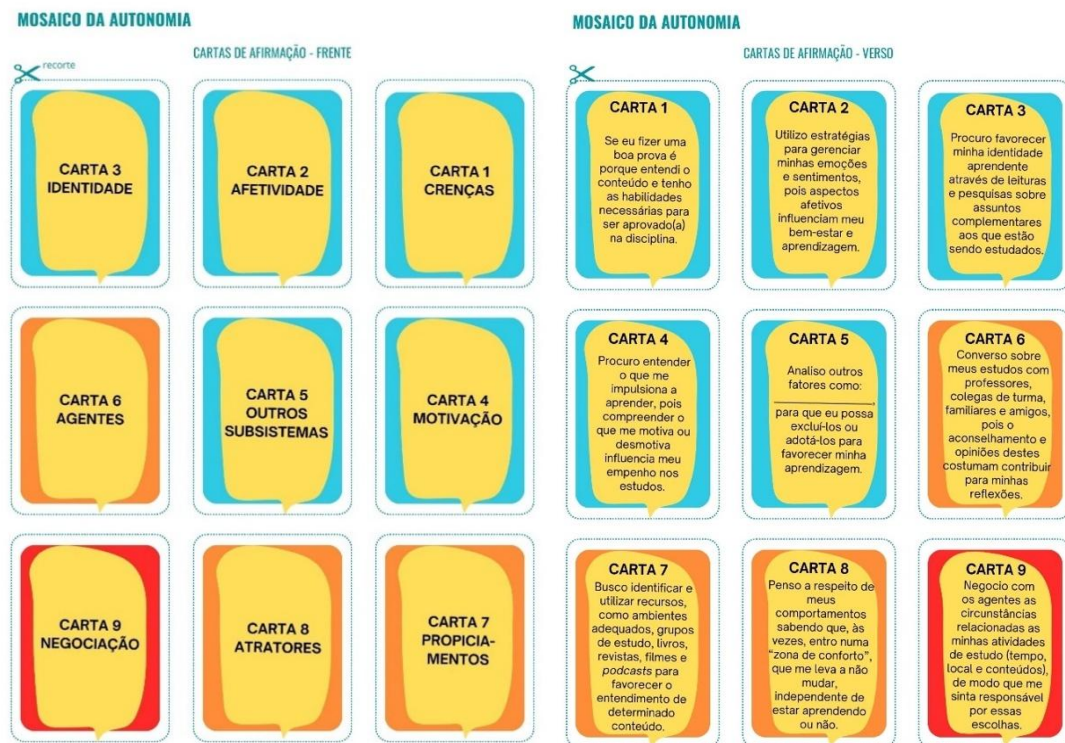


Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A escrita desses conceitos foi feita com muita dedicação, para que pudéssemos usar uma linguagem clara e acessível, capaz de alcançar os aprendentes das mais diversas áreas de formação do ensino superior. Em relação às cores adotadas, é importante destacar que tanto as Cartas de Consulta quanto as Cartas de Afirmação, que compartilham a mesma paleta, seguem as cores do Modelo de Borges.

Dito isso, avancemos para as Cartas de Afirmação, recurso chave para autorreflexão sugerida, pois é a partir delas, nas rodadas de reflexão, que os aprendentes analisarão situações a respeito dos dezoito componentes que influenciam o processo de desenvolvimento da autonomia na aprendizagem. O objetivo é que os aprendentes possam se autoavaliar a partir das situações apresentadas, fazendo conexões com experiências que possam ter tido na graduação.

Figura 13 – Cartas de Afirmação 1 a 6: frente e verso



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

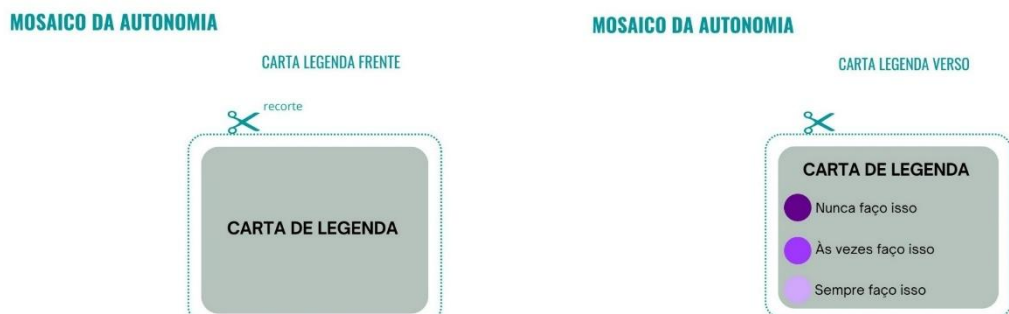
Figura 14 – Cartas de Afirmação 7 a 12: frente e verso



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As orientações do Mosaico direcionam os aprendentes a iniciarem as rodadas de reflexão lendo uma Carta de Afirmação por vez, seguindo a ordem numérica delas. Ao lerem a Carta, devem refletir sobre aquela situação e, com o auxílio da Carta de Legenda abaixo, analisar se nunca, às vezes ou sempre fazem aquilo.

Figura 15 – Carta de Legenda frente e verso



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As análises das rodadas de reflexão devem ser registradas com o encaixe das Peças de Resposta no Tabuleiro (representado em seguida, em dois modelos distintos).

A dinâmica acontece da seguinte maneira: os aprendentes devem ler uma Carta de Afirmação e verificar se nunca, às vezes ou sempre fazem aquilo. Após eleger uma das alternativas, devem escolher uma opção de lilás entre as Peças de Reposta, com a mesma numeração, e colar no tabuleiro, na área que também tem a mesma numeração.

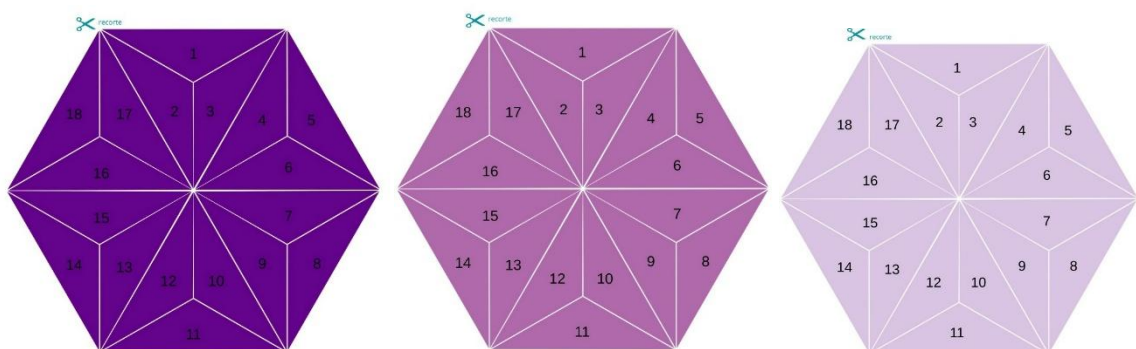
Para esclarecer: os registros das rodadas de reflexão devem ocorrer sempre com Peças de Resposta e encaixe no Tabuleiro obedecendo a numeração da Carta de Afirmação, essa padronização favorecerá a análise de resultados. Abaixo, pode-se observar as figuras das Peças de Reposta e do Tabuleiro.

Figura 16 – Peças de Reposta nos três tons de lilás em tabuleiro no formato Raio-que-o-parta



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Figura 17 – Peças de Reposta nos três tons de lilás em tabuleiro em formato hexagonal



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

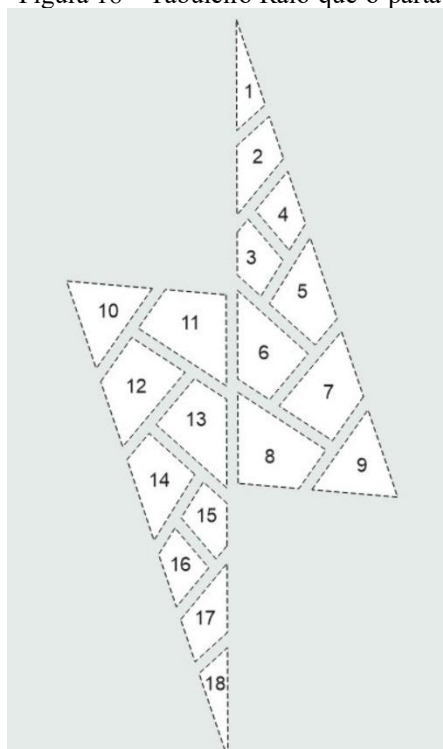
As Peças de Resposta são a materialização das reflexões acerca das experiências apresentadas nas Cartas de Afirmação. Sobre as experiências, Schlochauer (2021) defende que

são a principal fonte de aprendizagem para o adulto. O autor justifica que “cada pessoa terá um caminho diferente, com vivências que moldarão sua forma de pensar e de ver o mundo. Isso impacta muito a lógica do aprendizado” (Schlochauer, 2021, p. 112).

Dessa maneira, esperamos que cada reflexão aponte uma resposta diferente e que a somatória delas gere um Mosaico que representará a forma de pensar e agir do aprendente diante dos estudos.

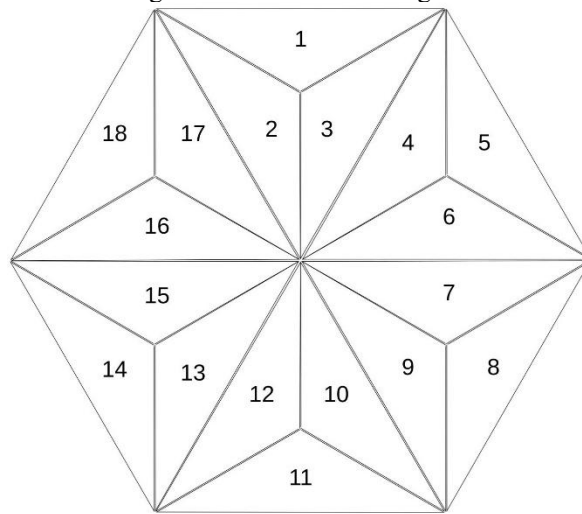
Para dar forma ao Mosaico, os aprendentes devem usar o Tabuleiro, item que objetiva revelar visualmente como os aprendentes estão moldando e vivenciando seus processos de autonomização e aprendizagem.

Figura 18 – Tabuleiro Raio-que-o-parto



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Figura 19 – Tabuleiro hexagonal



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

É importante compartilhar que, por se tratar de um recurso visual para demonstrar o resultado da autorreflexão por meio das cores, dedicamo-nos a elaborar um formato de Mosaico que comunicasse de forma clara e autêntica os dados obtidos.

Assim, alguns exemplos de tabuleiro foram criados e a escolha pelo modelo hexagonal, dividido em dezoito triângulos isósceles foi feita pelos participantes da pesquisa durante a aplicação e validação da sequência. Na oportunidade, os aprendentes alegaram que a uniformidade no formato das peças e a forma como o tabuleiro estava estruturado gerou um melhor entendimento sobre o cenário no qual se encontravam.

Voltando aos direcionamentos, com o Mosaico montado, o aprendente deve observar a predominância do tom de lilás que surgiu, se a cor que predominou foi o Lilás escuro, isso pode ser um alerta para o fato dele não estar tomando ações em prol do processo de autonomia e aprendizagem.

Porém se a cor que predominou foi o lilás médio, o aprendente pode entender que está agindo a favor da autonomia e aprendizagem, em algumas situações. Por fim, se a cor que predominou foi o lilás claro, o aprendente pode concluir que está agindo com frequência a favor de sua autonomia e aprendizagem.

Para ajudar no entendimento, o aprendente pode verificar a numeração das Cartas de Reposta que ficaram com o tom de lilás escuro ou médio, pois, de acordo com o numeral, ele poderá reconhecer o componente do Modelo que precisa de mais atenção ou ajuda.

Com o objetivo de registrar as análises realizadas a partir da montagem do Mosaico, os aprendentes devem utilizar a página *Autorreflexão com Mosaico da Autonomia*, presente no Caderno do Participante, para fazer esse registro.

Figura 20 – Autorreflexão com Mosaico da Autonomia

4 **AUTORREFLEXÃO**
MOSAICO DA AUTONOMIA

Analisar o resultado do Mosaico e fazer o que se pede.

A cor que predominou no seu Mosaico foi:



Nunca faço isso



Às vezes faço isso

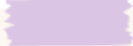


Sempre faço isso

Os componentes foram representados por qual cor?







Qual(is) componente(s) você julga fundamental(is) para o desenvolvimento de sua autonomia? Justifique.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

É importante que esse exercício de autorreflexão seja realizado outras vezes, pois, dessa forma, os aprendentes poderão visualizar a dinamicidade do processo de autonomização. Deste modo, as instruções¹⁶ do Mosaico da Autonomia orientam o aprendente a guardar as Peças de Resposta para reutilização delas em outro autorreflexão. Espera-se que a cada montagem do

¹⁶ As instruções foram modificadas após sugestão dos aprendentes para que as peças fossem coladas.

Mosaico os aprendentes possam refletir sobre as novas vivências que tiveram, o que resultaria em respostas diferentes, mosaicos diferentes e conseqüentemente um “olhar” para si diferente.

Em linhas gerais, o Mosaico almeja despertar os aprendentes para os múltiplos fatores que influenciam sua aprendizagem, levando-os a se tornarem cada vez mais atentos e críticos a eles. Depois, para complementar o exercício da autorreflexão e proporcionar uma gestão da aprendizagem, a próxima etapa da sequência denominada *Planejando uma aprendizagem autodirigida* propõe exercícios que ajudam os aprendentes a escolher ações que facilitam a organização de suas aprendizagens de forma autodirigida.

3.2.5 Planejando uma aprendizagem autodirigida

Depois de identificar os componentes fortes e aqueles que necessitam de maior atenção no desenvolvimento da autonomia, o próximo passo é buscar estratégias que contribuam para esse progresso. Nesse cenário, o planejamento é uma etapa fundamental, pois é neste momento que o aprendente analisa o que deseja aprender, estabelece ou reformula, de forma consciente, os meios que já havia definido anteriormente, conforme suas necessidades, dificuldades ou avanços (Borges, 2019).

Quando estabelece um planejamento, o aprendente desenvolve não apenas um plano para aprender, mas também fortalece sua autonomia ao estruturar e buscar meios para uma aprendizagem intencional, alinhada com suas necessidades e possibilidades. Nesse sentido, torna-se essencial que cada aprendente se mobilize para encontrar caminhos que façam sentido para sua trajetória. De forma complementar, Schlochauer (2021, p. 148) destaca: “aprendemos quando sentimos urgência em buscar soluções para algo em nossa vida”. Essa urgência, a construção de um processo de aprendizagem mais significativo, autodirigido e conseqüentemente mais autônomo.

Assim, a partir desta etapa, seguiremos os direcionamentos de Schlochauer (2021) para proporcionar ao aprendente uma vivência de aprendizagem autodirigida, a qual o autor evidencia como:

[...] um processo pelo qual indivíduos têm a iniciativa, com ou sem ajuda de outros, de diagnosticar suas necessidades de aprendizado, estabelecer metas e identificar recursos humanos e materiais para o aprendizado, escolhendo e implementando estratégias de aprendizado apropriadas e avaliando o resultado do seu aprendizado (Schlochauer, 2021, p. 125)

Com base nesse encaminhamento, a aprendizagem autodirigida desta sequência será estimulada na etapa *Planejando uma aprendizagem autodirigida*, que está dividida em cinco

momentos: (i) Escolha do tema; (ii) Fontes iniciais; (iii) Mural das ações; (iv) Autonomia e aprendizagem e (v) Ponto de chegada.

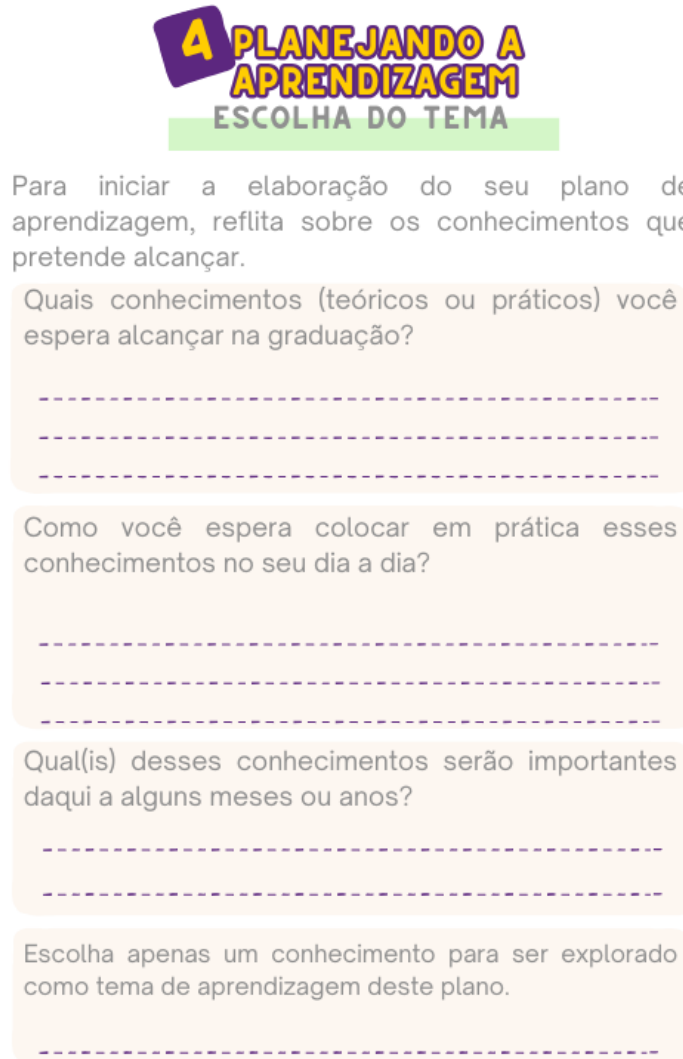
3.2.5.1 A escolha do tema

Considerando que um dos objetivos centrais da autonomia é levar o aprendente a assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem, a escolha reflexiva, consciente e intencional do que aprender configura-se como uma evidência do desenvolvimento dessa autonomia. O fato é que fazer escolhas sobre o que aprender é, em si, uma manifestação evidente de autonomia.

Todavia, a escolha do tema de aprendizagem pode ser uma etapa desafiadora por falta de prática. Ao longo da nossa trajetória educacional, nos faltaram oportunidades para escolher as matérias e os conteúdos em que iríamos nos dedicar. Entretanto, esse exercício de escolher o que aprender, além de desafiador, é o que mais gera descobertas sobre o que faz sentido para a nossa vida naquele momento (Schlochauer, 2021).

Deste modo, para apoiar a escolha do tema de aprendizagem, seguimos a indicação do autor de solicitar que os aprendentes escolham temas e assuntos que fariam sentido nesse momento da vida.

Figura 21 – Planejando uma aprendizagem autodirigida



4 PLANEJANDO A APRENDIZAGEM
ESCOLHA DO TEMA

Para iniciar a elaboração do seu plano de aprendizagem, reflita sobre os conhecimentos que pretende alcançar.

Quais conhecimentos (teóricos ou práticos) você espera alcançar na graduação?

