

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
UNIDADE ACADÊMICA HUMANIDADES, CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LEE GI FAN

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERCEPÇÃO DOS
DOCENTES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE
PROFISSIONAIS LIBERAIS DA ÁREA DA SAÚDE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gildo Volpato

**CRICIÚMA
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

F199f Fan, Lee Gi.

A formação continuada na percepção dos docentes dos cursos de graduação de profissionais liberais da área da saúde / Lee Gi Fan. – 2017.

124 p. : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2017.

Orientação: Gildo Volpato.

1. Professores universitários – Formação continuada.
2. Programa de Formação Continuada. 3. Profissionais liberais. 4. Ensino superior. 5. Pessoal da área médica – Ensino superior. I. Título.

CDD. 22. ed. 378.124

LEE GI FAN

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERCEPÇÃO DOS
DOCENTES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE
PROFISSIONAIS LIBERAIS DA ÁREA DA SAÚDE**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação na área de Gestão de Processos Educativos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 20 de setembro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Gildo Volpato - Doutor - UNESC - Orientador

Prof. Clovis Nicanor Kassick - Doutor - UNISUL

Prof. Alex Sander da Silva - Doutor - UNESC

Com todo carinho dedico este trabalho ao meu companheiro de vida Darci Antônio Althoff e minha amada mãe Roseli Passos. A vocês todo meu amor, respeito e admiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à vida por todas as oportunidades que tive e que me fizeram chegar até aqui. Certamente sou um privilegiado por ter conseguido atingir mais este objetivo com a ajuda de pessoas tão estimadas.

Agradeço ao Prof. Dr. Gildo Volpato por ter aceito o desafio desta orientação, compartilhando todo seu conhecimento e experiência, de forma incansável, sempre disponível e muito paciente. De forma acolhedora, sempre me recebeu de maneira gentil e, a cada encontro, saí mais rico em conhecimentos.

Na jornada da vida, amigos são fundamentais para que possamos ter mais forças e motivação para seguir em frente. Sorte eu tenho em poder contar sempre com a compreensão, solidariedade, amizade e carinho dos queridos Gilberto, Lisi Fabris, Mariana Desgranges, Jorge Cardozo, Débora Dacorregio e Jeferson Golle. Vocês foram fundamentais, sempre me incentivando, motivando e tornando os dias mais leves e luminosos.

Para tudo que se faz, sempre é bom ter uma boa companhia. Ao longo desta jornada, foi muito bom poder contar com a companhia da querida Júlia, da linda Ingrid e da amável Cláudia nas aulas. Esta amizade que começou com um simples trabalho de aula, se tornou algo muito especial, que seguirá comigo por toda a vida.

Agradeço imensamente aos meus irmãos, padrasto, sobrinhos e todos os familiares que são meu suporte de vida, meu norte e minha inspiração.

Por fim, agradeço aos professores que fizeram parte desta pesquisa, dispensando seu precioso tempo para que eu pudesse concluir este trabalho. Agradeço também à toda a comunidade UNESC, por acolher a mim e a todos os que nela buscam conhecimento ou auxílio para seu crescimento pessoal, profissional e melhoria da sua qualidade de vida.

RESUMO

A expansão do ensino superior que ocorreu, principalmente, nas últimas décadas impactou no acesso a este nível de ensino e, também, gerou o aumento do número de docentes. Esse fenômeno também ocorreu nos cursos da área da saúde. A qualidade da formação dos profissionais da área da saúde depende muito dos docentes que atuam nesse campo e na sua formação para atuar, pois são eles que irão de forma objetiva realizar esse processo. Formar-se é um processo que deve se prolongar por toda a vida. Como seres humanos temos a possibilidade de aprender continuamente e, na atuação docente, é imprescindível que os profissionais que atuam neste campo tenham acesso a programas de formação continuada que possam aprimorar o exercício de sua função. Nesse sentido o objetivo geral desse estudo foi compreender como os profissionais da área da saúde percebem o Programa de Formação Continuada da UNESCO e seus impactos na sua formação pedagógica. Os objetivos específicos foram: identificar a importância atribuída pelos participantes acerca da participação na formação continuada; identificar as características das atividades formativas que melhor são avaliadas pelos docentes participantes do programa de Formação Continuada; e analisar se, e em que sentido a Formação Continuada contribuiu no desenvolvimento profissional docente e na prática pedagógica do professor universitário com formação em profissões liberais. Esta pesquisa caracteriza-se como sendo do tipo qualitativa, descritiva. A técnica de coleta de dados utilizada foi a entrevista, sendo que participaram dez docentes profissionais liberais da área da saúde. Os dados foram interpretados tendo como princípio a análise de conteúdo. O estudo demonstrou que os sujeitos participantes da pesquisa participam do programa de formação continuada e sempre que são demandados a sugerirem temas a serem abordados, dando preferência aos assuntos que os ajudem a melhorar seu desempenho em sala de aula, orientem quanto ao uso de recursos tecnológicos e novas abordagens metodológicas, além de melhorar a relação deles com seus alunos. Verificou-se também que o programa de formação continuada é de extrema importância, tanto no desenvolvimento profissional, como na formação da identidade docente, visto que profissionais liberais ingressam na função, muitas vezes, sem o preparo necessário para seu exercício e encontram na formação continuada essa possibilidade.

Palavras-chaves: Ensino Superior; Profissional liberal; Área da saúde; Docência universitária; Formação continuada.

ABSTRACT

The expansion of higher education that has occurred, especially in recent decades, has impacted access to this level of education and has also generated an increase in the number of professors. This phenomenon also occurred in the undergraduate health programs. The quality of the training of health professionals depends very much on the teachers who work in this field and on their training to act, since they are the ones who will objectively carry out this process. To form oneself is a process that must last for the entire life. As human beings we have the possibility to learn continuously and, in teaching, it is imperative that professionals working in this field have access to continuing education programs that can improve the exercise of their duty. Thus, the general objective of this study was to understand how healthcare professionals perceive UNESCO's Continuing Education Program and its impacts on pedagogical training. The specific objectives were: to identify the importance attributed by participants to participation in continuing education; identify the characteristics of the training activities that are best evaluated by the teachers participating in the Continuing Education program; and to analyze if and in what sense Continuing Education contributed to the professional development of teachers and the pedagogical practice of university teachers with a background in independent professions. This research is characterized as being of the qualitative, descriptive type. The data collection technique used was the interview, with the participation of ten independent health area professionals. The data were interpreted with the principle of content analysis. The study showed that the professionals participating in the research participate in the continuing education program and whenever they are asked to suggest topics to be addressed, giving preference to subjects that help them to improve their classroom performance, orient the use of technological resources and new methodological approaches, as well as improving their relationship with their students. It was also verified that the program of continuing education is of extreme importance, both in the professional development and in the formation of the teaching identity, since liberal professionals start in this job, often, without the necessary preparation for its exercise and find in the continuing education this possibility.

Keywords: Higher Education; Independent Professional; Healthcare area; University teaching; Continuing education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Termos empregados para formação continuada de docentes	52
Quadro 2 – Referencial de Análise de Experiências de Formação Docente	58
Quadro 3 - Cursos que Compõem a Unidade Acadêmica de Ciências da Saúde – UNASAU	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Fato que impactou/marcou os docentes na formação continuada	74
Tabela 2 - Formas de consulta sobre a necessidade de formação continuada	83
Tabela 3 - Falta de conhecimentos específicos necessários para a prática docente	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
FC	Formação Continuada
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCD	Pessoa com Deficiência
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UNA	Unidade Acadêmica
UNASAU	Unidade Acadêmica de Ciências da Saúde
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, IDENTITÁRIOS E LEGAIS SOBRE A DOCÊNCIA	27
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	28
2.2 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A FORMAÇÃO E SEUS ASPECTOS LEGAIS.....	35
2.3 A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	39
3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: ASPECTOS TEÓRICO/CONCEITUAIS.....	47
4 O CAMINHO PERCORRIDO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	63
5 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA UNESC NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA SAÚDE.....	69
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES.....	112
APÊNDICE A - ENTREVISTA.....	113
ANEXOS	116
ANEXO A - RESOLUÇÃO N. 02/2010/CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO	117

1 INTRODUÇÃO

A escolha de uma profissão sempre representa um desafio importante na vida de uma pessoa. São muitos os ideais, as dificuldades, mas também as possibilidades. Por outro lado, as oportunidades, muitas vezes, são restritas, e diversos fatores podem interferir na escolha.

Desde muito jovem, sempre tive grande afinidade com todas as atividades voltadas para a docência, embora não tivesse clara a intenção de me tornar um professor. Sempre me imaginei um profissional da área da saúde, sendo estimulado e motivado pelo ambiente familiar e pela afinidade pessoal com a ideia de ajudar ao próximo.

Ao ingressar na faculdade, ainda como acadêmico de graduação em fisioterapia, tive a oportunidade de trabalhar como professor no ensino fundamental. Jamais pensei que poderia, sem ter uma graduação voltada para a docência, que tal situação fosse possível; contudo, o cenário político da época tornava escassos os profissionais capacitados na área de ciências biológicas e exatas sendo necessário “cobrir” tal necessidade com pessoas que estivessem dispostas a assumir esta responsabilidade, desde que tivesse o domínio teórico da disciplina, mesmo sem ter formação em licenciatura na área. Resolvi aceitar o desafio, visto que sempre gostei da ideia de ser professor.

Ao iniciar minha atividade como docente do ensino fundamental, nas disciplinas de ciências e matemática, logo recebi elogios por parte dos gestores escolares, o que me motivou ainda mais a permanecer nesta área, na qual comecei a me identificar. Durante toda a graduação atuei como professor dos ensinos fundamental e médio, dividido entre a arte de aprender e ensinar. Tinha a sensação de realização a cada dia como docente, embora sempre estivesse ciente de que me faltava preparo para estar ali.

Finalmente, ao concluir a graduação, acreditei que poderia, enfim me dedicar exclusivamente à minha área de formação, a fisioterapia, deixando de lado a docência. Porém a prática docente já fazia parte da minha vida e logo senti necessidade de voltar à sala de aula.

Dois anos após o final da minha graduação, já cursando uma pós-graduação em didática e metodologia do ensino, iniciei minha atividade como docente no ensino superior. Em agosto de 1999 me tornei professor do Curso de Fisioterapia da Universidade do Extremo Sul Catarinense, no município de Criciúma/SC, tendo a incumbência de ensinar uma disciplina específica para acadêmicos da 4ª fase. Durante o tempo que tive entre a contratação e o primeiro minuto de aula, não fiz outra coisa senão ler, preparar, produzir material e torcer para que tudo desse certo.

Embora tivesse cursado uma graduação por 4 anos e com dois anos de experiência profissional na fisioterapia, senti-me realmente inseguro. Mesmo tendo consciência de que independentemente do grau em que se ensina, a responsabilidade pelo processo de ensino aprendizagem é sempre grande, pela primeira vez me deparei com uma situação em que estaria atuando como professor em um processo de formação de novos profissionais fisioterapeutas.

Naquele momento, senti de forma bem mais intensa a responsabilidade do que estava prestes a acontecer. Como não poderia deixar de ser, fiquei ansioso, inseguro, com medo de verdade. Nas primeiras aulas olhava nos olhos dos alunos durante as explicações para tentar decifrar se estariam com dúvidas, se estariam aprendendo algo e se estavam aprovando o meu desempenho.

A coordenação do curso costumava fazer reuniões com as turmas para avaliar o grau de satisfação discente e meu primeiro feedback não foi satisfatório. Apesar de ter anos de experiência em sala de aula na educação básica, naquele momento estava vivendo algo totalmente diferente.

A cada dia tentava superar minhas expectativas pessoais, buscando ser o melhor professor que podia. Percebi que mais importante do que possuir o conhecimento do que pretendia ensinar, era saber como fazê-lo. Muitas reflexões foram necessárias, auto avaliações, mais estudos e muita dedicação. Mesmo assim, algo me parecia faltar. Logo, ao finalizar o semestre, tive meu primeiro contato com o Programa de Formação Continuada da Unesc.

A partir do primeiro contato com a formação continuada, pude perceber a complexidade da prática docente e a necessidade de uma formação consistente nesta área para o aprimoramento e o desenvolvimento profissional docente.

Em pouco tempo passei a me dedicar exclusivamente à docência e novas oportunidades foram surgindo. Passei a me envolver com a gestão, em um primeiro momento como coordenador de estágios e, posteriormente, fui eleito coordenador adjunto do curso.

Durante minha gestão como coordenador adjunto, pude observar que muitos docentes com formação em bacharelado apresentavam resistência para a participação das atividades de formação continuada. Alguns preferiam priorizar as atividades de lazer neste tempo, pois aconteciam em períodos de recesso e a participação não era obrigatória. Outros não participavam por entenderem que a formação profissional que tinham já era o suficiente, pois compreendiam que ensinar é “transferir” o conteúdo que sabem. Outros se manifestavam desinteressados, porque

havia sido frustradas as expectativas de encontrar nessa formação respostas objetivas aos seus problemas concretos de sala de aula. Outros ainda criticavam os temas e conteúdos das atividades de formação, alegando que eram muito teórico/filosóficos.

Todas essas questões me tocaram e me fizeram buscar aprofundar meus conhecimentos no âmbito da educação, uma vez que tinha clareza que a formação continuada poderia dar conta de preencher uma lacuna de formação pedagógica na minha condição de professor. Após participar de inúmeros cursos e palestras de formação continuada, resolvi que deveria buscar maior aprofundamento sobre as questões da educação e da formação, o que me fez procurar o Mestrado em Educação da Unesc, na linha de pesquisa Formação e Gestão nos Processos Educativos.

A identificação dos fatores que interferem na construção da identidade docente de profissionais liberais vem sendo objeto de diversas pesquisas nos âmbitos nacional e internacional. A ampliação do ensino superior e, conseqüentemente, a crescente demanda desses profissionais atuando nos cursos de graduação, bem como as exigências em relação à qualidade do ensino levam aos diversos questionamentos e hipóteses que cercam a temática. Dessa forma, muitas pesquisas vêm sendo realizadas buscando identificar a identidade docente; aspectos relacionados à formação docente; e a influência da formação continuada na atuação dos docentes com formação em profissões liberais.

Considerando todos os aspectos citados, busquei aprofundar meu conhecimento acerca da formação continuada no âmbito da UNESCO, buscando responder o seguinte problema de pesquisa:

Qual a percepção dos professores da área da saúde sobre o programa de formação continuada da Unesc e qual a possível influência do mesmo na constituição da docência desses profissionais liberais?

A partir do problema apresentado, foi elaborado como objetivo geral deste estudo: compreender como os profissionais da área da saúde percebem o Programa de Formação Continuada da UNESCO e seus impactos na formação pedagógica.

Para o alcance do objetivo geral da pesquisa, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar a importância atribuída pelos participantes acerca da participação na formação continuada;
- Identificar as características das atividades formativas que melhor são avaliadas pelos docentes participantes do programa de Formação Continuada; e

- Analisar se e em que sentido a Formação Continuada contribuiu no desenvolvimento profissional docente e na prática pedagógica do professor universitário com formação em profissões liberais.