Como você espera colocar em prática esses conhecimentos no seu dia a dia?

Qual(is) desses conhecimentos serão importantes daqui a alguns meses ou anos?

Escolha apenas um conhecimento para ser explorado como tema de aprendizagem deste plano.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O questionamento “Como você pretende colocar esses conhecimentos em prática no seu dia a dia?” tem o objetivo de verificar a aplicabilidade dos conhecimentos em questão. Isso, porque, para Schlochauer os conhecimentos precisam ser vivenciados em situações reais, caso contrário existe uma grande chance de o indivíduo esquecer o que aprendeu. O autor orienta, que, no caso de a aplicação não ser viável, será que o assunto é realmente importante? (Schlochauer, 2021, p. 153).

Levando em consideração que “o ponto de partida para um processo de aprendizagem autodirigido é identificar quais áreas da vida merecem dedicação e esforço atrelados a um processo real de desenvolvimento” (Schlochauer, 2021, p. 111), a questão “Quais desses conhecimentos serão importantes daqui a alguns meses ou anos?” busca instigar a análise da relevância dos conhecimentos ao longo do tempo, pois no caso de dado conhecimento suprir

uma necessidade pontual, será que, nesse momento, vale a pena investir tempo e esforço para aprendê-lo?

Pensar sobre esses pontos auxilia a escolha do tema de aprendizagem. Por isso, depois de responder os questionamentos indicados, o aprendente terá condições de escolher com mais facilidade o tema que será trabalhado no seu Plano.

3.2.5.2 Fontes iniciais

Uma vez que o tema de aprendizagem foi escolhido, o próximo direcionamento será para a escolha das fontes iniciais, cujo “o benefício mais óbvio é o de efetividade. Ao saber onde estão as fontes mais adequadas, reduzimos o risco de investir tempo consumindo conteúdos que acrescentam pouco ao nosso caminho” (Schlochauer, 2021, p. 164). Deste modo, a atividade convida os aprendentes a verificarem os principais autores que tratam sobre o tema escolhido, quais serão os locais de pesquisa, quem serão os maiores apoiadores e incentivadores e quais horários vão estar reservados para o estudo da temática.

Figura 22 – Fontes iniciais 1



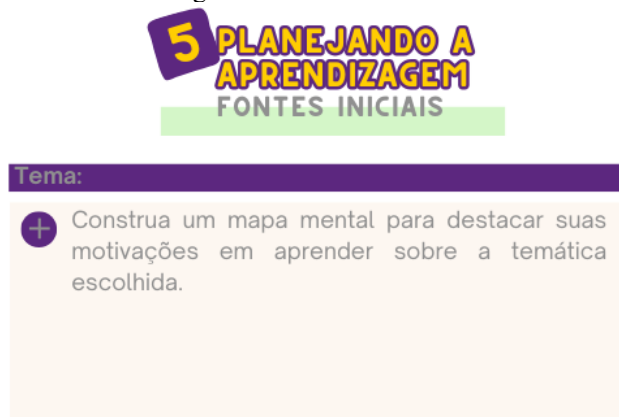
Tema:	
 Quem são os principais autores do tema que você acabou de escolher?	 Quem tem interesse nesse mesmo tema? ☐ Professores ☐ Colegas de turma ☐ Colegas formados ☐ Familiares ☐ Outros _____
 Locais de pesquisa: ☐ Livros ☐ Revistas científicas ☐ Redes sociais ☐ Podcasts ☐ Vídeos ☐ Grupos de pesquisa ☐ Outros _____	 Quem serão seus maiores apoiadores e incentivadores?
 Quais horários vão estar reservados para o estudo do tema escolhido?	

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A verificação de quem são os principais autores que trabalham com o tema marca o início da construção de um repertório inicial sobre o assunto. Enquanto a busca por quem tem interesse no mesmo tema e por quem será apoiador e incentivador, demonstra o poder de aprender junto. Para o mapeamento de locais de pesquisa, opções como site de buscas, redes sociais e pessoas podem ser consideradas. Já a definição de horários para o estudo do tema escolhido, é tarefa importante igual uma reunião de trabalho (Schlochauer, 2021), pois pode vir a garantir momentos inegociáveis para dedicação aos estudos.

Ainda no que se refere às fontes iniciais de conteúdo, Schlochauer (2021) recomenda a criação de um espaço, físico ou digital, destinado à centralização das informações. Além disso, o autor destaca que, mais importante do que registrar a informação exata, é anotar o motivo do interesse pelo tema. Essa orientação se alinha ao primeiro princípio da andragogia, que aponta a necessidade do saber como elemento fundamental para uma aprendizagem com sentido e relevância para a vida (Schlochauer, 2021, p. 148). Posto isso, a atividade 2 do momento Fontes iniciais, solicita a elaboração de um mapa mental para evidenciar as motivações para aprender aquele tema.

Figura 23 – Fontes iniciais 2



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

3.2.5.3 Mural de ações

Schlochauer (2021) destaca a importância de transformar o tema em ação, pois apenas por meio da prática é possível superar as limitações de uma aprendizagem centrada ~~unicamente~~ na aquisição de conteúdo, algo que, por si só, não assegura a efetiva aprendizagem. Para suscitar essa transformação, a atividade Mural de ações, solicita que os aprendentes pensem em ações para favorecer a aprendizagem do tema eleito.

Figura 24 – Mural de ações

5 PLANEJANDO A APRENDIZAGEM
MURAL DE AÇÕES

Tema:

Quais ações você pretende adotar para favorecer a aprendizagem do tema que escolheu? Observe alguns exemplos.

1. Reescrever o que eu li, para resumir, refletir e criar um “diálogo” com o texto.
2. Construir uma lista de referências com materiais (livros, pesquisas e artigos) sobre o meu tema de aprendizagem.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Transformar o planejamento em ação é uma conexão que pode ocorrer como um efeito da autonomização segundo o Modelo de Borges (2019). Para que esse planejamento seja efetivo, é necessário refletir sobre as próprias necessidades, considerar os propiciamentos disponíveis, as possíveis negociações com os agentes envolvidos para a viabilização dessas ações. Isso pode resultar na transformação do conhecimento, no empoderamento do aprendente e na emergência de novos comportamentos autônomos.

3.2.5.4 Autonomia e aprendizagem

Pensar nos fatores que podem favorecer a aprendizagem, assim como aqueles que podem dificultá-la ou retardá-la, é, também, a justificativa para a utilização do Modelo de Borges (2019) na etapa 3 desta sequência. No entanto, para além de despertar essa conscientização nos aprendentes, almejamos proporcionar o entendimento de que não basta

reconhecer esses fatores, é preciso usá-los em prol da aprendizagem, para isso, a atividade abaixo proporciona o ponderamento de como os fatores do Modelo podem favorecer a aprendizagem.

Figura 25 – Autonomia e aprendizagem

5 PLANEJANDO A APRENDIZAGEM
AUTONOMIA E APRENDIZAGEM

Tema:

Quais fatores do Modelo de Borges (2019) podem auxiliar no estudo desse tema? Explique como isso poderia ocorrer. E, no caso de precisar relembrar a conceituação dos fatores elencados pela autora, utilize as Cartas de Consulta do Mosaico.

☐ Reflexão	☐ Empoderamento
☐ Colaboração	☐ Planejamento
☐ Negociação	☐ Avaliação
☐ Agentes	☐ Ações
☐ Propiciamentos	☐ Emergência
☐ Atratores	☐ Transformação
☐ Crenças	☐ Afetividade
☐ Identidade	☐ Motivação
☐ Outros subsistemas _____	

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

3.2.5.5 Ponto de chegada

Este momento tem como objetivo levar o aprendente a refletir sobre as evidências concretas de aprendizagem que poderá alcançar por meio da aprendizagem autodirigida. Como destaca Schlochauer (2021, p. 223), “dentre todas as coisas que não nos foram ensinadas em nossos anos escolares e profissionais, uma delas é identificar quando realmente aprendemos algo”.

Assim, após a realização do planejamento da aprendizagem proposto nesta sequência, busca-se incentivar os aprendentes a reaplicarem esse planejamento para aprender novos temas, conforme figura apresentada a seguir:

Figura 28 - Aprendendo novos temas

E AGORA?

Que tal planejar a aprendizagem de novos temas?

() Tô dentro!
() Tô fora!

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

3.3 Caráter criativo e inovador da sequência

No contexto do PPGCIMES, buscamos propor produtos e processos educacionais criativos e inovadores para o âmbito do ensino superior. Portanto, neste subcapítulo trataremos da base teórica da criatividade que direcionou a construção da sequência.

A criatividade sempre foi motivo de debates, entretanto, não há um consenso quanto a sua definição (Alencar; Feith, 2003; Alencar; Cavalcanti, 2018). O psicólogo Csikszentmihalyi (2014) contribuiu com os estudos sobre criatividade quando substituiu a pergunta “O que é a criatividade?” por “Onde está a criatividade?” (Alencar; Cavalcanti, 2018). Essa troca orientou

nossa pesquisa e o desenvolvimento da sequência *Autonomia Aprendente* enquanto PE constituído, principalmente, sob a orientação de Csikszentmihalyi (2014).

O autor também conclui que o produto criativo é resultado da interação entre os pensamentos do sujeito e seu contexto sociocultural, sendo que um ambiente social que disponibiliza recursos e oportunidades aumenta a probabilidade de ocorrência de desempenhos criativos. Sobre isso, podemos afirmar que estivemos imersos em um ambiente que favoreceu o entrelaçamento de ideias com as necessidades do contexto dos aprendentes, o que contribuiu para o desenvolvimento de um PE criativo.

Por fim, queremos mencionar o caráter inovador que envolve a criatividade. Nakano e Wechsler (2018) compartilham que a inovação está atrelada ao fazer, implementar ou desenvolver algo (ideia, produto ou serviço) com a finalidade de servir a sociedade. As autoras ainda ressaltam que sem criatividade não há inovação. Sobre esta relação Costa e Moraes pontuam “[...] a inovação se elabora externamente, a partir da materialização de um projeto criativo, e a criatividade atua como uma das forças humanas internas propulsoras dessa elaboração” (Costa; Moraes, 2014, p. 173).

Em linhas gerais, pode-se dizer que a criatividade precede a inovação, ela dá condições para a materialização da inovação, as autoras complementam que “a inovação é uma das dimensões coletivas e interativas da criatividade aplicada ao contexto social, aos organismos, as instituições” (Costa; Moraes, 2014, p. 173).

Nesse sentido, a sequência *Autonomia Aprendente* apresenta caráter criativo e inovador, pois sua elaboração possibilitou a materialização de um PE que foi testado e está disponível para ser replicado em outros contextos, com uma abordagem inovadora que considera a complexidade dos contextos nos quais os participantes estão inseridos.

3.4 Testagem e validação

A testagem e validação da sequência foram realizadas com estudantes do sétimo semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário FIBRA. Essa escolha se deu pelo fato de considerarmos importante que o PE fosse testado e validado pelo público que inspirou a sua elaboração. A testagem e a validação do PE ocorreram após a realização do estágio supervisionado, durante a disciplina de Pedagogia Empresarial, ofertada no primeiro semestre de 2025. Antes de iniciar a testagem, realizamos uma revisão minuciosa da sequência para identificar os recursos que seriam implementados no encontro planejado.

Durante o encontro presencial, realizado ao longo de quatro aulas consecutivas destinadas a esse momento, a pesquisadora iniciou o contato com a turma explicando que, após a vivência do estágio, conseguiu finalizar a versão do PE relacionada à sua pesquisa de mestrado. Por isso, estava ali para convidá-los a testá-lo e avaliá-lo. Os doze aprendentes presentes naquela noite aceitaram o convite, formalizando o compromisso por meio da assinatura do TCLE.

Feito isso, iniciamos a sequência com apresentação da etapa 1 *Conhecendo a sequência*. Conforme imagens abaixo.

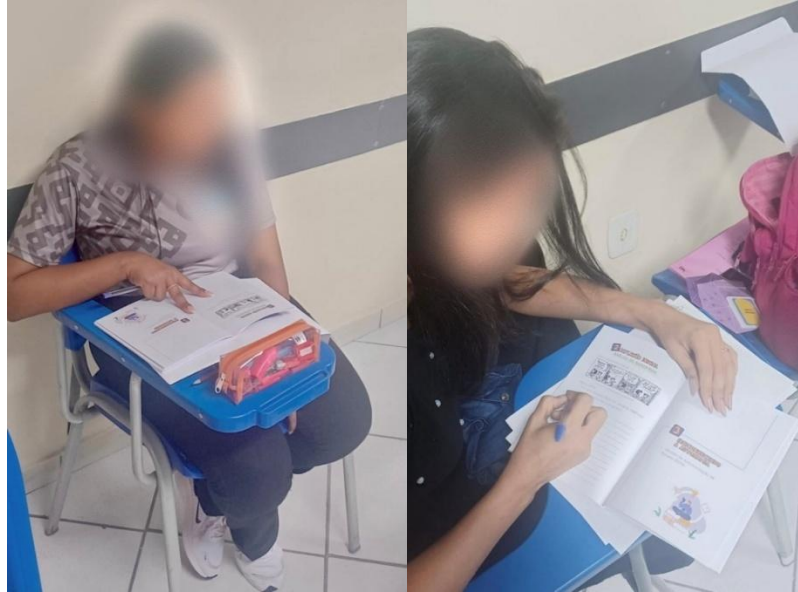
Figura 29 – Participantes realizando a etapa *Conhecendo a sequência*



Fonte: acervo da pesquisa.

Na etapa *Refletindo sobre a aprendizagem*, tivemos um momento introdutório às reflexões propostas, incentivando os aprendentes, a partir da análise de um quadrinho, a registrarem suas percepções e conhecimentos prévios sobre atitudes que contribuem para o processo de aprendizagem. As imagens abaixo demonstram a realização da atividade.

Figura 30 – Participantes realizando a etapa *Refletindo sobre a aprendizagem*



Fonte: acervo da pesquisa.

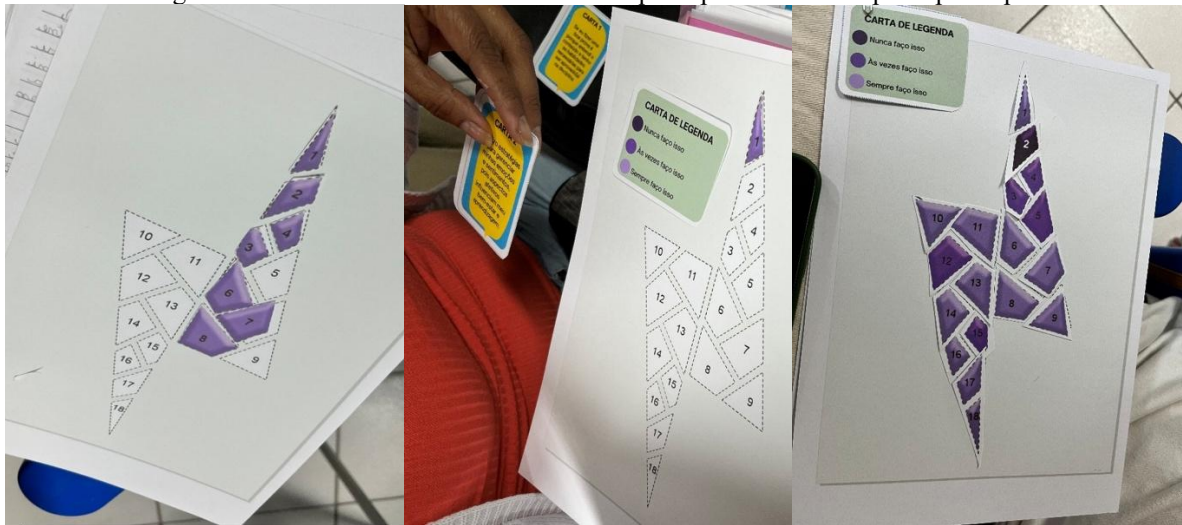
Em seguida, na etapa *(Re)conhecendo a autonomia*, enfatizamos a autonomia como um processo complexo, dinâmico e flutuante que ocorre ao longo de toda a vida, e, também, apresentamos o Modelo Dinâmico e Complexo de Desenvolvimento da Autonomia de Borges (2019), dando ênfase aos fatores que o compõem.

Todavia, conhecer esses fatores representou apenas o primeiro passo para a autorreflexão. Na etapa *Autorreflexão com o Mosaico da Autonomia*, o passo seguinte foi compreender, a cada rodada, de que forma os fatores apresentados anteriormente influenciavam a aprendizagem, como os aprendentes lidavam com eles e em que aspectos precisavam melhorar.

É importante ressaltar que neste momento de testagem, os participantes tiveram dois formatos de Mosaico para experimentar: o formato com dezoito triângulos isósceles e o formato com um Raio-que-o-parti¹⁷.

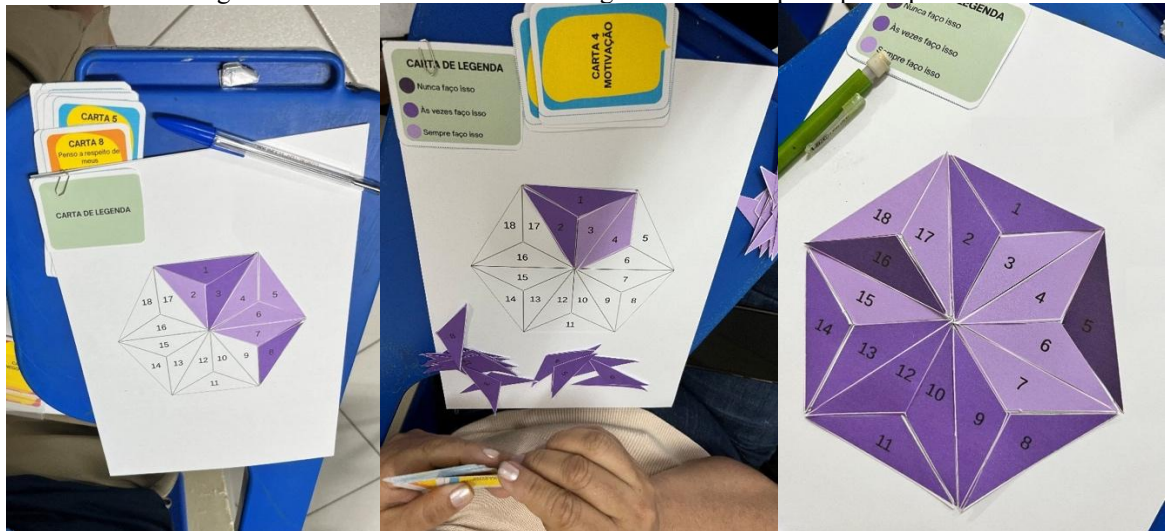
¹⁷ Segundo Miranda e Pereira (2025) os mosaicos no formato de Raio-que-o-parti surgiram durante o período do Modernismo paraense, quando famílias de classes populares reaproveitavam restos de azulejos usados nas fachadas de casas nobres para compor as fachadas de suas próprias residências.

Figura 31 - Mosaico no formato de um Raio-que-o-parta elaborado pelos participantes



Fonte: acervo da pesquisa.