Justifica-se a importância deste estudo, pela falta de conhecimentos produzidos sobre o desenvolvimento profissional docente de profissionais na área da saúde e pela possibilidade de melhor compreender e poder refletir sobre a qualidade dos processos de formação na Instituição e os resultados alcançados no desenvolvimento profissional dos docentes.

Os procedimentos adotados para que este trabalho atingisse os objetivos compreenderam as seguintes etapas: a) levantamento dos professores de profissão liberal da área da saúde que atuam na docência superior há mais de 10 anos; b) seleção de dois docentes, com área de formação específica por curso; c) entrevista, contendo 10 questões com os integrantes da amostra; d) análise e discussão dos resultados.

Este trabalho está estruturado em 6 capítulos. O primeiro capítulo apresenta a introdução, questão problema, objetivos e justificativa, visando a nortear o desenvolvimento desta pesquisa.

O segundo capítulo tem como ênfase “A docência na educação superior”, compreendendo todas as suas implicações legais, iniciando com um apanhado histórico do ensino superior no Brasil até a abordagem da formação docente nos tempos atuais.

O terceiro capítulo aborda a formação continuada, suas definições, formas de realização e importância para o docente do ensino superior e tem como título “A Formação Continuada e o Desenvolvimento Profissional Docente Universitário: aspectos teóricos/conceituais.

O quarto capítulo compreende os aspectos metodológicos que foram adotados para se alcançar os objetivos em torno do objeto pesquisado.

O quinto capítulo tem como foco a apresentação dos resultados sob o título “A formação continuada na Unesc na percepção dos professores da Saúde”.

Por fim seguem as considerações finais, referências pesquisadas, apêndices e anexos.

2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, IDENTITÁRIOS E LEGAIS SOBRE A DOCÊNCIA

Para compreender melhor o cenário da educação superior no Brasil, bem como os aspectos que configuram a formação docente, é importante que se faça um apanhado histórico da implantação desse nível de ensino, no contexto nacional, desde o descobrimento até os tempos atuais.

O cenário do ensino superior vem se modificando e de forma muito significativa em muitos países desenvolvidos, inclusive no Brasil. Segundo Cunha e Lucarelli (2014), as matrículas nesse nível de ensino quase triplicaram nas duas últimas décadas, principalmente no setor público, o qual estava estagnado há vários anos. Essa nova realidade está exigindo um esforço especial, quer dos governos, quer das comunidades acadêmicas universitárias, de onde surge a demanda de condição especial para o alcance de taxa de sucesso na aprendizagem. Este panorama tem provocado reflexões acerca dos processos pedagógicos na universidade, o que inclui a reconfiguração do papel docente e suas práticas, bem como da formação do docente universitário.

A ampliação do ensino superior e suas implicações vêm se configurando em desafios para as instituições. Para Citolin et al. (2014), esses desafios se dão especialmente pelos novos espaços abertos à carreira docente, na qual a exigência por titulação, muitas vezes, se sobrepõe à experiência, iniciativas pedagógicas mais incisivas no intuito de qualificar o desenvolvimento profissional docente, o que tem sido fonte de preocupação e investimento institucional.

A docência no Ensino Superior ainda é um desafio, pois nem sempre o professor está disposto a partilhar com os acadêmicos o processo educativo. Democratizar o espaço da sala de aula, parte do pressuposto de que a prática pedagógica deve ser permeada pela pesquisa, contribuindo de forma ativa para a descoberta e para o desenvolvimento de uma atitude de autonomia intelectual (BORGES; ALENCAR, 2014, p. 128).

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Historicamente, o ensino no Brasil se apresenta com a peculiaridade de não ser priorizado como deveria. Diferentemente dos países que compunham as Américas Espanhola e Inglesa, os quais foram contemplados com o ensino superior desde sua colonização, o Brasil colônia foi tido como um território que tinha como atribuição fundamental fornecer riquezas à economia da metrópole lusitana. Souza (1997) destaca que a história do Brasil versou o tempo todo sobre os processos de confisco de riquezas e a luta armada contra o aborígine. Aquelas características se estenderam até a chegada da família real, em 1808. A educação nunca foi considerada um fator importante pelos governantes até então, sendo restrita às ordens religiosas, na qual a prioridade era a catequização e não a educação.

Na época do Brasil colônia, havia pessoas com escolarização, inclusive com formação superior; contudo, só tinham acesso ao ensino superior, filhos de famílias abastadas, que, segundo Souza (1997), eram diplomados pelas universidades europeias, em especial na Universidade de Coimbra.

Apesar de o ensino no Brasil jamais ter sido prioridade para a coroa portuguesa, houve planos de instituir a educação no Brasil, na qual, segundo Souza (1997), na transição do século XVII para XVIII, durante o governo do Vice-Rei Conde de Rezende, praticou-se no Rio de Janeiro um curso superior de Engenharia Militar, com o intuito de formar profissionais capacitados à construção de fortalezas no litoral e regiões de fronteira com a América Espanhola e também pontes e estradas de valor estratégico. Contudo, devido a especificidade dos estudos e os objetivos restritos, não se pode afirmar que tal iniciativa represente o ingresso do Brasil no ensino superior.

Historicamente, foram inúmeros os ensaios e tentativas de implantar o ensino superior no Brasil. Souza (1997) relata que a Constituição republicana de 1891, no capítulo dedicado à educação, omitiu-se no tocante ao compromisso com a universidade, tendo apenas admitido que ao Congresso incumbiria, de forma não privativa, a criação de instituições de ensino superior.

Em 1920, o Governo Federal instituiu a primeira Universidade Brasileira, a do Rio de Janeiro (FÁVERO, 2000). A Universidade do Rio de Janeiro surgiu com base na Reforma Carlos Maximiliano, a partir da reunião das Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro com uma das Faculdades de Direito da também então Capital Federal (TEIXEIRA,

1989; ROMANELLI, 2001). A Universidade do Rio de Janeiro apenas estabelecia vínculos administrativos entre as três faculdades preexistentes (OLIVEN, 1990).

Curiosamente, em 1912, já havia sido criada a Universidade do Paraná, oficializada pela Lei Estadual nº. 1284, sendo constituída pelas Faculdades de Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio. Porém, segundo Romanelli (2001), esta Universidade não foi reconhecida pelo Governo Federal, devido ao decreto-lei nº 11530 de março de 1915, o qual determinava a abertura de escolas superiores em cidades com mais de 100.000 habitantes, uma vez que Curitiba, naquela época, não atingia essa população.

Esta Universidade era a terceira do país, oferecendo estudos em Direito, Engenharia, Medicina, Farmácia, Odontologia e Comércio; porém, devido à proibição da equiparação de instituições de ensino superior em cidades com menos de 100 mil habitantes pôs fim ao projeto da universidade, que foi dissolvida, restando os cursos de Medicina, Engenharia e Direito, como faculdades livres. Em 1950, essas faculdades foram incorporadas à recém-criada Universidade Federal do Paraná (CUNHA, 2000). Apesar de ter sido reconhecida oficialmente somente em 1946, a Universidade do Paraná nunca deixou de funcionar.

Em 1924, foi fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE), com o objetivo de desempenhar um papel significativo no debate que se travava com relação à temática do ensino superior. A ABE promoveu entre os educadores a consciência da necessidade de uma melhor definição da função do sistema de ensino superior brasileiro. Então foram priorizadas as atividades de investigação científica na universidade (OLIVEN, 1990).

Em 1927, cria-se a Universidade de Minas Gerais, seguindo os mesmos moldes estabelecidos pela Reforma Carlos Maximiliano. Na época, as Universidades representavam somente uma reunião de instituições de ensino superior com administração centralizada (HAWERROTH, 1999). O surgimento da Universidade de Minas Gerais se deu por iniciativa de Francisco Mendes Pimentel, que foi o primeiro reitor desta instituição, a qual não passava de uma agregação das Escolas de Direito, Engenharia e Medicina (ROMANELLI, 2001).

Com a fundação da Universidade de Minas Gerais, percebeu-se a necessidade de não somente modelos, mas de regulamentos; assim, pouco depois da inauguração dessa universidade, o governo federal baixou normas regulando a instalação de universidades nos estados, nas quais as universidades gozariam de perfeita autonomia administrativa, econômica e didática (CUNHA, 2000).

O desenvolvimento do ensino superior no Brasil apresentou dois momentos: o primeiro caracterizado pelas escolas profissionais de medicina, direito e engenharia; e o segundo pela expansão das escolas de filosofia, ciências e letras, economia além de outras que as seguiram (TEIXEIRA, 1989).

O início dos anos 30 é marcado por uma conscientização dos problemas educacionais, em que ficava subentendido que a reforma da sociedade se daria pela reforma da educação e do ensino (FÁVERO, 2000).

As Universidades do Rio de Janeiro e Minas Gerais eram as únicas oficialmente existentes antes do decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, em que foi instituído o Estatuto das Universidades Brasileiras, adotando o regime universitário para o ensino superior (ROMANELLI 2001; CUNHA, 2000; TRINDADE, 2004). Reorganizou-se a Universidade do Rio de Janeiro com o objetivo de torná-la modelo de ensino superior para o país e legitimar o modelo único de organização universitária imposto no estatuto (CANUTO, 1997 apud HAWERROTH, 1999).

O primeiro Estatuto da Universidade Brasileira estabelecia que o ensino superior devesse pautar-se preferencialmente no modelo universitário, porém, indicava a possibilidade de vir a ser ministrado em institutos isolados de ensino superior (TRINDADE, 2004). O Estatuto da Universidade Brasileira permite que uma escola de letras, ciências e educação pudesse substituir uma das três escolas tradicionais na constituição na universidade (TEIXEIRA, 1989).

A partir do Estatuto da Universidade Brasileira, em 1937 reorganiza-se a Universidade do Rio de Janeiro, como Universidade do Brasil, com a Faculdade de Filosofia e depois a escola de economia e outras mais (TEIXEIRA, 1989).

Gustavo Capanema, Ministro da Educação no período de 1934 a 1945 implantou o “grande Projeto Universitário”, visando a criar uma grandiosa matriz universitária: a Universidade do Brasil, que serviria de modelo único para toda instituição de ensino superior existente no território nacional (OLIVEN, 1990).

A Universidade de São Paulo (USP) foi criada em 1934 num contexto marcado por importantes transformações sociais, políticas e culturais, pelo decreto estadual nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934 (www.usp.br, acesso em 11/07/2016). A primeira universidade a ser criada e organizada segundo as normas dos Estatutos das Universidades foi a USP (ROMANELLI, 2001). A implantação da USP se deu a partir das seguintes escolas superiores existentes: Faculdade de Direito, Escola

Politécnica, Escola Superior de Agronomia, Faculdade de Medicina e Escola Veterinária (CUNHA, 2000).

A criação da USP pode ser considerada a primeira tentativa bem sucedida de criar uma universidade brasileira que expressasse uma definição mais ampla quanto aos objetivos do ensino superior. Em termos científicos, a USP se notabilizou como centro de pesquisas em diversas áreas do saber (OLIVEN, 1990). Desde o início de seu funcionamento, propiciou condições para que se formasse um novo modelo de docente-pesquisador, que veio a representar destacado papel no processo de institucionalização do campo científico e tecnológico brasileiro (CUNHA, 2000).

Em 1945, ao fim da era de Vargas, eram cinco as instituições universitárias e dezenas de faculdades isoladas. A Universidade do Rio de Janeiro tinha passado a se chamar, desde 1937, Universidade do Brasil. A Universidade de Minas Gerais permaneceu com o status adquirido (CUNHA, 2000).

A partir da década de 50, acelerou-se o ritmo de desenvolvimento do Brasil, provocado pelo processo de industrialização e pelo crescimento econômico, levando a uma tomada de consciência por vários setores da vida nacional, da estagnação em que se encontravam as universidades brasileiras. Porém, é a partir dos anos 60 que as discussões sobre o problema adquirem expressão nacional (FÁVERO, 2000).

Em meados do século XX, o Brasil passou por significativo desenvolvimento econômico, por influência da intervenção do estado, desenvolvimento industrial e outros fatores que geraram a demanda de mão de obra qualificada, o que refletia na necessidade crescente de escolarização. Neste sentido, Alves (1998) afirma que naquela época, a educação precisava avançar para que não fosse um entrave ao suposto desenvolvimento do país. Desenvolveu-se então um ambiente favorável à racionalização da Educação e à implementação de tecnologia educacional capaz de atender à demanda do mercado. Nesta perspectiva, o ensino passou a ter características de instrumentalização e a formação docente começou a ser orientada para o domínio de comportamentos e habilidades que pudessem ser observados e verificados.

O projeto de uma reforma universitária, no sentido de uma democratização, nasceu e se desenvolveu no âmbito do movimento estudantil. Foi só às vésperas do golpe militar de 1964, quando a reforma universitária passou a integrar o rol das reformas de base, que um contingente significativo de professores assumiu tal projeto (CUNHA, 2000).

A reforma universitária era definida como necessária para neutralizar o poder das cúpulas dirigentes da universidade, pois elas estariam comprometidas com a estrutura colonial alienada em fase de superação. O primeiro passo seria a conquista da autonomia da universidade diante do governo de modo que a universidade pudesse elaborar seus orçamentos, recebendo recursos sem destinação específica, eleger internamente os dirigentes; elaboração e alteração dos estatutos, dentro dos princípios do governo; liberdade para criar ou suprimir matérias; liberdade para modificar currículos e programas, sistemas de ingresso e aprovação (CUNHA, 2000).

A reforma do ensino empreendida pela Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, e o Decreto-Lei nº. 464, de 11 de fevereiro de 1969, reafirmou princípios já adotados em legislação anterior e a estrutura já em implantação. Propiciou condições institucionais para a efetiva criação da instituição universitária no Brasil, onde, até então, só existiam faculdades isoladas ou ligadas por laços mais simbólicos que propriamente acadêmicos (ROMANELLI, 2001; CUNHA, 2000).

A reforma universitária implantada no Brasil naquela época foi planejada pelo segundo governo militar e embutia um projeto de nação alimentado pelo veio da grandeza e pela luta contra o socialismo e o comunismo (MACEDO, 2005).

Foram definitivamente consagradas as seguintes mudanças: 1. Organização: o ensino superior deveria ser ministrado preferencialmente em Universidades e só excepcionalmente em estabelecimentos isolados; 2. Administração: além do reitor, que responde pelo executivo na instituição, a administração passa a ser exercida também por outros órgãos principais como coordenação de ensino e pesquisa, conselho de curadores; 3. Cursos: a universidade deve promover cursos de graduação, pós-graduação, extensão, aperfeiçoamento e especialização (ROMANELLI, 2001).

Apesar da natureza autoritária, antidemocrática e centralizadora que caracterizava a reforma, algumas inovações foram fortemente notadas, como a reformulação dos exames vestibulares, extinção da cátedra, o estabelecimento de uma carreira universitária aberta e baseada no mérito acadêmico, a instituição do departamento como unidade mínima de ensino e pesquisa e a criação de novos cursos (MACEDO, 2005).

Na década de 70, apesar da vigência do regime militar, foi observado um significativo avanço na educação superior. A ampliação e a facilidade da educação para todos, o comprometimento do estado, no sentido de colocar em sua obrigação oito anos de educação gratuita ao

cidadão, período este que antes correspondia apenas a quatro anos (MORAES; THEÓFILO, 2006).