Figura 32 - Mosaico no formato Hexagonal elaborado pelos participantes



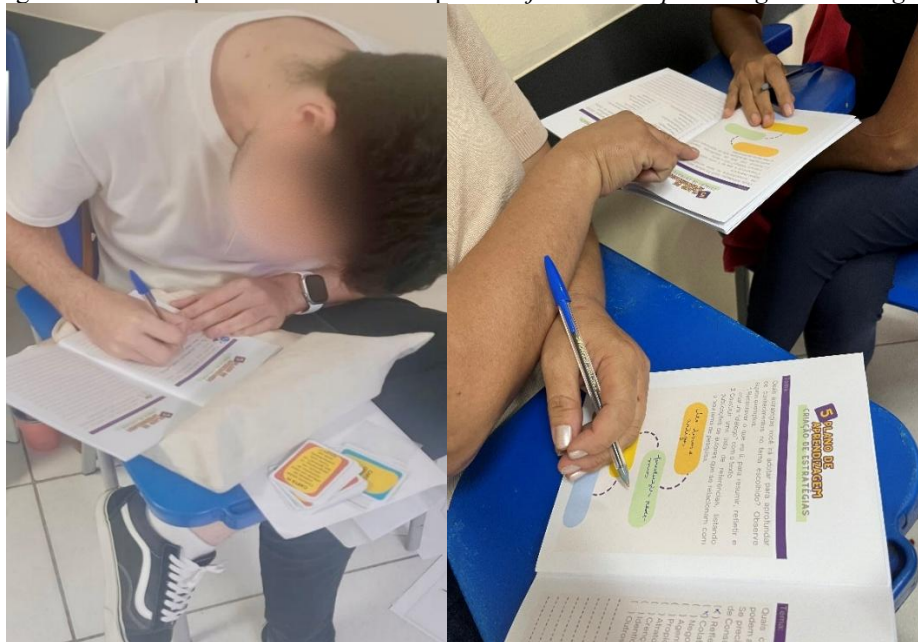
Fonte: acervo da pesquisa.

Quando questionados sobre qual formato teria gerado maior compreensão visual sobre os aspectos que precisavam melhorar em sua autonomia, a maioria dos aprendentes respondeu que era o formato hexagonal com triângulos isósceles, justificando que a uniformidade no formato das peças e a forma como o tabuleiro estava estruturado facilitava essa leitura e compreensão.

Enquanto as peças de tamanho variado do raio e o formato do tabuleiro que orientava uma montagem começando de cima para baixo, deixou dúvidas quanto ao grau de importância entre uma peça e outra, mesmo tendo sido alertados de que o tamanho e organização das peças não significava nada além da reflexão feita por eles. Deste modo, embasados na escolha e justificativa dos aprendentes participantes, acatamos o formato de dezoito triângulos para compor o Mosaico da Autonomia.

Após o encaminhamento, seguimos para última atividade a ser testada com o aprendentes participantes da pesquisa. Sendo a atividade de fomento do desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, realizada através do planejamento de atitudes favoráveis a esse processo, vivenciada na etapa *Planejando uma aprendizagem autodirigida*. As imagens capturadas evidenciam este momento de planejamento.

Figura 33 – Participantes realizando a etapa *Planejando uma aprendizagem autodirigida*



Fonte: acervo da pesquisa.

Por fim, para avaliação da sequência *Autonomia Aprendente*, os participantes concordaram em responder um questionário, cujos resultados serão apresentados no próximo subcapítulo desta dissertação.

O processo de testagem e validação foi fundamental para garantir que a sequência atendesse às necessidades e expectativas dos participantes, proporcionando um PE eficaz para o fomento do desenvolvimento da autonomia na aprendizagem.

No próximo capítulo discorreremos sobre a análise dos dados gerados.

4. ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos dados gerados durante a testagem e a validação da sequência. Os instrumentos utilizados para a geração dos dados foram o questionário de avaliação da sequência, o Mosaico da Autonomia e o Plano de Aprendizagem. Vale ressaltar que esta análise de dados não é, por si só, a validação do produto, mas a integra como uma fase importante para captar a percepção dos participantes, e assim, fazer eventuais ajustes.

Como previamente descrito no segundo capítulo, para testar a primeira versão do PE, convidamos a turma do sétimo período de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário FIBRA. Após contato com a coordenadora do curso e disponibilização de quatro aulas da disciplina de Pedagogia Empresarial, a pesquisadora esteve na FIBRA para testar e avaliar a sequência Autonomia Aprendizagem.

Dessa forma, este capítulo está organizado da seguinte maneira: avaliação da estrutura da sequência; avaliação do instrumento de autorreflexão Mosaico da Autonomia e avaliação do Plano de aprendizagem proposto.

4.1 Questionário de avaliação da sequência

O questionário de avaliação foi preenchido ao final da sequência. O instrumento foi estruturado com base na Escala Likert de concordância, seguindo a orientação abaixo:

Quadro 4 – Escala Likert questionário de avaliação

Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo
---------------------	-----------------------	--------------

Fonte: dados da pesquisa.

A avaliação foi dividida em três eixos, a saber: (i) avaliação da estrutura da sequência; (ii) avaliação do Mosaico da Autonomia e, por fim, (iii) avaliação do plano de aprendizagem proposto. Para cada eixo, os resultados foram organizados em quadros, os quais serão apresentados a seguir.

4.1.1 Avaliação da estrutura da sequência

Na Tabela 1, detalhamos as respostas dos participantes para o primeiro eixo avaliativo, referente aos aspectos estruturais da sequência. Como podemos observar, todos os participantes responderam a todas as questões.

Tabela 1 – Avaliação da estrutura da sequência

Avaliação da estrutura da sequência	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo
A ordem das atividades da sequência facilita a compreensão dos temas abordados.	11	1	-
Os conteúdos e as atividades da sequência possibilitam a reflexão sobre o desenvolvimento da autonomia para favorecer a aprendizagem.	12	-	-
As atividades da sequência possibilitam o planejamento de ações em prol da aprendizagem.	11	1	-

Fonte: dados da pesquisa.

A partir dos resultados obtidos, é possível constatar que a avaliação da sequência foi amplamente positiva por parte dos participantes, uma vez que todas as respostas se concentraram entre as opções “concordo plenamente” e “concordo parcialmente”. Em especial, destaca-se o item “Os conteúdos e as atividades da sequência possibilitam a reflexão sobre o desenvolvimento da autonomia para favorecer a aprendizagem”, no qual 100% dos participantes afirmaram concordar plenamente.

Esse dado reforça que os conteúdos e as atividades propostos têm grande potencial para estimular reflexões significativas e promover o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem. Todavia, como dois itens receberam uma resposta em “Concordo parcialmente”, pequenos ajustes pontuais podem ser considerados para alcançar ainda mais eficácia, especialmente na organização das atividades e no apoio ao planejamento.

Dois participantes reforçaram essa avaliação ao responderem à pergunta aberta e opcional do questionário: “Você tem alguma sugestão de melhoria sobre esse ponto? Caso afirmativo, registre no espaço abaixo.” A participante 11 comentou: “Amei o processo de reflexão, pude analisar meu processo de autonomia.” Já a participante 12 sugeriu melhorias, observando que “alguns pontos com mais detalhes e indicadores poderiam ajudar na compreensão da sequência!”.

Em linhas gerais, apesar dos aspectos de melhorias levantados, isso evidencia o comprometimento e a atenção dedicados à organização da sequência, cujas etapas e atividades foram planejadas de forma intencional para alcançar cada um dos objetivos propostos ao longo do percurso.

4.1.2 Avaliação do Mosaico da Autonomia

Este tópico levantou informações sobre a comunicação visual do material, a dinâmica proposta, a efetividade das Cartas de Situação e de Consulta, e a clareza das instruções para uso

presente e futuro. Os resultados obtidos, apresentados na Tabela 2, permitem analisar a recepção do material pelos participantes, evidenciando seus pontos fortes e indicando possíveis ajustes.

Tabela 2 – Avaliação do Mosaico da Autonomia

Avaliação do Mosaico da Autonomia	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo
A comunicação visual (ilustrações, cores e tipos de letras) possui relação com a temática da sequência.	10	2	-
A dinâmica do Mosaico possibilita uma autorreflexão criativa e inovadora.	11	1	-
As Cartas de Situação e as Cartas de Consulta facilitam o exercício da autorreflexão.	11	1	-
As instruções do Mosaico são apresentadas em uma linguagem clara e acessível, o que permite realizar a autorreflexão outras vezes.	11	1	-

Fonte: dados da pesquisa.

Todos os itens foram majoritariamente avaliados com “Concordo plenamente”, indicando que o Mosaico da Autonomia foi bem recebido em termos de forma e conteúdo. A combinação de ilustrações, cores e fontes foi percebida como coerente com a temática da sequência, demonstrando que a comunicação visual está bem alinhada à proposta. A dinâmica proposta e as Cartas de Situação e de Consulta foram consideradas eficazes para estimular uma autorreflexão criativa e inovadora. A linguagem clara e acessível das instruções foi reconhecida com potencial para favorecer a realização da autorreflexão em outros momentos.

Na questão aberta para registro de comentários e sugestões, a fala da participante 11 aponta uma nuance importante: “Achei super didática, mas em alguns pontos senti dificuldade de compreender o que as cartas falavam e precisava usar as cartas de consulta”. Esse comentário reforça a utilidade das Cartas de Consulta, visto que elas cumpriram seu papel ao oferecer suporte nos momentos de dúvida, exatamente como foram concebidas, para complementar as Cartas de Situação e facilitar a compreensão do conteúdo proposto durante o processo de autorreflexão.

Em suma, os dados refletem o nível de satisfação com o Mosaico da Autonomia, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo. A proposta demonstrou ter um potencial positivo para a promoção de uma reflexão autônoma, criativa e inovadora. No entanto, apesar das avaliações serem positivas, os cinco registros em “Concordo parcialmente” indicam que ajustes sutis podem contribuir para melhorar ainda mais a comunicação visual, clareza ou a aplicabilidade de alguns elementos. Como já demonstrado acima, com base nas informações coletadas, na experiência de aplicação do PE e em reflexões destes pesquisadores, alguns ajustes foram realizados com o objetivo de aperfeiçoá-lo.

4.1.3 Avaliação do Plano de Aprendizagem

No quesito plano de aprendizagem, os dados da avaliação buscaram identificar a percepção dos participantes sobre a qualidade e a clareza do material proposto. Os resultados obtidos ofereceram subsídios importantes para compreender os pontos fortes do plano, bem como oportunidades de aprimoramento.

Tabela 3 - Avaliação do plano de aprendizagem

Avaliação do Plano de Aprendizagem	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo
A comunicação visual (ilustrações, cores e tipos de letras) possui relação com a temática da sequência.	11	1	-
O plano facilita o planejamento de ações potencializadoras da aprendizagem.	11	1	-
O plano de aprendizagem tem atividades engajadoras para o desenvolvimento da autonomia.	11	1	-
O plano possui linguagem clara e acessível, possibilitando que eu planeje a aprendizagem de novos temas, em outros momentos.	8	4	-

Fonte: dados da pesquisa.

A maioria dos participantes respondeu “Concordo plenamente” em todos os itens, refletindo uma avaliação positiva do plano de aprendizagem. Comunicação visual, potencial para o planejamento de ações, e atividades voltadas à autonomia foram bem avaliados, com 11 de 12 participantes expressando concordância plena em cada item. Isso sugere que o plano é visualmente atrativo, funcional e alinhado à proposta pedagógica.

O item com menor avaliação plena foi o que trata da clareza da linguagem e aplicabilidade futura, com apenas 8 avaliações em “Concordo plenamente” e 4 em “Concordo parcialmente”. Isso indica que, embora o plano seja compreensível para a maioria, um terço dos participantes identificou alguma dificuldade ou percebeu margem para aprimoramento na forma como as instruções são apresentadas.

No entanto, é importante observar que, apesar dessas quatro avaliações em “Concordo parcialmente”, nenhum participante registrou sugestões ou apontamentos na questão aberta destinada a esse fim. Ainda assim, a ausência de respostas na categoria “Não concordo” reforça a solidez da proposta e sua aceitação geral por parte dos aprendentes que a avaliaram. Deste modo, conclui-se que o Plano de Aprendizagem foi muito bem recebido, é visualmente coerente e funcional no estímulo à autonomia e ao planejamento da aprendizagem. Em relação a clareza

da linguagem, alguns ajustes foram feitos para levar a instruções mais acessíveis e diretas, para que o plano se tornasse mais compreensível e replicável.

Fazendo um apanhado geral, os dados analisados indicam uma avaliação positiva da estrutura da sequência, do Mosaico da Autonomia e do Plano de Aprendizagem, com ênfase no potencial reflexivo e na contribuição desses materiais para o desenvolvimento da autonomia como fator de promoção da aprendizagem.

Apesar de algumas sugestões pontuais de melhoria, especialmente relacionadas à clareza da linguagem no Plano de Aprendizagem, os resultados confirmam a efetividade das propostas apresentadas. Encerramos, assim, a análise do questionário de avaliação com a compreensão de que os materiais avaliados oferecem uma base sólida para a construção de práticas reflexivas e encorajadoras da autonomia no contexto de aprendizagem do ensino superior.

4.2 Mosaico da Autonomia

Nesta subseção, serão apresentados e analisados os dados decorrentes das experiências dos 12 aprendentes com o Mosaico da Autonomia. A proposta da análise é evidenciar como os participantes identificaram e compreenderam os fatores internos e externos que influenciam o desenvolvimento de sua autonomia, além de como construíram e interpretaram o Mosaico a partir dessas reflexões.

Antes das análises, ponderamos que no que diz respeito aos direcionamentos de Zabala (1998), evidenciados anteriormente no quadro 2, os dados do Mosaico revelaram como perceptíveis condutas de autorreflexão pelos aprendentes quando: (i) nas rodadas de reflexão, os participantes foram instigados de forma adequada ao seu nível de desenvolvimento, por meio de exemplos contextualizados no ensino superior; (ii) provocou uma conexão cognitiva entre os novos conteúdos, representados pelos fatores do Modelo, e os conhecimentos prévios, mobilizados inicialmente com o uso do quadrinho da Mafalda; e (iii) foram estimulados aspectos como autoestima e autoconceito em relação à aprendizagem, à medida que os aprendentes reconheceram os fatores que influenciam e permeiam o processo de aprender.

Dito isso, antes de iniciarmos as análises dos dados dos Mosaicos dos participantes, achamos importante destacar as etapas que sucederam a atividade, principalmente por conta do caráter sequencial do PE. Deste modo, ratificamos que a etapa de autorreflexão com o Mosaico da Autonomia foi realizada somente após uma preparação inicial composta por três etapas anteriores, sendo: etapa 1: *Conhecendo a sequência*, seguida da etapa 2: *Refletindo sobre a*

aprendizagem e da etapa 3: *(Re)Conhecendo a autonomia* (Figuras 3, 4, 5 e 6). Cada uma delas teve papel fundamental na construção gradual de compreensões e reflexões que culminaram na autorreflexão mais aprofundada promovida pelo Mosaico da Autonomia, conforme descreveremos.

Na etapa 1, apresentamos a sequência didática por meio do fluxograma intitulado Etapas da sequência didática Autonomia Aprendente, que consta no *Caderno da Autonomia Aprendente*. Já na etapa 2, de reflexão inicial através da análise do quadrinho da Mafalda (figura 4) levantamos os conhecimentos prévios dos participantes sobre atitudes que podem vir a favorecer a aprendizagem. O quadro 5 sintetiza as respostas¹⁸ dos participantes sobre as maneiras como o amigo de Mafalda poderia melhorar seus resultados nas avaliações.

Quadro 5 – Reflexão inicial dos participantes

Pergunta: De que maneira Manolito poderia melhorar seus resultados nas avaliações?
<i>Manolito provavelmente pode não está compreendendo o conteúdo. A colocação da professora desmotivará o desempenho de Manolito. Frequentar a escola é diferente de está aprendendo. O olhar da professora e a sua escuta poderá ajudar Manolito no seu aprendizado (Participante 1).</i>
<i>Ele poderia estar frequentando não só de corpo mas de mente também pois se ele frequentasse a aula sem apenas ir para aula mas para realmente aprender os assuntos administrados em sala de aula (Participante 2).</i>
<i>Focar menos na nota e estudar mais. Procurar saber qual a dificuldade que o impede de aprender. A fala indica que ele vai a escola por obrigação e não para buscar aprender (Participante 3).</i>
<i>A estratégia que o Manolito precisa para sua aprendizagem, que passe a ter um atendimento com a psicopedagoga para passar a cuidar das dificuldades apresentadas pelo aluno, que frequenta a aula todos os dias; mas apresenta uma dificuldade em sala de aula (participante 4).</i>
<i>Manolito poderia fazer um cronograma de estudo com suas matérias, montar um horário para conseguir estudar em que momentos que esteja em casa. Assim, irá conseguir identificar suas dificuldades e resolvê-las trabalhando nelas. O cronograma irá proporcionar mais prática, concentração e familiaridade com as matérias (participante 5)</i>
<i>Visto que a professora vem dado essa conotação a ele, algumas medidas Manolito pode tomar para melhorar seus estudos como: montar um cronograma de estudos, testar formas diferenciadas de aprender, incluir videoaulas, separar 1 ou 2h do seu tempo para sua aprendizagem, fazer mapas mentais e muito mais (participante 6).</i>
<i>Manolito pode sentar mais próximo da professora, evitar conversar durante as explicações, formular perguntas relacionadas aos assuntos, sanar eventuais dúvidas e fazer anotações extras sobre o conteúdo da aula. Em casa ele pode revisar os conteúdos diariamente para memorizar e aprender (participante 7).</i>

¹⁸ As análises dos participantes, assim como todas as demais apresentadas neste capítulo, foram integralmente transcritas.

<i>Ele precisa rever diariamente os assuntos que foram estudados em sala para assimilar melhor o conteúdo e assim conseguir tirar boas notas porque o que pode ser observado é uma dificuldade de aprendizagem, então precisa de uma estratégia para uma melhor assimilação e essa estratégia ou uma das estratégias seria a revisão dos conteúdos diariamente (participante 8).</i>
<i>Manolito está indo as aulas só por ir, sem a intenção de dedicar-se nas atividades e no aprendizado. Durante as explicações da professora Manolito não às compreende e fica receoso em dizer que está/estava com dúvidas (Participante 9)</i>
<i>Manolito poderia apresentar seu interesse nos estudos de forma em que ele levasse seus conhecimentos para além da sala de aula, pois nota-se que ele se prende ao entendimento de que é um freguês e não aluno (Participante 10).</i>
<i>Manolito poderia alcançar melhores resultados sendo:</i> - Participativo nas aulas - Revisando o conteúdo passado - Dialogando o conteúdo com Mafalda <i>Se ele realizasse esses 3 passos já terá bons resultados em suas avaliações (Participante 11)</i>
<i>Manolito poderá melhorar seus resultados através da sinalização que equipe pedagógica pode direcionar aos seus responsáveis, para começar a implementar estratégias adequadas específicas para sua individualidade (participante 12).</i>

Fonte: dados da pesquisa.