Na última década do século XX, diversas transformações ocorreram no cenário mundial, refletindo na realidade brasileira, especialmente na educação. Em particular, os reflexos se fizeram sentir na educação superior, decorrentes das transformações no mundo da produção e da crise do estado de bem-estar social, forçando com que o Estado se desvencilhe da manutenção da educação superior, deixando-o a cargo da iniciativa privada (BITTAR, 2002; CORBUCCI, 2004).

Em consonância com o discurso da modernização que pautou o projeto político do primeiro governo referendado pelas urnas, após o regime militar, caberia às instituições de ensino superior a formação de recursos humanos que o mercado a cada dia mais competitivo demandava para o país estar inserido no almejado Primeiro Mundo (CORBUCCI, 2004).

No final da década de noventa, o processo de transformação no cenário da educação superior no Brasil se tornou mais evidente. Registros do MEC (2010) apontam que, em 1999, foi retomado o processo de transformação das Escolas Técnicas e agrotécnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica, o qual havia se iniciado em 1978. Neste mesmo período, com base nesse mesmo projeto educacional, o governo brasileiro assinou convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com vistas à implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Fagundes et al. (2014) corroboram ao afirmar que o processo de expansão da educação superior no Brasil foi influenciado pelas transformações econômicas mundiais aceleradas que foram iniciadas no final dos anos oitenta do século passado.

Nas últimas décadas, o cenário do ensino superior vem passando por modificações jamais observadas em tempos remotos. A expansão do ensino superior foi alavancada, oportunizando o acesso a muitos estudantes, que em outros tempos não teriam acesso. Essa realidade não impactou apenas no acesso ao ensino superior, mas também gerou demanda de um número considerável de docentes que pudessem ensinar nos novos cursos criados. Nesta perspectiva, Carlos e Chaigar (2014) relatam que as novas configurações e a expansão da universidade no século XXI e sua interiorização, bem como a criação de inúmeros *campi*, além do aumento do acesso, proporcionou um aumento na demanda de vagas para docentes, os quais, em grande parte eram preenchidas por jovens professores, egressos de cursos de pós-graduação, com pouca ou nenhuma experiência docente. Isto leva à necessidade de que a própria

instituição forme seus quadros de professores com o auxílio da formação continuada.

A referida expansão do ensino superior se deu em proporções expressivas, refletindo na demanda de mais docentes que viessem a atuar nesse nível da educação, dotados dos atributos mínimos que pudessem garantir um ensino de qualidade, visto que o objetivo é formar profissionais competentes e cidadãos para o mundo do trabalho. Segundo Niskier (1996) desde o século XIX, o ensino superior no Brasil busca formar profissionais nas diversas áreas do conhecimento, como médicos, advogados, engenheiros e, mais recentemente, economistas, pedagogos, físicos, matemáticos e muitos outros na perspectiva de atender as exigências do mundo moderno. Essa multiplicidade de áreas do conhecimento demanda profissional qualificado para a docência correspondente. Saraiva (2008) afirma que não existe formação docente sem rupturas e mudanças e que ser professor não é uma etapa consolidada, e sim um processo contínuo e permanente de aprendizagem.

Essa expansão do ensino superior refletiu no perfil docente desse nível de educação. Segundo Silva (2014), em tempos de expansão da educação superior, é expressivo o número de novos professores que ingressam na docência universitária em todo o país e, neste contexto, há profissionais recém-saídos da condição de estudantes de graduação, mestrado ou doutorado que ingressam como docentes com pouca ou sem nenhuma experiência na docência.

Diante desta nova realidade, a formação do docente do nível superior passou a ocupar espaço nas discussões relacionadas aos processos educativos, sendo objeto de reflexões amplas, bem como o significado desta função. Fagundes et al. (2014) definem a docência como atividade profissional que se realiza com a participação de pessoas que, por sua vez, são portadoras de singularidades.

Buscando atender às exigências do mundo do trabalho e às perspectivas esperadas do seu desempenho, o perfil docente vem sofrendo modificações ao longo de todo histórico do ensino superior desde sua implantação no Brasil. Segundo Niskier (1996), não é distante o tempo em que a formação do docente para o ensino superior era restrita ao conhecimento da matéria a qual iria ensinar e sua competência não era avaliada a partir do seu preparo técnico-pedagógico. Contudo, no período decorrido após 1934 até a década de 1960, foi introduzida uma nova concepção de formação docente, na qual foi acrescentado ao conhecimento específico de uma disciplina a investigação e a produção de um novo saber. Nesse momento, foram incorporados à figura docente

conhecimentos do fenômeno educativo e a sua importância no contexto histórico-cultural.

2.2 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A FORMAÇÃO E SEUS ASPECTOS LEGAIS

Quando se fala em docência, estão implícitas as questões que envolvem os processos pedagógicos e todos os aspectos que os permeiam. Existem dois atores que são fundamentais para que seja possível concretizar o ensino-aprendizagem: o aluno e o professor. De cada um destes atores, espera-se que alguns atributos estejam presentes. No caso do aluno, espera-se que este esteja aberto aos conhecimentos que serão disponibilizados à sua apropriação. Quanto ao professor, estima-se que seja dotado de habilidades e competências para o exercício dessa função. Fagundes et al. (2014) corrobora ao afirmar que faz parte da função docente o domínio do conteúdo de ensino e da didática mais apropriada ao perfil dos educandos. Além disso, considera imprescindível a compreensão das condições sociais nas quais atua e as exigências da profissão docente, incluindo as múltiplas tarefas a serem enfrentadas e que constituem sua profissionalidade.

A formação docente não deve ser concebida como algo pré-definido, visto que a própria prática docente requer liberdade de ações e escolhas metodológicas para que atinja seus objetivos. Segundo Fagundes et al. (2014), essa condição possui caráter complexo em um contexto em que a aprendizagem é caracterizada pela explosão da informação, da multiplicação e também diversificação das formas de saber e conhecer. Para Ferry (1997), ao utilizar-se a palavra formação, nem sempre deve-se considerar o mesmo sentido, visto que, para muitos, a formação consiste em dispositivos. Por exemplo, para a formação docente, deve haver uma formação inicial, outra de pós-graduação e outra de forma permanente.

A profissão docente não possui a peculiaridade de não permitir uma única forma de atuação, visto que existem inúmeras metodologias que podem ser empregadas nos processos pedagógicos dos diferentes níveis e áreas de ensino. Tardif (2007) relata que diversos autores buscaram estabelecer a genealogia para esta questão, estudando os laços que a ligam ao movimento de profissionalização do ensino, às reformas dos estabelecimentos de ensino ou às transformações do saber que afetam nossas sociedades modernas avançadas ou pós-modernas, considerando os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho.

A diversidade de possibilidades de atuação profissional docente torna viável a personificação do ensino de acordo com as experiências pessoais e acadêmicas do profissional encarregado pelo ofício de ensinar. Com base nestes preceitos Pereira e Anjos (2014) constataram que os professores do ensino superior não possuem uma identidade única, visto que suas características variam muito, especialmente em relação às instituições de ensino onde exercem a docência, e também em relação a trajetória de vida e de formação profissional de cada indivíduo.