Partindo do princípio de que a etapa *Refletindo sobre a aprendizagem* teve a intenção de fomentar a reflexão sobre atitudes favoráveis à aprendizagem, para inferir conhecimentos prévios dos aprendentes participantes, concluímos que cada participante demonstrou, em seus apontamentos, conhecimentos e experiências prévias distintas, porém complementares, acerca do processo de aprender, organizada em quatro eixos principais: questões motivacionais, diversificação dos métodos de estudo e apoio de equipe escolar, família e psicopedagogo(a).

Os aprendentes participantes 1, 2, 3, 9 e 10 destacam que Manolito parece não estar engajado com os estudos, pois frequenta a escola por obrigação, sem demonstrar real interesse ou envolvimento com a aprendizagem. Em resumo, os participantes concluíram que o personagem frequenta a escola fisicamente, mas não atribui os resultados de sua aprendizagem a sua falta de engajamento. Destaque para o participante 1, que sugere que a forma como a professora trata Manolito é causa pela sua falta de motivação, o que pode estar impactando nos seus resultados.

Há um consenso entre os participantes, 5, 6, 7, 8 e 11, de que Manolito precisa diversificar os métodos de estudos. Dentre as sugestões estão: cronogramas de estudo, revisão diária e organização do tempo, videoaulas, mapas mentais, anotações extras e resolução de dúvidas e sentar-se à frente para conversar menos e participar das aulas fazendo perguntas.

Os participantes 4 e 12 sugerem que Manolito possa ter dificuldades mais profundas de aprendizagem, necessitando de atendimento especializado com psicopedagogo(a) para lidar com as dificuldades, além do apoio de demais membros da equipe pedagógica e família, para implementar estratégias personalizadas.

Todas as sugestões são válidas e significativas, pois evidenciam repertórios formativos que contribuem de maneira efetiva para a construção da autonomia aprendente. Dessa forma, esses saberes se tornam ponto de partida fundamental para a introdução da sequência didática proposta.

Em seguida, na etapa *(Re)Conhecendo a autonomia*, o conceito de autonomia foi abordado sob a perspectiva da complexidade, sendo compreendida como um processo que se constrói nas relações sociais, mas que se desenvolve de forma singular em cada indivíduo. Nesse momento, também foi apresentado o Modelo proposto por Borges (2019), com o objetivo de oferecer aos aprendentes a oportunidade de identificar os fatores internos e externos que influenciam o desenvolvimento de sua autonomia e aprendizagem.

O Modelo proporcionou uma compreensão ampliada do conceito, ao considerar não apenas os aspectos individuais, como crenças, motivação, identidades, mas também os fatores contextuais e relacionais, como as interações com os colegas e o ambiente de aprendizagem. A partir dessa abordagem, os aprendentes puderam perceber que a construção da autonomia não depende unicamente do esforço pessoal, mas também das condições e oportunidades que contribuem ou dificultam esse processo. Essa conscientização favoreceu a realização etapa 3 *Autorreflexão com o Mosaico da Autonomia*.

Para dar início à etapa mencionada, foi entregue um exemplar do *Caderno Mosaico da Autonomia* a cada um dos 12 aprendentes participantes. Em seguida, a leitura das instruções foi realizada de forma conjunta, com o objetivo de esclarecer eventuais dúvidas. Foram destacadas as funções das Cartas de Situação, de Consulta e de Legenda, assim como as orientações para a montagem do mosaico nos dois formatos de tabuleiro disponíveis. Ficou indicado, ainda, que ao final da atividade os aprendentes deveriam apontar qual dos formatos melhor representava, visualmente, a análise de suas autorreflexões. Concluídas as explicações, iniciamos o exercício de autorreflexão.

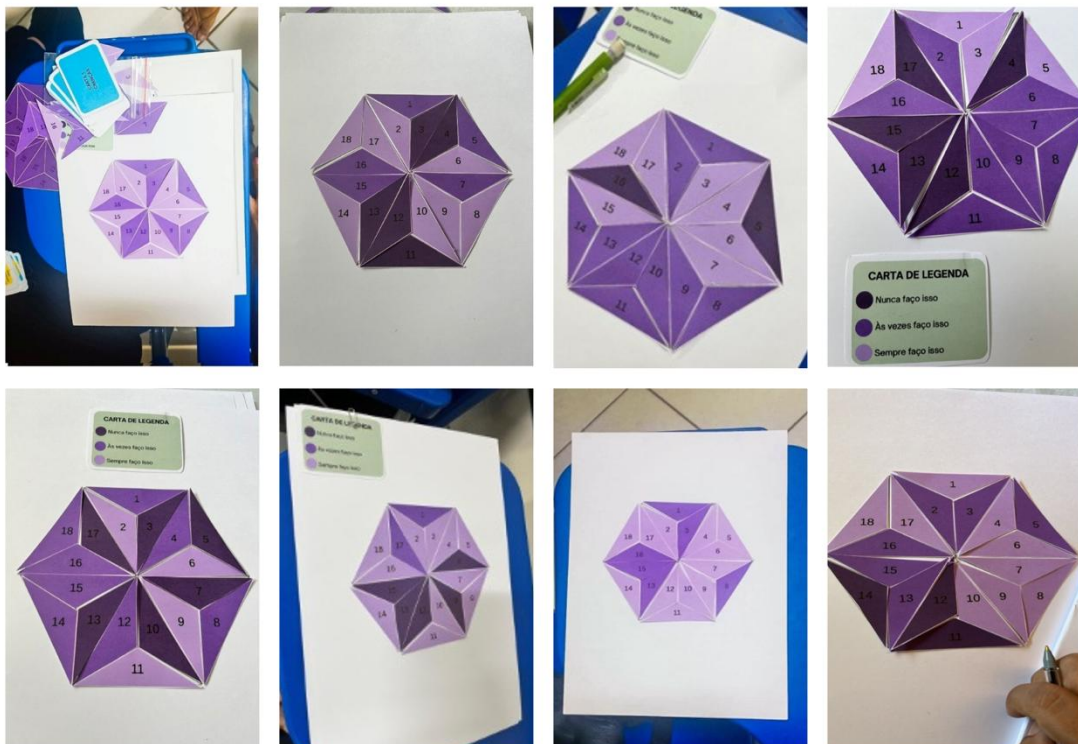
Durante as rodadas de reflexão, esta pesquisadora realizou registros do momento e auxiliou os participantes no esclarecimento de dúvidas. Entre as questões levantadas, destacou-se uma dúvida recorrente relacionada à Carta de Situação do fator *Outros Subsistemas*. Diante disso, a pesquisadora orientou os aprendentes a utilizarem a Carta de Consulta, com o objetivo de relembrar o conceito correspondente e, assim, reanalisar a situação apresentada. Essa dúvida

evidenciou a necessidade de reformulação da carta, cuja nova versão será apresentada posteriormente, no subcapítulo dedicado aos ajustes no PE. No mais, todas as demais rodadas ocorreram sem necessidade de intervenções ou esclarecimentos adicionais.

Como descrito anteriormente no Capítulo 3, ao final da autorreflexão os aprendentes indicaram o Mosaico hexagonal com 18 triângulos isósceles, como aquele que gerou melhor compreensão sobre suas escolhas e o processo de desenvolvimento da autonomia e aprendizagem. Outra ponderação feita pelos aprendentes foi em relação as Peças de Reposta, os aprendentes sugeriram que a utilização das Peças fossem colando as mesmas no Tabuleiro, invés de serem “encaixadas” em cima, pois como as Peças não chegam a encaixar a ponto de ficarem fixas, qualquer movimentação muda as peças de lugar e desorganiza o Mosaico. Então a sugestão foi para que as Peças fossem fixadas com cola. A sugestão foi acatada e, também será apresentada mais adiante.

A seguir, os Mosaicos dos participantes no formato hexagonal.

Figura 34 – Mosaicos elaborados pelos participantes



Fonte: acervo da pesquisa.

Após a montagem dos Mosaicos, os aprendentes registraram seus resultados no Caderno da Autonomia Aprendente. Esses registros foram sistematizados na tabela a seguir, que

apresenta um panorama geral das autorreflexões realizadas, evidenciando as cores que predominaram nos Mosaicos dos participantes:

Tabela 4 – Predominância das Cores no Mosaico dos participantes

Quantidade de participantes	Predominância das cores
0	Nunca faço isso
3	Às vezes faço isso
8	Sempre faço isso
1	Empate entre nunca e faço isso

Fonte: dados da pesquisa.

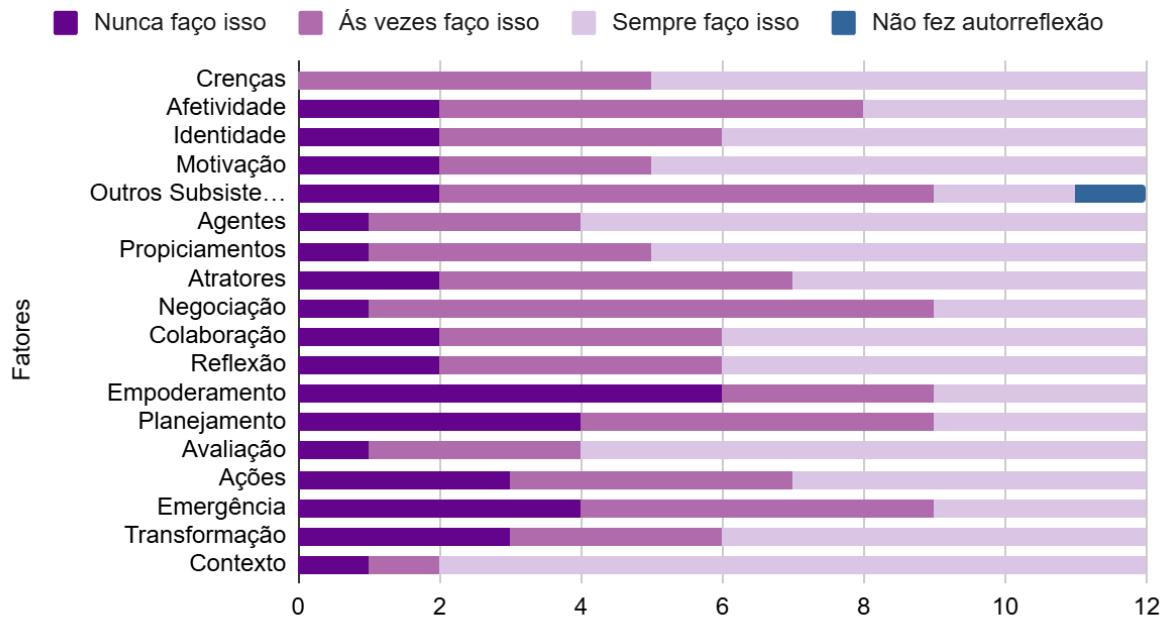
A cor lilás escuro (*nunca faço isso*) não predominou no Mosaico de nenhum dos participantes, o que sugere que as situações analisadas não são contrárias aos comportamentos adotados pelos aprendentes. Já a cor lilás médio (*às vezes faço isso*) prevaleceu no Mosaico de 3 participantes, o que indica uma variação no comportamento do aprendente em relação a fatores que caracterizariam sua autonomia, que ora opta por agir daquela maneira e ora opta por não agir.

A cor lilás clara (*sempre faço isso*) predominou no Mosaico de 8 dos 12 participantes da sequência, o que demonstra que a maioria dos aprendentes tem uma postura condizente com as situações elencadas nas rodadas de reflexão. Por fim, houve um único Mosaico que ficou com as cores lilás escuro (*nunca faço isso*) e lilás claro (*sempre faço isso*) empatadas, sugerindo que este aprendente ora toma atitudes completamente contrárias as situações apresentadas e ora toma atitudes completamente de acordo, possivelmente dependendo do fator ou da situação.

Após essas conclusões gerais sobre a predominância das cores dos Mosaicos do Aprendentes, desmembramos os dados obtidos, a partir das listas elaboradas pelos aprendentes, nas quais relacionaram os fatores do Modelo às cores com as quais os agruparam. A partir dessas informações, foi gerado o gráfico apresentado abaixo.

Gráfico 1 – Agrupamento dos fatores do Modelo

Agrupamento dos fatores do Modelo



Fonte: dados da pesquisa.

Os dados revelam a diversidade de interpretações subjetivas e contextuais dos participantes diante das situações de aprendizagem relacionadas aos fatores do Modelo de Borges. Analisando as três maiores frequências entre a escala *nunca faço isso*; *às vezes faço isso* e *sempre faço isso*, observa-se que se tratando da análise no agrupamento *sempre faço isso*, foi possível observar uma tendência consistente de ação em fatores como contexto, avaliação e agentes. Especificamente, 10 participantes afirmaram que sempre agem da forma retratada em situações que envolvem o contexto, enquanto 8 indicaram que às vezes agem daquela maneira em relação à avaliação e aos agentes.

No agrupamento *às vezes faço isso*, observa-se que os fatores negociação, outros subsistemas e afetividade apresentaram as maiores frequências, com 8, 7 e 6 aprendentes, respectivamente. Isso indica que, nesses aspectos, os participantes nem sempre adotam comportamentos consistentes com os exemplos propostos, demonstrando uma atuação mais variável. É importante mencionar que, embora o fator outros subsistemas tenha entrado no padrão da resposta de boa parte dos participantes, um aprendente não conseguiu analisar este fator, deixando esta área do Mosaico em branco.

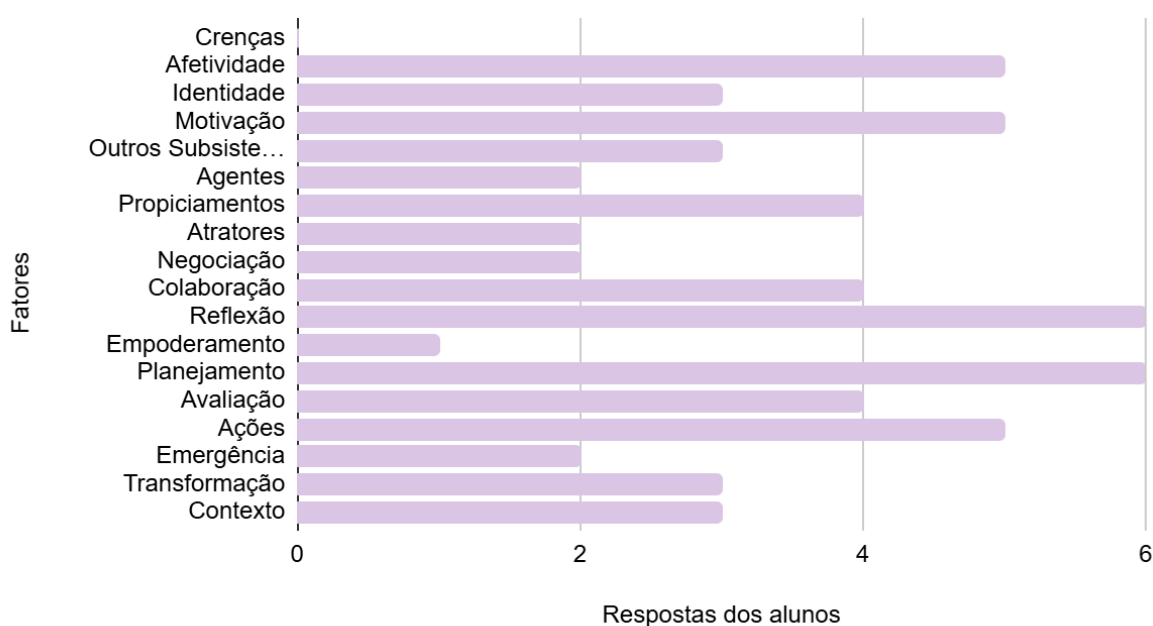
Apesar de não ter predominado no Mosaico dos participantes, o grupo *nunca faço isso* obteve índices de respostas relevantes, como o caso dos fatores empoderamento, planejamento e emergência, com 6, 4 e 4 registros respectivamente, o que pode indicar variação no

comportamento conforme falta ou baixo empoderamento, dúvidas sobre o próprio engajamento ou surgimento de novos comportamentos e/ou transição entre posturas.

Ao serem questionados sobre quais fatores do Modelo consideram fundamentais para o desenvolvimento da autonomia, os aprendentes responderam:

Gráfico 2 – Fatores importantes para o desenvolvimento da autonomia

Fatores importantes para o desenvolvimento da autonomia



Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre os dezoito fatores do Modelo de Borges que orientaram as reflexões no Mosaico da Autonomia, destacaram-se a reflexão e o planejamento, cada um com seis indicações, sendo os mais reconhecidos pelos aprendentes como essenciais para o desenvolvimento da autonomia. Em seguida, afetividade, motivação e ações receberam cinco indicações cada, também sendo apontados como fatores relevantes nesse processo.

Mesmo diante das sugestões de ajustes feitas pelos participantes, os dados apresentados evidenciam que o Mosaico configura-se como um instrumento potencializador da autorreflexão no processo de aprendizagem. Por uma visão geral do resultado da atividade de reflexão, o aprendente pode ter uma ideia da preponderância de comportamentos que retratam o seu perfil no momento da atividade, se mais ou menos próxima de um perfil de comportamento autônomo em suas atividades de aprendizagem.

4.3 Plano de Aprendizagem

Os direcionamentos de Zabala (1998) elencados à etapa *Planejando uma aprendizagem autodirigida* foram alcançados quando o plano proposto incentivou uma atitude positiva em relação à aprendizagem, por meio da vivência do planejamento autodirigido. Além disso, contribuiu para o desenvolvimento de habilidades ligadas ao aprender a aprender, voltadas à promoção da autonomia do aprendente, também por meio da prática da aprendizagem autodirigida. Dito isso, prosseguiremos para relato e análise da etapa em questão.

Também seguindo uma estrutura sequencial a etapa *Planejando uma aprendizagem autodirigida* segue os seguintes momentos: (i) Escolha do tema; (ii) Fontes iniciais; (iii) Mural das ações; (iv) Autonomia e aprendizagem; (v) Ponto de chegada; e (vi) Aprendendo novos temas.

Com base nas observações da pesquisadora e nos registros dos Cadernos, notamos que a atividade de escolha do tema estava sendo direcionada, desde o início, para um único tema, em especial aqueles que estavam começando a ser trabalhados como tema do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O quadro abaixo apresenta a resposta de 11 (onze) aprendentes, visto que a participante 12 não respondeu a essas questões.

Quadro 6 – Conhecimentos que os aprendentes desejam alcançar na graduação

Quais conhecimentos (teóricos ou práticos) você espera alcançar na graduação?
<i>“Melhorar a cada dia para ser um pouco parecido com aqueles que são inspiração para mim”</i> (participante 1).
<i>“Aprender sobre a Educação Inclusiva”</i> (participante 2).
<i>“Aprender cada vez mais sobre a educação inclusiva e dificuldades da aprendizagem”</i> (participante 3).
<i>“Eu gosto de atuar com crianças que apresentam dificuldade, a área da psicopedagogia me fascina, busco um mestrado até o final do curso”</i> (participante 4).
<i>“Me especializar no Método Montessori e obter nota máxima na defesa do TCC”</i> (participante 5).
<i>“Quero me aprofundar nas metodologias ativas, precisamente na Aprendizagem Baseada em Projetos.”</i> (participante 6).
<i>“Teórico: como a pedagogia favorece a aprendizagem de adultos. Prático: estimular a aprendizagem de adultos”</i> (participante 7).
<i>“Quero aprender teoricamente e na prática, alcançar conhecimentos de como ajudar os meus alunos a ter autonomia no processo de sua aprendizagem”</i> (participante 8).
<i>“Paulo freire - contribui para minha formação e aperfeiçoamento dos meus conhecimentos na educação de jovens e adultos”</i> (participante 9).
<i>“Idealizar e aplicar cursos do método montessori”</i> (participante 10).