No que se refere à formação de profissionais da área da saúde, há a necessidade de que sejam utilizadas metodologias que relacionem teoria e prática de forma efetiva, visto que este profissional necessita estar completamente dotado de habilidades e competências para poder lidar com a saúde de seres humanos de forma segura e eficaz. Nesta perspectiva, Mitre et al. (2008) afirma que:

Historicamente, a formação dos profissionais de saúde tem sido pautada no uso de metodologias conservadoras (ou tradicionais), sob forte influência do mecanicismo de inspiração cartesiana newtoniana, fragmentado e reducionista. Separou-se o corpo da mente, a razão do sentimento, a ciência da ética, compartimentalizando-se, conseqüentemente, o conhecimento em campos altamente especializados, em busca da eficiência técnica. Essa fragmentação do saber manifestou-se no aguçamento das subdivisões da universidade em centros e departamentos e dos cursos em períodos ou séries e em disciplinas estanques. Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem, igualmente contaminado, tem se restringido, muitas vezes, à reprodução do conhecimento, no qual o docente assume um papel de transmissor de conteúdos, ao passo que, ao discente, cabe a retenção e repetição dos mesmos — em uma atitude passiva e receptiva (ou reprodutora) — tornando-se mero expectador, sem a necessária crítica e reflexão. Ao contrário, a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica requer a curiosidade criativa, indagadora e sempre insatisfeita de um sujeito ativo, que reconhece a realidade como mutável (MITRE et al., 2008, p. 2134).

Pereira e Anjos (2014) analisam o censo da educação superior de 2011 realizado pelo INEP, o qual aponta que o número total de professores atuantes no ensino superior no Brasil somava 325.804. Considerando que um mesmo docente pode contabilizar mais de um vínculo institucional, foram informadas 378.257 funções docentes, sendo 357.418 em exercício. Cerca de 60% destes atuam em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Quanto à sua titulação 16,5% são doutores, 44,1% mestres e 39,4% especialistas.

A formação na área da saúde, como nas demais áreas de formação de profissões liberais, apresenta a característica de ser direcionada para a atuação profissional específica e não para a docência. Embora uma parte destes profissionais acabem atuando na docência, não é este o propósito da formação. Mitre et al. (2008) corrobora ao afirmar que na área de saúde, surgem questionamentos sobre o perfil do profissional formado, principalmente, com a preocupação relativa à tendência à especialização precoce e ao ensino.

Independentemente do campo em que irá atuar, ou seja, se atuará na área específica de formação ou como docente, é importante que o profissional compreenda a necessidade de formação permanente, visto que o exercício da profissão geralmente se prolonga por vários anos. Nesta perspectiva, Mitre et al. (2008) afirmam que a graduação dura somente alguns anos, enquanto a atividade profissional pode permanecer por décadas e que os conhecimentos e competências vão se transformando de forma rápida e diversificada, o que torna imprescindível ao profissional uma postura ativa onde este esteja apto a aprender.

Atualmente a legalidade do ensino superior no Brasil baseia-se na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional abrangendo os processos formativos, disciplinando a educação nos seus diversos níveis. Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB), vem sofrendo alterações e emendas com o objetivo de adequar o ensino de acordo com a realidade. Segundo Souza e Silva (1997), os princípios que regem a educação nacional, dispostos no texto constitucional, devem ser ajustados a situações reais que envolvem o funcionamento das redes escolares, formação dos especialistas e docentes entre outros quesitos.

O Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases trata da educação superior. No Artigo 43, elucida as finalidades da educação superior, conforme transcrito a seguir:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I. Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II. Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III. Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV. Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V. Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI. Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII. Promover extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;

VIII. Atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e do desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

Como visto, são muitas as finalidades da Educação Superior e considerando o contexto de atuação do docente nas dimensões do ensino, da pesquisa e extensão.

Quanto à formação docente, a LDB, no seu artigo 66, estabelece que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Quanto ao pressuposto de que não há formação prévia e específica para o professor do ensino superior expressa na legislação atual, Morosini (2000) frisa que a LDB 1996 em nenhum de seus artigos menciona de forma clara a principal característica do professor universitário, em especial no âmbito de sua formação didática. Afirmar ainda que enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua.

A LDB estabelece como uma das finalidades do ensino superior o estímulo à criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. Neste sentido, Niskier (1996) afirma que o pedagogo que não pensa a educação tecnicamente, mas tecnocraticamente acaba por colocar a educação abaixo da racionalidade mecânica em um cenário de suposta neutralidade. Afirmar ainda que a educação não pode ser neutra, pois compreende um ato político e complexo, na qual o educador cria e descreve mundos e leva o aluno à percepção dos mundos como foram descritos.

2.3 A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A constituição de toda profissão é um elemento que deve ser gestado e vivenciado pelo próprio sujeito. Diversos aspectos constitutivos da identidade da profissão vão sendo construídos e se formando durante o período de formação acadêmica e profissional; no entanto, segundo Volpato (2010), estes eventos nem sempre ocorrem com o profissional liberal ao ingressar como docente no Ensino Superior, visto que não há tempo e espaço suficientes de formação e de reflexão sobre a nova profissão que passam a exercer.

Considerando-se a historicidade da educação e sua evolução no Brasil, fica evidente o mister que se faz em refletir sobre a formação docente e sua identidade para que possa efetivar seus objetivos pedagógicos. Saraiva (2008) afirma que a identidade histórico-cultural e profissional do docente em uma sociedade globalizada sofre intervenções

diretas e indiretas das inovações científico-tecnológicas, o que remete à exigência de novos saberes, habilidades e atitudes que possibilitem dialogar, adaptar e intervir em uma realidade educativa diversa. Para Fagundes et al. (2014), a formação docente requer uma reflexão que ressalte a natureza do trabalho docente, relacionando-a com a produção de sentidos e da aprendizagem do educando com quem convive.

O termo docência remete àquele profissional que utiliza os processos pedagógicos como objeto principal de sua atividade profissional e como este se percebe na atuação, ou seja, sua significação como “professor da área da saúde” ou “profissional da área da saúde professor”. Partindo desse pressuposto, sugere-se que tal atividade, como no caso dos professores licenciados, demande de uma formação específica, voltada para este fim. Contudo, como citado por Medeiros (2004), a docência pode ser exercida por profissionais com características diversas em sua formação, sendo a primeira delas, os professores-profissionais, que correspondem àqueles que buscaram a formação com a finalidade direta de exercer a docência; e os profissionais-professores, no caso dos que buscaram uma formação específica e, de forma secundária, acabaram exercendo a docência como segunda profissão. Nesta perspectiva, Niskier (1996) corrobora afirmando que para ensinar não é suficiente conhecer os conteúdos, mas que é necessário saber o que seja a educação e como se configura quanto ao homem a educar e quanto ao projeto de uma sociedade justa e desenvolvida.

São muitas as razões que podem levar o profissional a optar pela carreira docente. A possibilidade de flexibilidade de horários; falta de professores em uma área específica ou até mesmo influência de antigos professores podem ser elencados como motivos. Nesta perspectiva, Medeiros (2004) afirma que, independentemente da razão pela qual o bacharel buscou a docência, este pode ser provido de tanta competência quanto o licenciado, desde que a carreira docente seja constituída por um processo que é referido pelos professores como parte de sua formação. Para Cunha e Lucarelli (2014), pode-se concluir que a graduação tem sido protagonizada por docentes pós-graduados, cada vez mais jovens na carreira docente, dotados de expressiva bagagem de conhecimentos específicos, porém limitada experiência profissional e raro preparo pedagógico.

Segundo Volpato (2010), dentre as razões pelas quais o profissional liberal opta pela carreira docente, podem ser citados: o desejo de ser docente; a necessidade e a oportunidade de atualização profissional; o status e o respeito no campo profissional; o desejo de ser

pesquisador; influência dos pais; influência dos seus professores; problemas de saúde, instabilidade no emprego e o mero acaso.