“Incluir e acolher todos que não tiverem oportunidades de educação formal (Paulo Freire)” (participante 11).

Fonte: dados da pesquisa.

A análise das respostas dos participantes revela o interesse por um conjunto de temas diversificado. A fala da participante 1 apresenta uma resposta mais subjetiva, que revela que a aprendente percebe a graduação como um caminho de desenvolvimento pessoal e identitário, no qual modelos de referência de outros agentes orientam o desejo de transformação de si. Os participantes 2, 3, 4 e 11 demonstram interesse pela educação inclusiva e por atuar com alunos que enfrentam dificuldades de aprendizagem.

As respostas dos participantes 4, 5, 6, 7 e 8 revelam o interesse em aprofundamentos teóricos e metodológicos específicos, além de aspirações acadêmicas mais ambiciosas, como obter nota máxima no TCC e ingresso na pós-graduação no nível de mestrado. Por fim, os participantes 5, 9, 10 e 11 mencionam explicitamente referenciais teóricos e metodológicos, como o Método Montessori e Paulo Freire, revelando interesse nestas específicas abordagens.

Para iniciar o refinamento do tema que será eleito para o plano de aprendizagem em questão, duas perguntas foram feitas. O quadro 7 evidencia o primeiro questionamento.

Quadro 7 – Como os aprendentes esperam colocar em prática esses conhecimentos

Como você espera colocar em prática esses conhecimentos no seu dia a dia?
<i>“Espero colocar em sala de aula, no diálogo, na escuta e na prática com os meus futuros alunos” (participante 1).</i>
<i>“Com recursos para alfabetizar crianças com TEA (transtorno espectro do autista)” (participante 2).</i>
<i>“Desejo trabalhar não só em sala de aula mas em espaços específicos” (participante 3).</i>
<i>“Os conhecimentos são variáveis e cada situação vai variar, eu como futuro educador, com educação inclusiva” (participante 4).</i>
<i>“Me interessando mais pelo método e consumindo conteúdos voltados ao mesmo (livros, materiais, etc)” (participante 5).</i>
<i>“Como professora pretendo experimentar novos métodos e prática” (participante 6).</i>
<i>“Especializando-me em psicopedagogia voltada para atendimento de adultos e idosos” (participante 7).</i>
<i>“Em sala de aula com meus alunos buscando estratégias adequadas individualizado para cada aluno” (participante 8).</i>
<i>“Utilizando estratégias e metodologias que contribuem para o aprendizado lúdico e didático dos educandos da EJA” (participante 9).</i>
<i>“Desenvolvendo o método na área profissional” (participante 10).</i>

“Estando aberta para o acolhimento e para a escuta, tornando o conhecimento (dos meus) válidos e importantes” (participante 11).

Fonte: dados da pesquisa.

A análise das respostas revela que os participantes já começam a vislumbrar a aplicabilidade concreta dos temas elencados, fator essencial para Schlochauer (2021). Os participantes 1, 2, 6, 8 e 9 demonstram intenção de aplicar os temas pensados por eles no ambiente escolar, em especial na prática com os alunos, com atenção à escuta, ao uso de estratégias e à ludicidade. Já os participantes 3 e 7 sinalizam o desejo de atuar em outros espaços, não limitando o exercício profissional à sala de aula formal. O participante 4 destaca a dinamicidade da prática educativa e a necessidade de adaptação constante. Os participantes 5 e 10 indicam que a aplicação dos conhecimentos passa também pelo aprofundamento contínuo. Enquanto, o participante 11 apresenta uma visão afetiva e relacional da prática educativa.

O questionamento “Qual(is) desses conhecimentos serão importantes daqui a alguns meses ou anos?” visa a identificação da aplicabilidade e relevância do tema com o passar do tempo. O quadro 8 apresenta as reflexões dos participantes sobre esse aspecto.

Quadro 8 - Conhecimento que serão importantes daqui a alguns meses ou anos

Qual(is) desses conhecimentos serão importantes daqui a alguns meses ou anos?
<i>“O diálogo” (participante 1).</i>
<i>“A alfabetização de alunos autistas” (participante 2).</i>
<i>“Os dois citados” (participante 3).</i>
<i>“Com a carta 13 eu busco metas semestrais” (participante 4).</i>
<i>“Será importante pois pretendo ser professora montessoriana” (participante 5).</i>
<i>“Todos que falam sobre Metodologia ativas visto o cenário atual” (participante 6).</i>
<i>“Psicopedagogia” (participante 7).</i>
<i>Os dois, pois preciso deles para trabalhar com os meus alunos tanto a teoria como a prática (participante 8).</i>
<i>Aprender a utilizar recursos pedagógicos para a aprendizagem dos educandos da EJA (participante 9).</i>
<i>Enriquecendo o currículo e obtendo experiências (participante 10).</i>
<i>Os dois, acolher e incluir (participante 11).</i>

Fonte: dados da pesquisa.

A análise das respostas revela que os participantes conseguem assegurar a relevância dos temas ao longo do tempo, projetam os mesmo para o futuro de forma estratégica suas

intenções profissionais. Os participantes 1 e 11 destacam que os temas são importantes a longo prazo porque envolvem competências humanas essenciais. Os participantes 2, 3, e 9 demonstram uma visão de que os conhecimentos voltados à inclusão e à diversidade terão papel central em suas práticas futuras. O participante 4 não aponta a relevância do tema, porém destaca a Carta de Situação 13 (planejamento) com uma ferramenta para manter a sua organização e o foco. Os participantes 5, 6, 7, 8 e 10 demonstram que os temas são relevantes para suas práticas profissionais futuras.

A atividade de escolha do tema de aprendizagem finaliza com explicitação de um único tema, dessa forma o quadro 9 apresenta os temas escolhidos pelos aprendentes.

Quadro 9 – Temas de aprendizagem escolhidos pelos aprendentes

Escolha apenas um conhecimento para ser explorado como tema de aprendizagem deste plano.
“ <i>Paulo Freire</i> ” (alfabetização) (participante 1).
“ <i>Alfabetização alunos autistas</i> ” (participante 2).
“ <i>Educação inclusiva</i> ” (participante 3).
“ <i>Educação inclusiva</i> ” (participante 4).
“ <i>Método Montessori</i> ” (participante 5).
“ <i>Aprendizagem baseada em Projetos</i> ” (participante 6).
“ <i>Psicopedagogia</i> ” (participante 7).
“ <i>A prática adquirida em sala com os meus alunos</i> ” (participante 8).
“ <i>Alfabetização e letramento por meios de jogos educativos para EJA</i> ” (participante 9).
“ <i>Método Montessori</i> ” (participante 10).
“ <i>Incluir</i> ” (participante 11).

Fonte: dados da pesquisa.

As respostas permitem observar com clareza as áreas de maior interesse dos participantes. A escolha de apenas um tema exige uma priorização consciente e revela quais saberes são percebidos como mais significativos para a trajetória formativa de cada um.

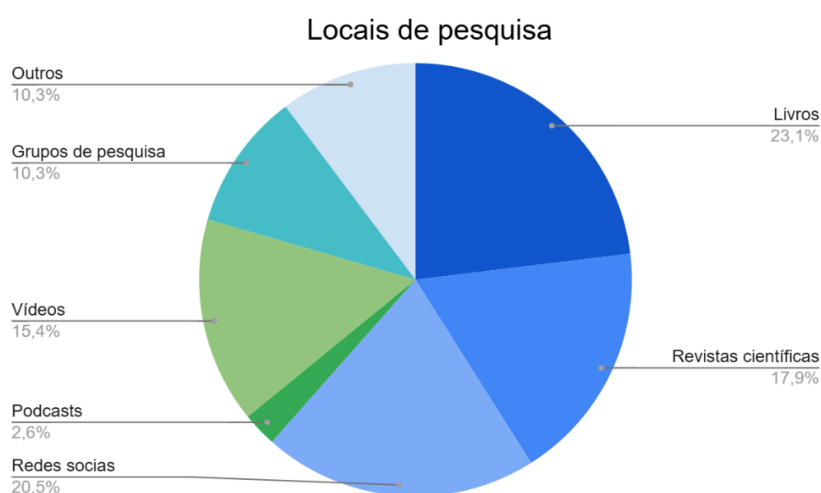
A próxima atividade tem o intuito de favorecer a aprendizagem dos temas elencados, por meio do fomento à busca por fontes iniciais de pesquisa. Questionamentos sobre “Quem são os principais autores desse tema?”, “Locais de pesquisa” e “Quem tem interesse no mesmo tema?” fizeram parte deste momento e tiveram suas respostas evidenciados nos próximos gráficos. Vale ressaltar que os 12 aprendentes responderam as questões.

Na pergunta quem são os principais autores desse tema, os aprendentes ficaram livres para mencionar mais de um autor. Na oportunidade, nomes como Paulo Freire surgiu 6 vezes, Magda Soares 3 vezes, Vigotsky e Maria Montessori 2 vezes, enquanto Santos, José Moran, Júlia Eugênia Gonçalves, Jean Piaget e John Dewey apareceu 1 vez.

É de suma importância conhecer quem são os principais autores que pesquisam, escrevem e publicam sobre o tema no qual vamos nos dedicar, pois a partir dessas referências iniciais podemos buscar referências secundárias, a fim de expandir o embasamento teórico acerca do assunto investigado. Além da possibilidade de criar uma lista de referências, para organizar e dar o fácil acesso para livros, artigos e demais publicações (Schlochauer, 2021). Dessa maneira, percebemos o potencial que os autores indicados têm para a aprendizagem dos aprendentes.

Em relação aos locais de pesquisa, as opções envolviam livros, revistas científicas, redes sociais, *podcasts*, vídeos, grupos de pesquisa e outros (para que os aprendentes pudessem indicar outras opções). Com a opção de poder marcar mais de uma alternativa, os resultados ficaram da seguinte maneira: livros foram assinalados 9 vezes, seguido das redes sociais que foram escolhidas 8 vezes, revistas científicas 7 vezes, vídeos 6, grupos de pesquisa e outros 4 vezes (a opção outros foi especificada da seguinte maneira: artigos, sites e estágio em escolas, uma vez cada) e *podcast's* 1 vez. Essas escolhas foram sistematizadas no gráfico 4, que gerou a seguinte porcentagem:

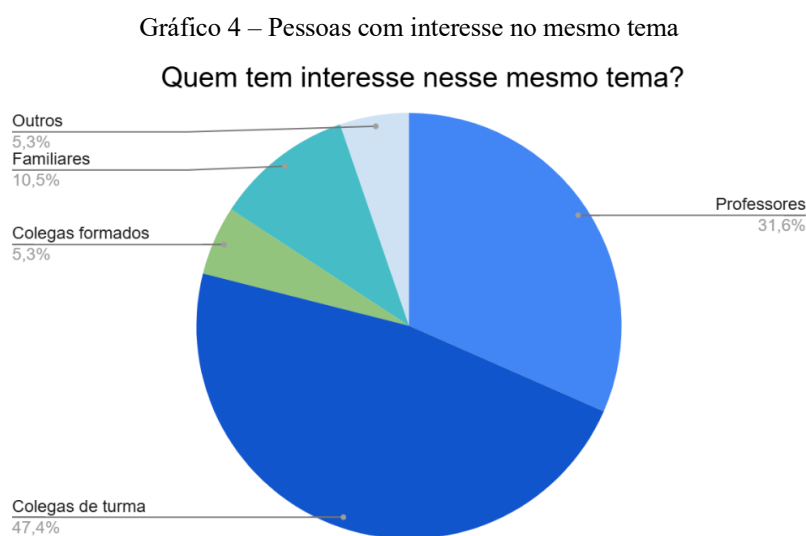
Gráfico 3 – Locais de pesquisa elencados pelos participantes



Fonte: dados da pesquisa.

A predominância dos livros como fontes de pesquisa indicadas pelos aprendentes já era esperada, afinal, ao longo de toda a nossa trajetória de aprendizagem — seja ela formal ou informal, dentro ou fora da escola — os livros sempre estiveram presentes, apoiando a construção do conhecimento. Por outro lado, a menção às redes sociais como espaço de busca por saberes reflete sua forte presença no cotidiano. Professores e educadores que reconhecem essa realidade têm utilizado essas plataformas como ferramentas de ensino, promovendo a aprendizagem de forma acessível e dinâmica, literalmente na palma da mão, por meio de dispositivos móveis e em qualquer momento do dia.

Na pergunta “Quem tem interesse no mesmo tema?”, a maioria das respostas (9 ao todo) indicou colegas de turma como aqueles que compartilham o mesmo interesse. Seguido da opção professores com 6 indicações, enquanto familiares ficou com 2 e colegas formados e outros com 1 (a opção outros foi especificada como amigos). O gráfico 5 apresentam a porcentagem dessas respostas.

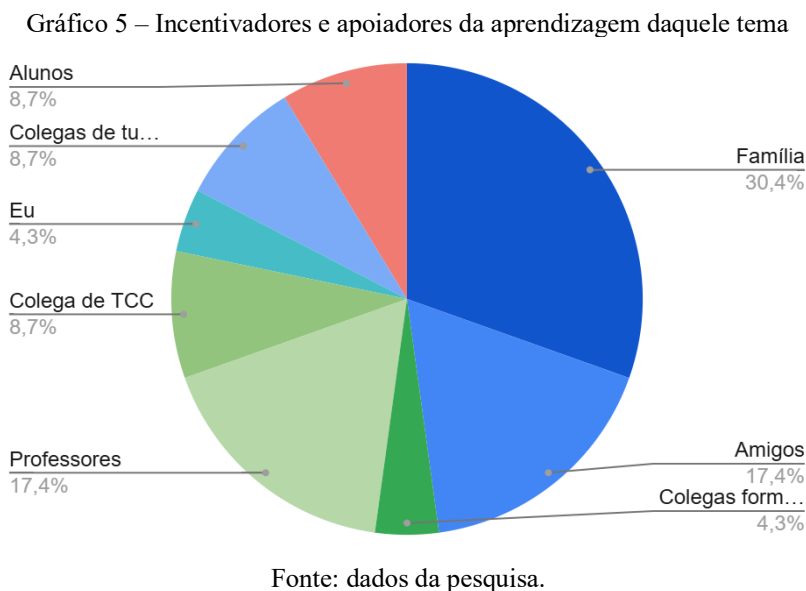


Fonte: dados da pesquisa.

Essa reflexão pode favorecer a identificação de agentes que estão envolvidos direta ou indiretamente com a aprendizagem dos aprendentes, o que pode vir a facilitar uma aprendizagem em rede, conforme orienta Schlochauer (2021).

Quando questionados, de maneira aberta e subjetiva, quem seriam os maiores apoiadores e incentivadores de suas aprendizagens, os aprendentes responderam que seriam: família cujo resultado foi evidenciado 7 vezes, amigos e professores mencionados 4 vezes, colegas de turma, colegas de TCC e alunos foram registrados 2 vezes cada, enquanto que as

opções eu e colegas formados foram citadas 1 vez cada. O gráfico abaixo expõe a porcentagem dessas respostas.



“No planejamento, você deve identificar de quanto tempo efetivamente dispõe na sua vida para se dedicar ao projeto” Schlochauer (2021, p. 28). Com base neste direcionamento, a pergunta “Quais horários vão estar reservados para o estudo do tema escolhido?” foi elaborada para destacar a importância da criação de uma rotina de estudos, com momentos previamente definidos e organizados para esse fim. As respostas dos participantes, sobre essa questão, foram organizadas no quadro abaixo, com exceção dos participantes 2, 3 e 5, que não atribuíram notas a este tópico.

Quadro 10 – Quais horários vão estar reservados para o estudo do tema?

Quais horários vão estar reservados para o estudo do tema escolhido?
“a noite depois da faculdade” (Participante 1).
“busco pesquisar sempre sabe, sigo profissionais em redes sociais, mas estudo 1h por dia” (Participante 4)
“entre 13h30 às 17h00” (Participante 6)
“As tardes do fim de semana” (Participante 7)
“À noite, pois é o meu horário de estudos e pesquisas” (Participante 8)
“Finais de semana, no período da tarde” (Participante 9)
“horários livres da rotina de trabalho, estágio e aulas” (Participante 10)

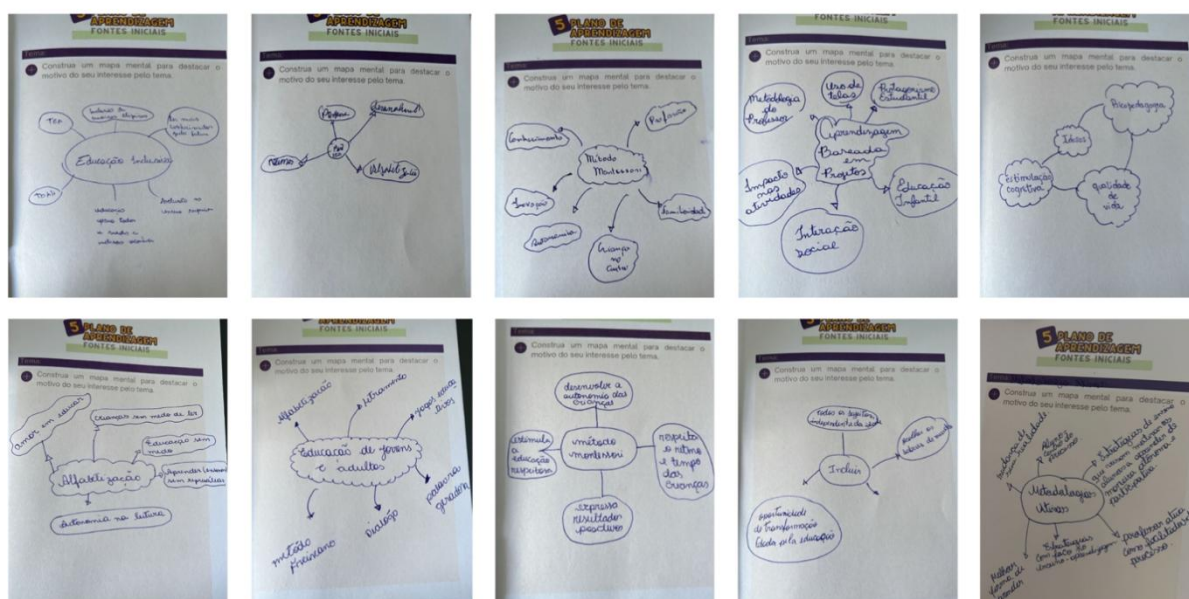
“Todo processo de aprendizagem na graduação (e depois) são propícios para a aprendizagem de tal Tema e Teórico” (Participante 11)

“Domingo” (Participante 12)

Fonte: dados da pesquisa.

Ainda nas atividades que envolvem as fontes iniciais de pesquisa, a elaboração de um mapa mental contribui para estabelecer conexões entre o tema escolhido e as motivações pessoais para estudá-lo. Conforme orienta Schlochauer (2021), mais importante do que registrar informações precisas nessa etapa inicial é anotar os motivos do interesse pelo tema, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e direcionada. Deste modo, com exceção dos mapas mentais do aprendente 1 que não realizou a atividade e do aprendente 3 que não estruturou o mapa mental e nem evidenciou o que lhe motiva para aprender sobre o tema escolhido, compartilhamos os mapas mentais dos demais aprendentes.

Figura 35 – Mapas mentais elaborados pelos participantes



Fonte: acervo da pesquisa.

Na atividade Mural das Ações, foram considerados os dados de 9 aprendentes para a elaboração de uma nuvem de palavras¹⁹, construída a partir das atitudes indicadas por eles como favoráveis à aprendizagem do tema escolhido e à execução do plano de aprendizagem. Um dos participantes não realizou a atividade, enquanto outros dois a responderam de forma distinta, indicando nomes de autores em vez de elencarem ações.

¹⁹ Criada no site <https://wordcloud.online/pt>

Figura 36 – Nuvem de palavras com as ações indicadas pelos aprendentes



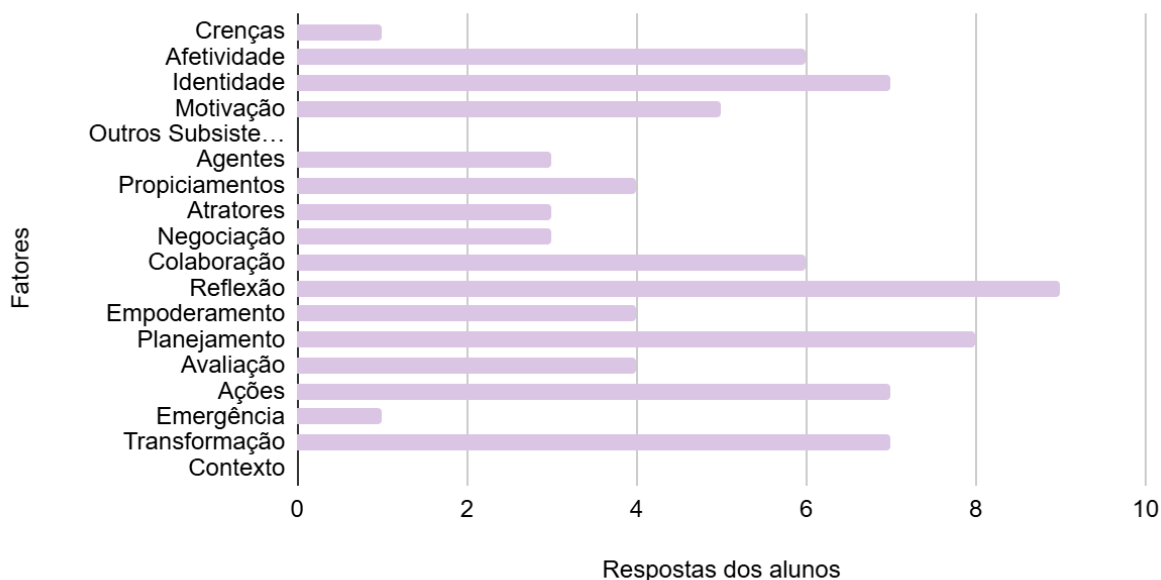
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O texto utilizado para gerar a nuvem de palavras foi extraído do Caderno dos participantes e envolveram os seguintes trechos: *Pesquisar, ler, resumir, escrever, usar bases teóricas, lista de referências, acompanhar profissionais experientes, criar rotina para meus pais idosos, escrever artigo, divulgar a rede social e trabalho, ler, refletir, dialogar sobre o assunto com docentes e discentes, pesquisar referências, procurar viver o aprendido, refletir, planejar, avaliar, gerar, reler, buscar, analisar, escrever, escrever fichamento, grifar, pesquisar, pesquisar a fonte do autor, pesquisar, ler livros e artigos, produzir resumo, assistir vídeos, trocar conhecimento com colegas, ludicidade, musicalidade, usar bases teóricas, debates e discussões em grupo.*

A análise sobre quais fatores do Modelo de Borges podem contribuir para a aprendizagem do tema indicado, revela que a maioria dos aprendentes (9) considera a reflexão como o principal elemento de influência. Em seguida, aparecem o planejamento, citado por 8 aprendentes, e os fatores transformação, ações e identidade, mencionados por 7 aprendentes cada.

Gráfico 6 – Fatores que podem influenciar na aprendizagem do tema

Fatores que podem influenciar na aprendizagem do tema escolhido



Fonte: dados da pesquisa.

Ao retomar os dados sobre quais fatores são considerados relevantes para o desenvolvimento da autonomia, com o intuito de compará-los aos fatores apontados como facilitadores da aprendizagem do tema escolhido, observa-se que reflexão e planejamento permanecem como os mais citados em ambos os contextos.

Por outro lado, o fator contexto, que anteriormente ocupava a posição de destaque com 10 menções na coluna *sempre faço isso* do Mosaico da Autonomia, foi mencionado apenas 3 vezes como fator importante para o desenvolvimento da autonomia e na relação com a aprendizagem do tema não foi mencionado por nenhum dos aprendentes.

Já o fator outros subsistemas manteve-se ausente em ambas as análises, sem receber qualquer indicação por parte dos aprendentes como relevante para o desenvolvimento da autonomia ou para a aprendizagem do tema eleito.

Com base nessas comparações, é possível concluir que os aprendentes tendem a valorizar mais os fatores internos do Modelo, como a reflexão e o planejamento, em detrimento de fatores externos, como o contexto ou os outros subsistemas. Essa baixa valorização do contexto e outros subsistemas sugere a necessidade de ampliar a reflexão dos aprendentes sobre a influência do ambiente e da abertura para novos fatores no processo formativo.

Na atividade ponto de chegada, duas reflexões foram levantadas: a primeira delas diz respeito ao que o aprendente julga que será capaz de fazer melhor ou diferente após a

aprendizagem do tema e a segunda se busca compreender como o Plano contribuiu ou poderá contribuir para o desenvolvimento da autonomia e aprendizagem. As respostas dos aprendentes foram transcritas nos quadros a seguir.

Quadro 11 – O que você será capaz de fazer melhor ou diferente após a aprendizagem deste tema?

O que você será capaz de fazer melhor ou diferente após a aprendizagem deste tema?
<i>“Bens, para tudo tem um começo, então sou capaz de ser melhor se houver interesse, compromisso com aquilo que desejo alcançar. É persistir e não desanimar, é lutar para avançar, é lutar para aprender mais, e assim construir uma educação melhor e acessível a todos.”</i> (participante 1).
<i>“Alfabetizar crianças com espectro autista”</i> (participante 2).
<i>“Acolher e trocar conhecimento com cada criança ou adulto com dificuldade de aprendizagem”</i> (participante 3).
<i>“Ter um atendimento mais inclusivo e com olhar para busca de entender mais as pesquisas”</i> (atendimento 4).
<i>“Focar mais em materiais que abordam esse assunto. Buscar mais conhecimento”</i> (participante 5).
<i>“De diferente penso que possa atender de graça pessoas carentes, como via para caridade e aliviar o sofrimento dos pobres”</i> (participante 7).
<i>“Tentar melhorar a forma como a educação e repassada deixando pra trás o ensino tecnicista”</i> (participante 6).
<i>“Serei capaz de identificar as dificuldades de aprendizagem do meu aluno e de qual melhor forma ajudar a superar o desafio da alfabetização”</i> (participante 8).
<i>“Praticar metodologia ativas para um aprendizado significativo, através dos jogos educados para criar um ambiente de aprendizagem harmonioso e participativo.”</i> (participante 9).
<i>“Organizar e planejar de de forma autônoma meus projetos e pesquisas”</i> (participante 10).
<i>“Agir diferente daqueles que não “vivem” o que ensinam, repassar de forma acessível para quem está no meu alcance”</i> (participante 11).
<i>“Compreendo melhor como posso aprender de forma mais autônoma e significativa capaz de definir meus próprios objetivos de aprendizagem, buscando recursos adequados e monitorar meu processo de aprendizagem”</i> (participante 12).

Fonte: dados da pesquisa.

As respostas revelam que os aprendentes não esperam apenas compreender melhor os temas de seus Planos de aprendizagem, mas também almejam aplicar os mesmos de maneira crítica, inclusiva e autônoma. Ainda com base nos apontamentos dos participantes, podemos dizer que os Planos podem ter despertado: (i) desenvolvimento da autonomia e autorreflexão, evidentes nas falas dos participantes 1, 10 e 12; (ii) o desejo de proporcionar para práticas inclusivas e de atendimento à diversidade, conforme respostas dos participantes 2, 3 e 4; (iii) visão crítica da realidade educacional e o desejo de atuar de forma mais justa e transformadora, eixos evidenciados no compartilhamento dos participantes 6, 7 e 11; e (iv) a vontade de aplicar

o tema de maneira prática e significativa na sala de aula, de acordo com as ponderações dos aprendentes 5, 8 e 9.

O quadro 11 apresenta as respostas dos aprendentes sobre como o Plano contribuiu ou poderá contribuir para o desenvolvimento da autonomia e aprendizagem.

Quadro 12 – Forma como o plano contribuiu ou poderá contribuir com a autonomia e aprendizagem

De que forma este plano contribuiu ou poderá contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia e aprendizagem?
<i>“Contribuirá no que diz respeito em minha conduta em sala na atuação como professora, no diálogo com os meus alunos e todos que fizeram parte do meu profissional” (participante 1)</i>
<i>“Observação, pesquisa e atendimento multidisciplinar” (participante 2)</i>
<i>“De forma que posso refletir nos pontos em que tenho dificuldade e buscar aprender mais” (participante 3)</i>
<i>“A temática inclusão me pega no pessoal, na pesquisa que fiz busquei pesquisar o que gostaria e pude entender que essa temática eu tenho facilidade” (participante 4)</i>
<i>“Me motivou a avaliar partes importantes do meu cotidiano, me ajudou a compreender situações comuns que eu não dava importância” (participante 5)</i>
<i>“Contribuiu para dar um toque de que o ensino seja levado a sério e não basta só planejar tem que seguir o importante e ir aos poucos para não achar que é difícil.” (participante 6)</i>
<i>“A aprendizagem de estimular o cognitivo pode utilizada em mim” (participante 7)</i>
<i>“Ele irá contribuir nas minhas identificação de como devo superar os desafios, o comportamento, as ações a ser tomadas e reflexões” (participante 8)</i>
<i>“Me tornará mais confiante e com domínio para atuar em sala de aula como professora” (participante 9)</i>
<i>“Me levou a refletir a zona de conforto que me impedia de avançar nos estudos” (participante 10)</i>
<i>“Este plano me fez refletir sobre minhas ações, estudos, relações (interpessoais) , e pude perceber que estou avançando positivamente. Desejo refazê-lo futuramente para comparar com as respostas atuais.” (participante 11)</i>
<i>“Percebo que esse plano pode ter um impacto significativo na minha autonomia e aprendizagem. Ao adotar práticas que colocam o aluno no centro do processo, sinto que terei mais liberdade para explorar meus interesses e desenvolver meu próprio estilo de aprendizagem” (Participante 12)</i>

Fonte: dados da pesquisa.

Os apontamentos demonstram percepções variadas, mas complementares, que apontam para um fortalecimento da autonomia dos participantes. As respostas destacam os fatores reflexão, atratores, planejamento, identidade e afetividade, o que reflete a contribuição que os fatores do Modelo têm com o Plano de Aprendizagem.

Desmembrando os dados temos as informações de que os participantes 3, 5, 10 e 11 apontam que o plano os levou a refletir sobre si mesmos, situações cotidianas e sobre sair da zona de conforto e revisar suas próprias ações. Os participantes 6, 8 e 12 trouxeram pontos que

refletem a contribuição do planejamento, especialmente ligado à tomada de decisões, ações e comportamentos que precisam ser adotados para a superação de desafios. Os participantes 1, 9 e 2 revelam que o Plano teve um impacto significativo na consolidação da identidade profissional docente e na prática pedagógica cotidiana daqueles que já atuam profissionalmente. Por fim, a participante 4 não explica qual contribuição o Plano tem ou poderá ter com o desenvolvimento de sua autonomia e aprendizagem, mas evidencia que o fator afetivo ressoou durante o seu Planejamento de aprendizagem.

Por fim, na atividade Aprendendo novos temas, por meio da pergunta “Que tal planejar a aprendizagem de novos temas?”, 3 dos 12 participantes assinalaram “tô fora!”, enquanto os outros 9 marcaram “tô dentro!”. Ao serem questionados sobre o motivo da escolha, os três responderam que escolheram a opção “tô fora!” porque não desejavam mudar o tema de pesquisa do TCC. Isso evidenciou uma interpretação equivocada da pergunta, que almejava incentivar o planejamento de novos temas. Fato que nos inquietou e gerou ajustes para a versão final da sequência.

4.4 Ajustes na sequência didática Autonomia Aprendente

A partir da análise dos resultados descritos, identificou-se a necessidade de realizar alguns ajustes na sequência, especialmente em relação à linguagem e aos direcionamentos adotados em algumas atividades, com o objetivo de facilitar a compreensão dos aprendentes na execução das atividades propostas.

4.4.1 Mensagem de introdução na etapa Autorreflexão no Caderno do participante

Embora esse ponto não tenha sido mencionado pelos participantes, e mesmo havendo um manual de instruções com orientações para o exercício de autorreflexão com o Mosaico da Autonomia, sentimos falta de uma transição clara entre o Caderno do Participante e o Mosaico. Por esse motivo, elaboramos uma mensagem específica para orientar essa passagem e facilitar a continuidade da atividade.

Figura 37 – Mensagem de introdução da etapa Autorreflexão



Caro(a) aprendiz,

Para avançar nessa jornada, convidamos você a realizar uma autorreflexão utilizando o Mosaico da Autonomia. Essa proposta tem como base o Modelo de Desenvolvimento da Autonomia de Borges (2019) e tem três objetivos principais:

1. Promover uma autorreflexão que permita compreender como sua autonomia vem se desenvolvendo.
2. Examinar criticamente momentos em que sua autonomia foi favorecida, mas também aqueles em que ela foi limitada.
3. Analisar as sugestões do Mosaico, interpretando pistas sobre o seu processo de autonomia e aprendizagem.

Para isso, utilize o Caderno do Mosaico da Autonomia, ele contém instruções que vão ajudá-lo(a) a refletir sobre sua trajetória. Aproveite esse momento para pensar com profundidade sobre seu percurso de aprendizagem.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

4.4.2 Comandos na página de registro da Autorreflexão do Caderno da Autonomia

Com base nas observações e intervenções realizadas no dia da testagem e validação do PE, constatou-se que os comandos presentes na página de registro da *Autorreflexão* do *Caderno da Autonomia Aprendiz* não estavam suficientemente claros. Essa falta de clareza dificultou a realização da atividade, que só pôde ser concluída após uma releitura cuidadosa e uma explicação minuciosa por parte da pesquisadora. Diante disso, os comandos foram reformulados, conforme figura a seguir.

Figura 38 – Registro autorreflexão com Mosaico da Autonomia

4 AUTORREFLEXÃO
MOSAICO DA AUTONOMIA

Analisar o resultado do Mosaico e fazer o que se pede.
Marque um “X” na cor que predominou.

		
Nunca faço isso	Às vezes faço isso	Sempre faço isso

Liste a numeração correspondente a cada tom de lilás, pois ela indicará os temas que exigem maior atenção da sua parte.

		
-----	-----	-----
-----	-----	-----
-----	-----	-----
-----	-----	-----
-----	-----	-----
-----	-----	-----

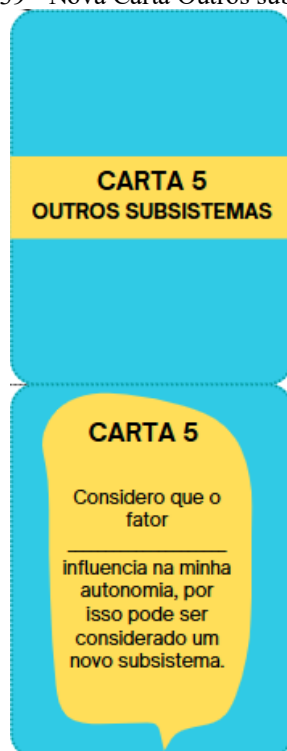
Qual(is) fator(es) do Modelo você julga fundamental(is) para o desenvolvimento da sua autonomia? Justifique.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

4.4.3 Carta Outros subsistemas no Mosaico da Autonomia

Diante da dúvida frequente em relação a situação colocada na Carta de Afirmação Outros subsistemas, dedicamo-nos em reescrever a situação, mas sem deixar solicitar que os aprendentes leiam a Carta e pensem em subsistemas que façam sentido para a sua realidade. Conforme demonstra a ilustração a seguir.

Figura 39 - Nova Carta Outros subsistemas



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

4.4.4 Mosaico da Autonomia como um caderno

Como já mencionado, recebemos sugestões dos participantes para que as Peças de Resposta do Mosaico da Autonomia fossem coladas no Tabuleiro, invés de serem apenas encaixadas em cima, a sugestão foi acatada e, para dar condições de que novas autorreflexões sejam feitas, fizemos a inclusão de novas páginas de Tabuleiro e Peças de Resposta. Deste modo, o Mosaico da Autonomia passa a ser o Caderno do Mosaico da Autonomia, com várias páginas de Peças de Resposta e de Tabuleiro que podem ser conhecidas no PE desta pesquisa.

4.4.5 Reestruturação da atividade de escolha do tema de aprendizagem no Caderno da Autonomia

A reestruturação da atividade de escolha do tema de aprendizagem também foi realizada com base nas observações da pesquisadora durante a testagem do PE. No entanto, ao analisarmos os Cadernos dos participantes, constatamos a necessidade de adaptar a atividade para seguir, de forma mais fiel, o direcionamento de Schlochauer (2021), que propõe iniciar a escolha do tema de aprendizagem a partir de uma ampla gama de possibilidades, para então afunilar a seleção até o tema mais relevante para o momento.

Com isso, optou-se por desmembrar a atividade: em um primeiro momento, passou-se a dar maior ênfase à identificação de conhecimentos, temas e conteúdos, utilizando uma lista

inspirada na dinâmica de chuva de ideias, o que facilitou a compreensão de que, nessa etapa inicial, o ideal é considerar o maior número possível de temas. Este desmembramento pode ser observado nas figuras 40 e 41.