A formação docente e a sua práxis estão diretamente relacionadas com a forma com que este se apodera dos aspectos metodológicos para que o conteúdo trabalhado em sala de aula possa ser acessado pelo aluno. Tais fatores impactam não somente na qualidade do profissional que está sendo formado, mas também, conforme Cunha e Lucarelli (2014), no padrão de sucesso posto pelos métodos avaliativos do ensino superior que aborda a diferença e o contexto cultural como parte dos processos de ensinar e aprender.

A identidade profissional está relacionada a fatores muito mais amplos do que o processo pedagógico propriamente dito. É importante enfatizar que a modernização e transformação dos cenários profissiográficos, unidos aos avanços científicos e tecnológicos remetem o docente à necessidade de uma adequação ampla para que os objetivos de seu trabalho sejam atingidos. Assim, Carvalho (2005) menciona os não-lugares dos professores nos entrelugares da formação continuada como a associação dos fatores que necessitam ser contemplados da formação da identidade docente.

As características diversas que compõem a função docente remetem à ideia de que a identidade docente deve se formar a partir de diferentes facetas que interagem a partir de distintos segmentos da vida pessoal e profissional do profissional. Neste sentido, Sousa (2013) afirma que a identidade não se refere a um conceito fixo e linear, na qual seja possível observar começo, meio e fim, afirmando que esse processo de identificação ou construção identitária nunca se completa e está em permanente transformação, visto que o interior de cada sujeito vive se articulando com o exterior, e, dessa forma, mantém uma articulação entre o sujeito individual e o coletivo.

Estudos em nível mundial mostram que a formação de docentes no ensino superior é assunto de interesse em diversos países. Alves (2007) relata que nos países anglo-saxônicos, os estudos que abordam os saberes docentes representam uma tradição existente há algumas décadas e que vêm crescendo desde os anos de 1980. Já no Brasil, estudos com foco nos saberes tácitos dos professores do ensino superior surgiram no início da década de 1990, tendo como traços comuns a valorização da experiência profissional, o entendimento de que é possível a produção de um conhecimento prático e a compreensão de que o docente, no desenvolvimento do seu trabalho, mobiliza diversos saberes. Tardif (2007) corrobora, afirmando que a profissionalização do ensino e da formação para o ensino constitui um movimento quase internacional e

também um horizonte comum para o qual convergem os dirigentes políticos da área da educação, bem como as reformas das instituições educativas e as novas ideologias da formação e do ensino.

A docência universitária permeia diversas consistências e inconsistências que compõem a identidade profissional, sendo esta influenciadas por fatores diversos, como a área de formação, estrutura curricular, particularidades de cada indivíduo, entre outros, que ao serem considerados, devem remeter ao objetivo principal da atividade docente que é o sucesso dos processos pedagógicos. Em grande parte, os docentes acreditam, por não possuírem formação específica voltada para o ensino, que sua formação em bacharelado seja suficiente para que o processo de ensino aprendizagem ocorra. Contudo, em grande parte dos casos, não é o que acontece, tornando clara a importância da intervenção da assessoria pedagógica, a qual deve estar atenta a todas as necessidades que possam se apresentar. É importante que a instituição esteja comprometida com a formação e desenvolvimento profissional docente. Segundo Fagundes et al. (2014), a instituição que assume o assessoramento pedagógico está comprometida com estes aspectos, o que corresponde a um avanço.

É inegável a importância da assessoria pedagógica em todos os níveis de ensino. Fagundes et al. (2014, p. 133-134) reafirmam isto ao relatar que:

Assumir a importância do assessoramento pedagógico pressupõe admitir a incompletude da formação, independentemente do nível em que se encontra o docente e, portanto, assumindo a razão de um permanente processo de desenvolvimento profissional.

A assessoria pedagógica é de fundamental importância na realização da formação continuada e sua participação efetiva pode agregar valor ao sucesso deste processo. Contudo, segundo Cunha e Lucarelli (2014), pesquisas mostraram que as assessorias ainda não alcançaram o reconhecimento adequado de seu trabalho no espaço acadêmico, por diversos motivos, entre eles há a crise de valorização do ensino nas universidades.

A prática pedagógica não deve ser restrita ao processo de ensino-aprendizagem, mas ser entendida também como atividades que compreendem atos administrativos e de gestão, contudo, segundo Niskier (1996), no Brasil as preocupações quanto ao magistério voltam-se mais

para a administração do ensino e menos para a formação docente; mais para a superestimação dos meios e menos para os fins da educação.

Soares, Ribeiro e Massena (2014) atribuem à atuação docente de excelência a expressão “desenvolvimento profissional do professor” para se referir a uma variedade de domínios, dentre os quais estão o intelectual, o pessoal, o social e o pedagógico, campos estes que devem estar em um processo contínuo de renovação e aperfeiçoamento do pensamento, da prática e do compromisso profissional docente.

É muito importante que o professor se reconheça dentro da sua prática, atribuindo um significado à sua atividade docente de acordo com todos os aspectos que permeiam este universo. Para Soares, Ribeiro e Massena (2014), o processo de desenvolvimento profissional docente incide na ressignificação da profissionalidade docente, compreendida como conjunto de atitudes, valores, comportamentos, destrezas, conhecimentos, saberes, estratégias que distinguem uma profissão de outra, construídos e reconstruídos de forma permanente e coletiva pelos profissionais.

A docência universitária constitui tema de grande relevância, visto que a ela é atribuída a qualidade e eficiência do profissional de nível superior que será colocado no trabalho. O docente universitário, portanto, representa um dos principais elementos neste processo de formação; contudo, necessita também possuir atributos que lhes possibilitem o sucesso nos processos pedagógicos. Neste sentido, Cunha e Lucarelli (2014) enfatiza que em geral, a construção dos saberes docentes está sob responsabilidade individual do professor, que exerce a docência de forma artesanal, embora utilize bom senso e propriedade. Normalmente utiliza modelos históricos de ensinar e aprender, a partir de sua própria experiência na definição de suas práticas. Desta forma, apesar de atingir bons resultados, muitas vezes não é capaz de teorizar sobre o que faz.

A formação docente não deve ser restrita apenas aos conhecimentos específicos inerentes à sua área de formação, mas também às metodologias e formas de trabalhar conteúdos de maneira a otimizar os processos pedagógicos. Saraiva (2008) afirma que não existe formação docente sem rupturas e mudanças e que ser professor não é uma etapa consolidada, e sim um processo contínuo e permanente de aprendizagem. Fagundes et al. (2014) corroboram ao relatar que o avanço tecnológico e o acesso cada vez mais instantâneo às informações exigem que os professores estejam atentos e atualizados quanto aos recursos disponíveis, bem como possuam conhecimentos consolidados.

As fontes de conhecimento do docente universitário podem ser diversas, compreendendo desde a história pessoal do indivíduo até

conhecimentos específicos nos quais o profissional se aprofundou na graduação ou pós-graduação. Nesta concepção, Tardif (2007) afirma que os saberes profissionais dos docentes do ensino superior são variados e heterogêneos, visto que não formam um repertório de conhecimentos unificado, mas sim de conteúdos ecléticos e sincréticos antes de se limitarem a uma disciplina ou a uma tecnologia. Afirma ainda que um professor normalmente não se limita a uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática, ou seja, utilizam teorias variadas, concepções e técnicas conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários, pois sua relação com os saberes não é apenas de busca de coerência, mas também de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente.

A experiência profissional contribui de forma significativa para o desempenho docente, apesar de não ser fator decisório para que este seja considerado um professor de excelência. Segundo Tardif, (2007), no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, docentes desenvolvem saberes específicos, baseado no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de sua área. Tais saberes provêm da experiência, incorporando-se à experiência individual e coletiva. Para Fagundes et al. (2014), a experiência pode ensinar muito e, quando compartilhada, aumenta a chance da efetivação de um aprendizado significativo, contudo é necessário que haja uma abertura para que este processo seja possível. São diversas as vertentes que podem determinar a qualidade nos diferentes níveis de ensino.