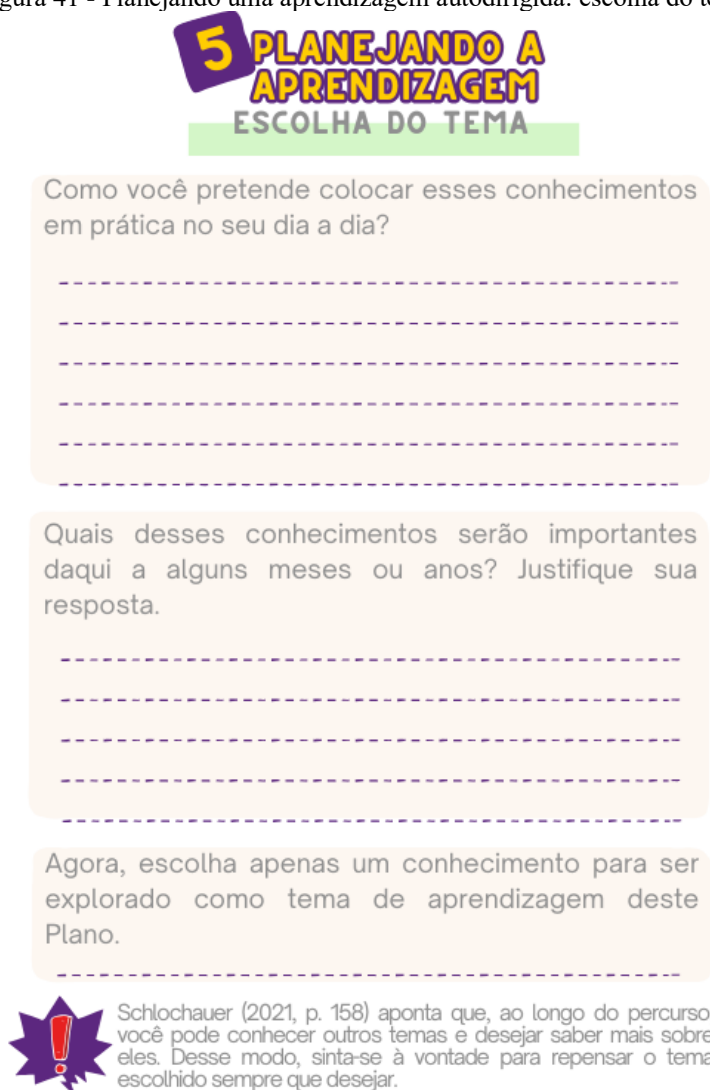
Figura 40 – Planejando uma aprendizagem autodirigida: escolha do tema 1



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A atividade de listar conhecimentos, por meio da metáfora da chuva de ideias, é apenas o pontapé para a escolha do tema do Plano de aprendizagem. Após a lista de conhecimentos, os questionamentos sobre a aplicabilidade e relevância dos conhecimentos ao longo do tempo continuam os mesmos.

Figura 41 - Planejando uma aprendizagem autodirigida: escolha do tema 2



5 PLANEJANDO A APRENDIZAGEM
ESCOLHA DO TEMA

Como você pretende colocar esses conhecimentos em prática no seu dia a dia?

Quais desses conhecimentos serão importantes daqui a alguns meses ou anos? Justifique sua resposta.

Agora, escolha apenas um conhecimento para ser explorado como tema de aprendizagem deste Plano.

 Schlochauer (2021, p. 158) aponta que, ao longo do percurso, você pode conhecer outros temas e desejar saber mais sobre eles. Desse modo, sinta-se à vontade para repensar o tema escolhido sempre que desejar.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

4.4.6 Aprendendo novos temas

Realizamos alterações na atividade *Aprendendo novos temas*, mesmo que apenas 3, dos 12 aprendentes participantes, tenham assinalado a alternativa “*tô fora!*” na última pergunta da sequência: “Que tal planejar a aprendizagem de novos temas?”. Ao serem questionados sobre o motivo da escolha, os três responderam que marcaram essa opção porque não desejavam mudar o tema de pesquisa do TCC. Isso evidenciou uma interpretação equivocada da pergunta, que almejava incentivar o planejamento de novos temas.

Dessa maneira, para evitar qualquer ruído naquilo que a sequência pretende comunicar, optamos por substituir o questionamento por uma mensagem que convida ao planejamento da aprendizagem de novos temas e assuntos de interesse.

Figura 42 – Planejando uma aprendizagem autodirigida



Caro aprendente,

A aprendizagem é muito mais do que um evento isolado, ela é um processo contínuo, construído em etapas ao longo do tempo (Schlochauer, 2021, p. 125). Com base nessa perspectiva, convidamos você a dar continuidade à sua jornada de aprendizagem, aplicando as instruções do planejamento anterior para explorar novos temas e assuntos de interesse.

Esta é uma oportunidade para ampliar sua autonomia e fortalecer a sua capacidade de aprender ao longo da vida. A seguir, você poderá estruturar novos planos de aprendizagem, de forma a manter o ritmo, o foco e o engajamento no seu processo formativo.

Tenha uma excelente jornada!

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Além desses ajustes, a comunicação visual, em especial as ilustrações dos cadernos e os *layouts* das cartas, também passaram por reformulações, a fim de possibilitar ainda mais harmonia com as temáticas propostas na sequência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

(Freire, 1997, p. 79)

Nos momentos finais desta pesquisa, me pego²⁰, mais uma vez, refletindo sobre como o processo de aprendizagem acontece. Então, relembro as experiências que me conduziram até aqui. Percebo que cada vivência anterior foi como uma peça de um mosaico, encaixando-se para formar a imagem da minha trajetória. Desde os primeiros passos na escrita, leitura, na graduação em Pedagogia até o momento atual como mestrandia em Ensino, cada “peça” nova e desafio superado contribuíram para o meu interesse no desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem.

Nesta dissertação, realizei uma pesquisa aplicada de cunho qualitativo, envolvendo discentes da graduação do turno noturno do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade particular de Belém. O foco desta pesquisa foi a identificação e análise de fatores que impactam o processo de desenvolvimento da autonomia de aprendentes de Pedagogia em formação inicial, resultando na elaboração de uma sequência didática com reflexões e práticas que contribuam para o processo de desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem de aprendentes do ensino superior, sob a perspectiva da complexidade. Como instrumento de geração de dados, utilizamos dois cadernos de atividades e um questionário de avaliação da sequência como um todo.

Para este estudo, exploramos pressupostos teóricos alinhados ao desenvolvimento da autonomia e aprendizagem. Após consolidar essas abordagens de autores da Autonomia sob a perspectiva da Complexidade e da Aprendizagem ao longo da vida, chegamos ao cerne da questão-foco: **Como fomentar o processo de desenvolvimento da autonomia na aprendizagem no ensino superior?** A investigação nos levou a refletir sobre e a constatar a necessidade de materiais e recursos que proporcionassem reflexões e práticas em prol do desenvolvimento da autonomia desses aprendentes. Mediante o objetivo geral de **elaborar uma sequência didática com reflexões e práticas que contribuam para o processo de desenvolvimento da autonomia de alunos do ensino superior, sob a perspectiva da complexidade**, debruçamo-nos nos objetivos específicos para responder à questão-foco supracitada.

²⁰ Na seção de considerações finais, recorro à primeira pessoa do singular e assumo um tom mais autorreflexivo, a fim de evidenciar minha implicação pessoal e epistemológica nas sínteses que construí ao longo da pesquisa.

Inicialmente, no primeiro contato com os participantes desta pesquisa, no estágio supervisionado no ensino superior, identificamos desafios e fatores que impactam na aprendizagem. Entre esses desafios, destacaram-se a necessidade de conciliar os estudos com outras responsabilidades profissionais e pessoais, a dificuldade de interpretar dadas leituras indicadas pela professora, o desinteresse de alguns, a dificuldade de cumprir os prazos de entrega das tarefas por conta da sobrecarga de atividades acadêmicas e não acadêmicas, além da exaustão física e mental. Os dados dos participantes refletem que esses desafios prejudicam seu engajamento nas atividades acadêmicas, e, conseqüentemente, sua aprendizagem.

Além dos desafios enfrentados, a observação também revelou os fatores que influenciam positivamente a aprendizagem no ensino superior. Entre esses fatores a realização de atividades em outros ambientes e espaços de aprendizagem, a mediação e condução dos professores das disciplinas, a aprendizagem por pares e apoio entre colegas, familiares e demais agentes que formam redes de apoio aos aprendentes.

Em face aos desafios e fatores que afetam a autonomia e aprendizagem dos participantes, elaboramos o PE sequência didática *Autonomia Aprendente*. A partir das etapas e atividades da sequência, os participantes expressaram suas análises e percepções sobre os fatores que influenciam sua autonomia, bem como elaboraram um Plano de Aprendizagem autodirigida. Dessa forma, sintetizamos aqui os principais aspectos que emergiram na avaliação feita pelos participantes após a vivência na sequência:

- Etapa *Refletindo sobre a aprendizagem*: reflexões sobre atitudes favoráveis à aprendizagem; compreensão das questões motivacionais como propulsoras do engajamento e da aprendizagem; e valorização da importância de diversificar os recursos utilizados nos momentos de estudo.
- Etapa *(Re)Conhecendo a autonomia*: compreensão do conceito de autonomia à luz do paradigma da complexidade; e apropriação teórica acerca do Modelo dinâmico de desenvolvimento da autonomia como um fenômeno complexo.
- Etapa *Autorreflexão com o Mosaico da Autonomia*: autorreflexão acerca dos fatores internos e externos que influenciam o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem.
- Etapa *Planejando uma aprendizagem autodirigida*: elaboração de um plano de aprendizagem autodirigida que envolveu a escolha do tema em que desejavam se dedicar, a organização dos horários que serão dedicados ao estudo da temática, o reconhecimento dos primeiros autores e locais de pesquisa, além da

indicação das principais ações que seriam tomadas para favorecer a aprendizagem.

As etapas e atividades proporcionaram aos aprendentes a oportunidade de refletir sobre o processo de desenvolvimento da autonomia, reconhecendo os fatores que o influenciam (Borges, 2019). Além de, planejar a aprendizagem de forma autodirigida (Schlochauer, 2021). No que tange a autonomia como um fenômeno, Borges (2019), comunica que seu desenvolvimento é um processo dinâmico, não linear e influenciado por múltiplos fatores interconectados que influenciam diretamente nas escolhas acadêmicas. E, em relação à aprendizagem autodirigida, Schlochauer (2021) defende que cada indivíduo deve assumir a responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem, reconhecendo suas necessidades e interesses pessoais, e escolhendo, de forma autônoma, os recursos mais adequados para promover seu desenvolvimento.

Com base nos apontamentos emergentes da vivência na sequência Autonomia Aprendente, ressaltamos os impactos positivos referidos pelos participantes: desenvolvimento da autonomia e autorreflexão; reflexão sobre si, situações cotidianas e sobre “sair” da zona de conforto e revisar suas próprias ações; reconhecimento da contribuição do planejamento, especialmente ligado à tomada de decisões, ações e comportamentos que precisam ser adotados para a superação de desafios; consolidação da identidade profissional docente; desejo de proporcionar para práticas inclusivas e de atendimento à diversidade, visão crítica da realidade educacional; desejo de atuar de forma mais justa e transformadora; e a vontade de aplicar o tema de maneira prática e significativa.

No entanto, é importante reconhecer que esta pesquisa teve limitações, pois testamos a sequência Autonomia Aprendente apenas como o Curso de Licenciatura em Pedagogia, ainda que este PE tenha sido concebido com potencial de aplicação em qualquer curso de graduação. Portanto, reconhecemos que os resultados obtidos refletem as especificidades desse contexto, o que pode limitar, em parte, a generalização dos achados para outras áreas de formação. Apesar dessa limitação, consideramos que esta pesquisa alcançou seu propósito e objetivos delineados.

Para pesquisas futuras, pretendo prosseguir na investigação sobre o desenvolvimento da autonomia em contextos de aprendizagem. Entretanto, pretendo que os próximos estudos possam ocorrer em caráter longitudinal, favorecendo um contato mais próximo e contínuo com a trajetória acadêmica dos discentes a serem acompanhados, a fim de explorar diferentes pontos de vista que contribuam com a aprendizagem no ensino superior.

A epígrafe: “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (Freire,

1997, p. 79), remete à ideia de que aprender não é um processo puramente teórico nem fixo, mas um processo que acontece na prática, na interação, na experiência concreta. Aprendemos fazendo, vivendo, formulando, refazendo e recriando. O caminho não está pronto: ele se constrói à medida que caminhamos.

Da mesma forma, o desenvolvimento acadêmico, ele é um processo dinâmico, complexo, flutuante e contínuo que exige esforço e vontade de seguir, mesmo diante dos desafios. As reflexões e práticas indicadas na sequência Autonomia Aprendente apresentam-se como recursos potencializadores desse constante processo formativo. A epígrafe ainda reflete sobre os sonhos que nos movem, que, também, são recriados ao longo do percurso, ação que ecoa a importância da autorreflexão constante, da abertura ao novo e da reinvenção dos objetivos a serem alcançados ao longo da caminhada.

Em síntese, esperamos que esta pesquisa contribua para o alargamento do diálogo sobre os benefícios do desenvolvimento da autonomia na formação do aluno do ensino superior, assim como inspire outras iniciativas e práticas pedagógicas promotoras da reflexão, da valorização do conhecimento prévio, do contexto e da participação ativa do aprendente, fortalecendo sua formação crítica e sua capacidade de aprender de forma contínua e autodirigida ao longo da vida. Por fim, almejamos que a sequência Autonomia Aprendente possa gerar impactos positivos e efeitos multiplicadores na formação de outros aprendentes, bem como seja adaptada e replicada futuramente em outros contextos.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Adailton Laporte de; CAVALCANTI, Virgínia Pereira. O modelo de perspectivas de sistemas de Mihaly Csikszentmihalyi como ferramenta no processo de desenvolvimento de produto. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, 13., 2018, Joinville. **Anais...** Joinville: Univille, 2018.
- ALENCAR, Eunice Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.
- ALMEIDA, Valéria Silva de. **My autonomy path: caminhos para a autonomização de aprendentes no Ensino Superior**. 2023. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão, Universidade Federal do Pará, Belém, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/16254>. Acesso em: 29 mar. 2025.
- BORGES, Larissa Dantas Rodrigues. **O processo de autonomização à luz do paradigma da complexidade: um estudo da trajetória de aprendizagem de graduandos de Letras-Inglês**. 2019. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: https://www.repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/11219/1/Tese_ProcessoAutonomizacaoLuz.pdf. Acesso em: 7 fev. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 674, de 6 de maio de 2022. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 maio 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2022/resolucao-no-674.pdf/view>.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 maio 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União: Seção 1**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 maio 2025.
- COSTA, Ribeiro Olzeni; MORAES, Maria Cândida. Os problemas conceituais e suas implicações. In: COSTA, Ribeiro Olzeni; MORAES, Maria Cândida. **Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar: rompendo crenças, mitos e concepções**. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 162–173.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **The systems model of creativity: the collected works of Mihaly Csikszentmihalyi**. New York: Springer, 2014.
- DINIZ, André. **A flutuação da motivação do aluno no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras**. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.
- DINIZ, André. **Interculturalidade e formação de professores em curso de imersão para o Celpe-Bras**. 2020. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de

Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. DOI: 10.11606/T.8.2020.tde-28052020-184420. Acesso em: 4 maio 2025.

FIBRA. **Projeto pedagógico do curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia**. Belém: FIBRA, 2021.

FIOR, Camila Alves; MERCURI, Elizabeth. Envolvimento acadêmico no ensino superior e características do estudante. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 85–95, 2018. ISSN 1984-7270. DOI: 10.26707/1984-7270/2019v19n1p85. Acesso em: 4 maio 2025.

FRANCO, Cláudio Paiva. **Autonomia na aprendizagem de inglês: um estudo de caso com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade**. 2013. 201 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

FREIRE, Madalena. A formação permanente. In: NOGUEIRA, Adriano; GERALDI, João (org.). **Freire, Paulo: trabalho, comentário, reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Edição especial. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011. (Coleção Educação Cidadã).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior 2023: resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/educacao-superior/inep-divulga-censo-da-educacao-superior-2023>. Acesso em: 2 maio 2025.

JESUS-LOPES, José Carlos; MACIEL, Wilson; CASAGRANDA, Yasmin. Check-list dos elementos constituintes dos delineamentos das pesquisas científicas. **Desafio Online**, v. 10, n. 1, p. 1–13, 2021. DOI: 10.55028/don.v10i1.14846. Acesso em: 20 jan. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAGNO E SILVA, Walkyria; SILVA, Fernanda. O jogo “Eu Autônomo” como um instrumento de reflexão para a aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 1, p. 81–106, 2019. DOI: 10.26512/rhla.v18i1.25025. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/25025>. Acesso em: 3 nov. 2023.

MEINHARDT LOPES, Maria Liz; CATALAN DO AMARAL, Lizandra. Sequências didáticas e possibilidades de uma prática pedagógica interdisciplinar. **Caderno Marista de Educação**, v. 10, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/caderno-marista-de-educacao/article/view/39611>. Acesso em: 3 fev. 2025.

MIRANDA, Cybelle; PEREIRA, Juliana. A linguagem visual do Raio que o Parta no bairro de São Brás, Belém-PA: geometria e organicidade. **Risco: Revista de Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo (Online)**, v. 23, n. 1, p. e223284, 2025. DOI: 10.11606/1984-4506.risco.2025.223284. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/risco/article/view/223284>. Acesso em: 21 fev. 2025.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

NAKANO, Tatiana; WECHSLER, Solange. Creativity and innovation: skills for the 21st century. **Estudos de Psicologia**, v. 35, n. 3, p. 237–246, 2018.

NICOLAIDES, Christine S. **A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico**. 2003. 232 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, p. 77–127, 2006.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n. 2, p. 165–179, 2007.

RABELO, Jhonatan. **Aprendizagem autônoma de línguas adicionais e formação docente em um centro de autoacesso no ensino superior**. 2021. 235 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/15094>. Acesso em: 15 maio 2025.

RIZZATTI, I. M. et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio: Docência em Ciências**, v. 5, n. 2, p. 1–8, ago. 2020.

RODRIGUES, Cláudia. Formação de professores e autonomia na aprendizagem: conceitos, caminhos e desafios. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 1–24, jan./abr. 2022. DOI: 10.14393/OT2022v24n1.64114. Acesso em: 14 maio 2025.

SANTOS, Luciana dos. **A contribuição dos processos metacognitivos na formação do pedagogo**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2005.

SCHLOCHAUER, Conrado. **Lifelong learners: o poder do aprendizado contínuo – aprenda a aprender e mantenha-se relevante em um mundo repleto de mudanças**. 7. ed. São Paulo: Gente, 2021.

SILVA, Edna; MENEZES, Estera. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Jean; FERREIRA, Franciele; SOUSA, Matozalém; SILVA, Mauri; OLIVEIRA, Ricardo. O papel do professor no desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista Ilustração**, v. 5, n. 1, p. 45–56, jan./abr. 2024. DOI: 10.46550/ilustracao.v5i1.247. Acesso em: 14 maio 2025.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZATTI, Vicente. A educação para a autonomia em Paulo Freire. In: ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ELETRÔNICO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a),

Convido você a participar como voluntário(a) da minha pesquisa de dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação de Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE²), da Universidade Federal do Pará (UFPA), sob a orientação do prof. Dr. André Monteiro Diniz.

O objetivo da pesquisa é contribuir para o processo de desenvolvimento da autonomia com a elaboração da sequência didática Autonomia Aprendente, composta por atividades de reflexão e planejamento que auxiliarão o processo de aprendizagem de alunos do ensino superior.

Caso aceite participar você deverá assinalar “ACEITO” ao final deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando expressamente com a sua participação que será voluntária e anônima.

Os dados e as imagens obtidas durante a sequência serão usados apenas na escrita de dissertação de mestrado, na apresentação em eventos acadêmicos e na produção de artigos científicos, com a devida confidencialidade.

É importante frisar que você não terá despesas e nem será remunerado pela participação na pesquisa.

A qualquer momento desse processo você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Nesse caso, seus dados serão integralmente eliminados da pesquisa.

Obrigada por sua atenção. Você poderá entrar em contato, a qualquer tempo para informação adicional, no telefone: (91) 98261-5112 ou e-mail: souzajocielma@gmail.com.

Tendo em vista os pontos apresentados acima, de forma livre e esclarecida, você aceita participar da pesquisa?

	ACEITO
	NÃO ACEITO

APÊNDICE B – MOSAICO DA AUTONOMIA VERSÃO INICIAL

JESSIKA ASSIZ
JOCIELMA SOUZA

MOSAICO DA AUTONOMIA

PARA MÃES UNIVERSITÁRIAS QUE
CONCILIAM AS DEMANDAS DA
MATERNIDADE ATÍPICA E DO ENSINO
SUPERIOR

INSTRUÇÕES

Materiais necessários

Mosaico da autonomia para recorte (Cartas de afirmação, cartas instrucionais, peças-respostas, peça modelo)
Tesoura
Recipiente para guardá-lo

Regras

1º Você irá seguir a sequência de cartas, começando da número 1 até a 12.
2º Cada peça-resposta tem uma posição específica para ficar, conforme o modelo.
3º Cada peça-resposta está numerada de 1 a 12.
4º Você precisa escolher uma das três tonalidades da peça-resposta que represente sua resposta, conforme carta legenda.
5º Jogue sem tempo mínimo ou máximo, mas lembre-se de estar presente e finalizar o jogo.
6º Jogue sempre que achar necessário, porém, recomendamos que você inicie uma nova partida na medida em que sentir que alcançou os objetivos propostos anteriormente.
7º Fique à vontade para compartilhar o resultado com sua rede de apoio, se achar necessário.

Modo de jogar

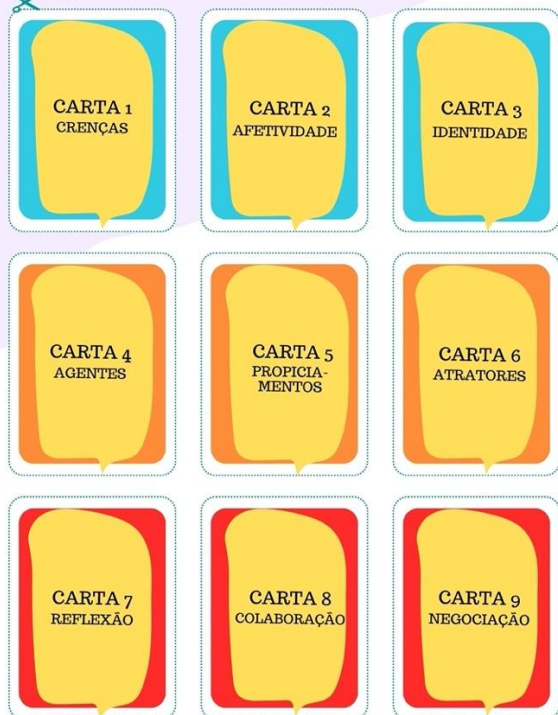
1º Prepare os materiais necessários.
2º Inicie o jogo removendo todas as 36 peças-respostas do recipiente e as 12 cartas afirmação.
3º Pegue a carta afirmação número 1. Leia-a. Reflita sobre a resposta.
4º Escolha uma opção de tonalidade peça-resposta para responder a carta afirmação. Lembre-se de pegar a peça-resposta com o mesmo número da carta afirmação.
5º Seguindo o modelo do mosaico, coloque a peça-resposta no lugar correspondente.
6º Repita o processo seguindo a numeração.
7º Com o mosaico completo, reflita sobre qual tonalidade de cor está mais predominante.
8º Após isso, retire uma carta-mensagem motivacional correspondente a tonalidade.
9º Por fim, pense e reflita sobre seu processo de autonomia.



MOSAICO DA AUTONOMIA

CARTAS DE AFIRMAÇÃO - FRENTE

recorte as cartas



MOSAICO DA AUTONOMIA

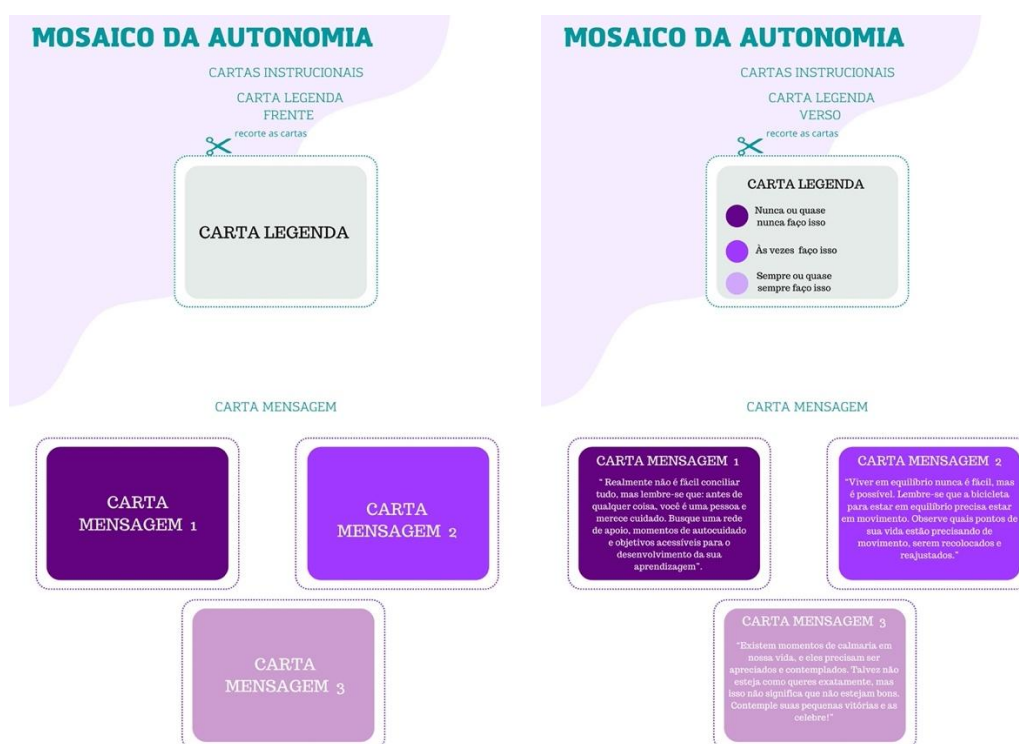
CARTAS DE AFIRMAÇÃO - VERSO

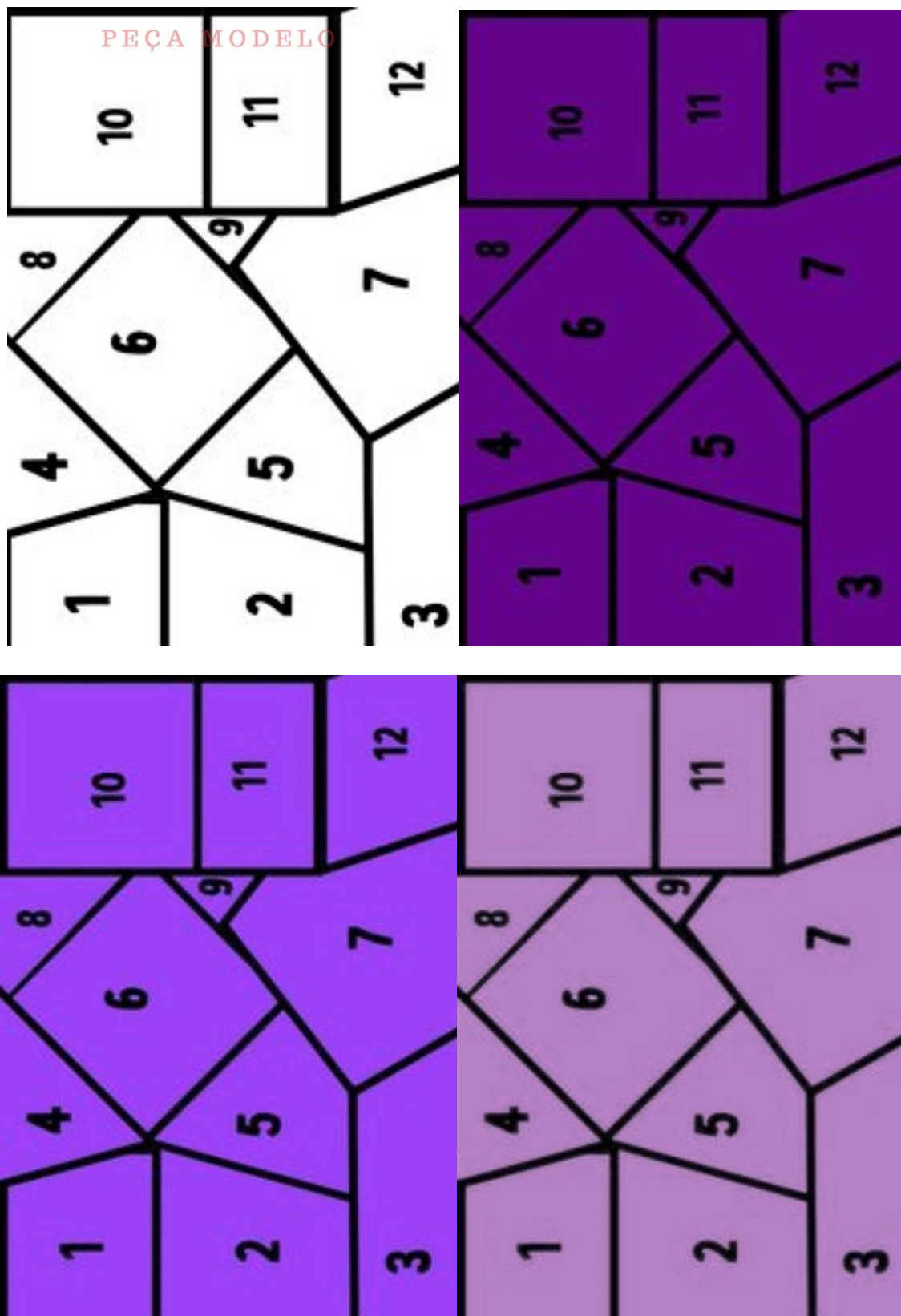
recorte as cartas



FAÇA VOCÊ MESMO!

ESSE MODELO SEGUIE COMPONENTES DO PARADIGMA DE BORGES (2019), MAS CASO QUEIRA PERSONALIZAR USE O LINK ABAIXO PARA EDITAR PELO APLICATIVO CANVA:
https://www.canva.com/design/DAF05WEVJPk/JK9XBSHC6LrhEQpeL4Uttw/edit?utm_content=DAF05WEVJPk&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton





MOSAICO DA AUTONOMIA

CARTAS EXTRAS - CONCEITOS EVIDENCIADOS POR BORGES (2019)

Recorte caso ache necessário, pois esse conjunto de cartas extras não faz parte da dinâmica do mosaico, estão aqui para o caso de você querer saber mais sobre os temas abordados a partir dos apontamentos de Borges (2019).

CARTA 1 CRENÇAS

CARTA 2 AFETIVIDADE

CARTA 3 IDENTIDADE

CARTA 4 AGENTES

CARTA 5 PROPICIAMENTOS

CARTA 6 ATRATORES

MOSAICO DA AUTONOMIA

CARTAS EXTRAS - CONCEITOS EVIDENCIADOS POR BORGES (2019)

Recorte caso ache necessário, pois esse conjunto de cartas extras não faz parte da dinâmica do mosaico, estão aqui para o caso de você querer saber mais sobre os temas abordados a partir dos apontamentos de Borges (2019).

CARTA 1 CRENÇAS

Estão ligadas ao modo como dada realidade é percebida. Influenciam fortemente a maneira como aprendentes se posicionam diante aos estudos.

CARTA 2 AFETIVIDADE

Diz respeito as emoções, costuma moldar decisões e ações, por isso é fundamental que aprendentes reflitam sobre afetividade no processo de aprendizagem.

CARTA 3 IDENTIDADE

Tem a ver com o reconhecimento do eu. Muda de acordo com as necessidades, espaço e tempo. O exercício de enxergar múltiplas identidades ajuda a identificar os papéis que permeiam o eu aprendente.

CARTA 4 AGENTES

No ambiente acadêmico professores, colegas, pares, orientadores e outros que interagem com os aprendentes ocupam o papel de agentes.

CARTA 5 PROPICIAMENTOS

São os recursos disponíveis que fazem parte do contexto. No ambiente de ensino filmes, séries de tv, música, aplicativos podem favorecer a aprendizagem.

CARTA 6 ATRATORES

Faz referência aos momentos de estabilidade. Podem favorecer ou desfavorecer a autonomia do aprendente que precisa buscar entendimento sobre os motivos que o levaram a tal estado.

MOSAICO DA AUTONOMIA

CARTAS EXTRAS - CONCEITOS EVIDENCIADOS POR BORGES (2019)

Recorte caso ache necessário, pois esse conjunto de cartas extras não faz parte da dinâmica do mosaico, estão aqui para o caso de você querer saber mais sobre os temas abordados a partir dos apontamentos de Borges (2019).

CARTA 7 REFLEXÃO

CARTA 8 COLABORAÇÃO

CARTA 9 NEGOCIAÇÃO

CARTA 10 EMPODERAMENTO

CARTA 11 PLANEJAMENTO

CARTA 12 AVALIAÇÃO

MOSAICO DA AUTONOMIA

CARTAS EXTRAS - CONCEITOS EVIDENCIADOS POR BORGES (2019)

Recorte caso ache necessário, pois esse conjunto de cartas extras não faz parte da dinâmica do mosaico, estão aqui para o caso de você querer saber mais sobre os temas abordados a partir dos apontamentos de Borges (2019).

CARTA 7 REFLEXÃO

A reflexão deve permear as interações com os diferentes contextos, sempre levando em consideração as experiências vividas.

CARTA 8 COLABORAÇÃO

[...] andaime para que o estudante desenvolva a capacidade de se planejar e realizar as ações em prol de sua aprendizagem por conta própria. (Borges, 2019, p. 70)

CARTA 9 NEGOCIAÇÃO

Se faz com diversos agentes e compreende escuta, proposição de possibilidades, ponderamento e tantos outros aspectos envolvidos no processo de aprendizagem.

CARTA 10 EMPODERAMENTO

Não ocorre de forma isolada, é necessário um olhar mais amplo que possa identificar do eu, a afetividade e o sentimento de pertencimento e exclusão, assim como os demais fatores que envolvem a autonomia.

CARTA 11 PLANEJAMENTO

No planejamento, o aprendente estabelece novos objetivos ou reformula aqueles pré-estabelecidos e opta por estratégias que julga mais apropriadas ou mais viáveis para alcançá-los. (Borges, 2019, p. 63)

CARTA 12 AVALIAÇÃO

Para que o processo de autonomia ocorra na aprendizagem é necessário que ocorra uma avaliação contínua sobre os objetivos e metas estabelecidas. A autoavaliação também deve fazer parte deste momento.

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DO MOSAICO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, abaixo assinada JESSIKA PANTOJA SILVA DE ASSIZ, brasileira, solteira, pedagoga, RG 4824394 SSP/PA, CPF 008.970.542-45, autorizo, sem ressalvas, Jocielma e Silva de Souza, brasileira, casada, RG 6396904 PC/PA, CPF 015.825.872-05, a utilizar o recurso *Mosaico da Autonomia*, elaborado por mim e pela referida Jocielma e Silva de Souza, em colaboração, para um trabalho avaliativo no mestrado, podendo a mesma alterar, divulgar, aplicar em contextos diversos e de qualquer outra forma fazer uso do referido recurso sem impedimento.

Para este efeito, assino o presente termo.

Belém, 15 de abril de 2024

Jessika Pantoja Silva de Assiz

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA AUTONOMIA APRENDENTE

AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA AUTONOMIA APRENDENTE

Caro participante,

Seu *feedback* sobre a sequência didática que acabou de participar é muito importante!

Pedimos que avalie e dê sugestões sobre os aspectos que envolvem a estrutura da sequência, o Mosaico da Autonomia e o Plano de Aprendizagem. Para isso, assinale um X em apenas uma opção por linha, de acordo com a legenda a seguir:

☒	Concordo plenamente
☒	Concordo parcialmente
☒	Não concordo

1 AVALIAÇÃO DA ESTRUTURA DA SEQUÊNCIA

1.1	A ordem das atividades da sequência facilita a compreensão dos temas abordados.	☒	☒	☒
1.2	Os conteúdos e as atividades da sequência possibilitam a reflexão sobre o desenvolvimento da autonomia para favorecer a aprendizagem.			
1.3	As atividades da sequência possibilitam o planejamento de ações em prol da aprendizagem.			

1 AVALIAÇÃO DA ESTRUTURA DA SEQUÊNCIA

Você tem alguma sugestão de melhoria? Caso afirmativo, registre nos espaços abaixo.

1.1	
1.2	
1.3	

2 AVALIAÇÃO DO MOSAICO DA AUTONOMIA

				
2.1	A comunicação visual (ilustrações, cores e tipos de letras) possui relação com a temática da sequência.			
2.2	A dinâmica do Mosaico possibilita uma autorreflexão criativa e inovadora.			
2.3	As Cartas de Situação e as Cartas de Consulta facilitam o exercício da autorreflexão.			
2.4	As instruções do Mosaico são apresentadas em uma linguagem clara e acessível, o que permite realizar a autorreflexão outras vezes.			

2 AVALIAÇÃO DO MOSAICO DA AUTONOMIA

Você tem alguma sugestão específica de melhoria? Caso afirmativo, registre nos espaços abaixo.

2.1	
2.2	
2.3	
2.4	

3 AVALIAÇÃO DO PLANO DE APRENDIZAGEM

3.1	A comunicação visual (ilustrações, cores e tipos de letras) possui relação com a temática da sequência.			
3.2	O plano facilita o planejamento de ações potencializadoras da aprendizagem.			
3.3	O plano de aprendizagem tem atividades engajadoras para o desenvolvimento da autonomia.			
3.4	O plano possui linguagem clara e acessível, possibilitando que eu planeje a aprendizagem de novos temas, em outros momentos.			

3 AVALIAÇÃO DO PLANO DE APRENDIZAGEM

Você tem alguma sugestão específica de melhoria? Caso afirmativo, registre nos espaços abaixo.

3.1	
3.2	
3.3	
3.4	