Na educação superior, a preocupação com a qualidade do processo de ensino/aprendizagem é motivo de muitas ações e programas que visam a aprimorar e garantir uma ação docente eficiente, primando pela formação de profissionais dotados das habilidades e competências mínimas inerentes à área para qual se dedicam. Neste sentido, Fagundes et al. (2014) relatam que a preocupação com a qualidade do ensino leva a refletir sobre o nível dos novos docentes, os quais geralmente apresentam bom preparo para ações de pesquisa, pois, na maioria dos casos, são mestre e/ou doutores. Contudo apresentam inconsistências nos saberes da docência, com dificuldades para enfrentar condições objetivas em que se inserem suas práticas.

Existe uma inconsistência no que tange à formação do docente universitário, ou seja, o caráter técnico de muitos cursos superiores impossibilitam que o ensino se dê por docentes profissionais, aqueles com formação específica para a docência, ficando estas atividades restritas a professores que dominam as questões técnicas dos conteúdos que

pretendem ensinar, porém, muitas vezes, não estão pedagogicamente capacitados para tal atividade. Neste sentido, o conhecimento específico do profissional da área da saúde não prescinde do conhecimento específico do profissional professor, e vice-versa. Nesta perspectiva, Saraiva (2008) corrobora quando relata que, nas universidades, a docência vem sendo exercida por profissionais das mais diversas áreas, tendo a complexidade organizacional e estrutural de seus quadros agravados, quando observa-se que a maior parte desse contingente envolvido não possui formação pedagógica. Segundo Pereira e Anjos (2014), este déficit na formação dos professores universitários, pode implicar negativamente no processo de ensino e aprendizagem e no desempenho da profissão docente, trazendo dificuldades para o cumprimento do papel do professor.

É de fundamental importância que o docente, independentemente do nível de ensino que atue, procure constantemente atualização de conceitos e conteúdos, tanto de forma técnica como também pedagógica. Contudo, segundo Cunha e Lucarelli (2014), de maneira geral o que se observa é que a formação exigida para os docentes do ensino superior tem sido restrita ao conhecimento específico da disciplina na qual vai trabalhar, de forma prática, decorrente, muitas vezes, do exercício profissional, ou conhecimento teórico, oriundo do exercício acadêmico.

Para Silva (2014), um dos principais desafios do mundo acadêmico refere-se à necessidade de romper com culturas herdadas por meio da trajetória educativa, sobrepondo-se a práticas rotineiras alheias a outras maneiras de ensinar e aprender. Para Pereira e Anjos (2014), o ato de o professor atuar com base nas experiências dos seus professores do passado, pode contribuir para a formação do professor e tem seus aspectos positivos, contudo, traz também aspectos negativos, limitando o docente, que não saberá como fazer diferente ou criar seu próprio estilo, passando a reproduzir não apenas as boas práticas, mas também prática pouco ou nada eficientes de se ensinar.

A formação docente e sua identidade em face à atuação profissional são temas que remetem à ampla discussão, com infindáveis teorias. São diversas as inferências possíveis que podem contribuir ou desconstruir os processos pedagógicos nos diferentes níveis de ensino, sobretudo no nível superior. Dessa forma, Saraiva (2008) considera a necessidade de uma reflexão sobre a formação docente sob a perspectiva dos processos que a constitui, sobretudo as modalidades de aprendizagem vivenciadas e as condições para sua efetivação, enfatizando a natureza das modalidades de experiências e relações instituídas entre os docentes e os saberes da profissão.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: ASPECTOS TEÓRICO/CONCEITUAIS

Reflexões acerca da formação e profissionalização docente são necessárias em todas as etapas da carreira, visto que para Ribeiro et al. (2014) a carência de diretrizes formativas para a docência na educação superior, bem como o novo perfil de formação profissional dos egressos exigido pela sociedade atual. Tal situação é avalizada oficialmente pelas políticas públicas de avaliação do Ensino Superior e o acúmulo de funções, dentre outros aspectos, têm levado os docentes a repensarem sua atuação no campo universitário.

O processo de expansão da educação superior no Brasil sofreu influência do desenvolvimento econômico mundial ocorrido no final do século passado, modificando de forma significativa o cenário educacional neste grau de ensino, que em sua essência apresenta nível de exigência complexo para que sejam atingidos os objetivos pretendidos na formação profissional. Neste sentido, Fagundes et al. (2014) propõe o rompimento com o até então preponderante ensino prescritivo ao considerar a sua complexidade, enfatizando a exigência da formação continuada para a docência do ensino superior ou mesmo políticas de assessoramento aos docentes que irão desempenhar tal função.

Formar-se é um processo que deve prolongar-se por toda a vida. Como seres humanos temos a possibilidade de aprender, nos humanizando continuamente, mediante as relações e interações ocorridas nos diferentes ambientes culturais nos quais nos relacionamos. Desta forma Prada, Freitas e Freitas (2010) afirmam que o ato de aprender transcende o simples receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las, mas significa tornar o aprendizado parte do ser, implicando no desenvolvimento a partir deste. Por outro lado, segundo Niskier (1996), é ainda problemática a formação permanente e recorrente dos docentes, ou seja, a formação continuada ainda não é uma realidade plenamente aceita. A busca de qualificação do corpo docente não deve estar sujeita apenas a propostas estanques de formação ou de titulação, mas sim se dar em um processo perene.

Nos últimos anos do século XX, se fortaleceu a questão da impetuosidade da formação continuada como requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante em razão das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Sendo assim, para Gatti (2008) a educação foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais da educação, o que exigiu

desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em decorrência de problemas característicos do atual sistema educacional.

A formação docente compreende diversos aspectos, sendo imprescindível considerar a natureza da formação do docente: bacharelado ou licenciatura, visto que em ambos os casos adquire-se conhecimentos que poderão ser replicados em sala de aula, contudo não se pode afirmar que sejam suficientes para a obtenção dos objetivos pedagógicos. Neste sentido, Niskier (1996), afirma que não se pode esperar que a solução da formação docente se dê apenas por meio de cursos de mestrado e doutorado, visto que estes níveis de formação não resolvem o problema de qualificação, devendo ser propostas alternativas como programas de atendimento aos professores.

A expansão do ensino superior que ocorreu, principalmente, nas últimas décadas, por meio da criação de novos cursos e *campi*. O reflexo disso foi o aumento na demanda de docentes que pudessem ensinar neste nível de ensino, contudo, muitos desses professores não são portadores dos conhecimentos pedagógicos necessários para que os objetivos do ensino seja atingido, o que reforçou a necessidade da criação de programas de formação, visando o aprimoramento da prática docente. Neste sentido, Carlos e Chaigar (2014) afirmam que este contexto é desafiador, visto que as demandas docentes remetem à necessidade de atitudes e ações pedagógicas capazes de envolver os alunos e gerar aprendizagens significativas, o que, por si só, os conhecimentos específicos e investimentos na pesquisa não garantem, pois sob seu ponto de vista, os atos de pesquisar e ensinar envolvem competências e qualidades distintas. Soares, Ribeiro e Massena (2014) reafirmam esta realidade destacando a notoriedade da expansão do ensino superior público no Brasil, nas últimas décadas como criação de universidades e insitutos federais de educação superior, bem como a ampliação de cursos e de vagas nas universidades públicas já existentes, de acordo com as políticas que visam a interiorização e a democratização do ensino superior aos estudantes de diferentes classes sociais.

É importante enfatizar a importância da expansão do ensino superior, bem como sua interiorização e democratização, visando contemplar o maior número de estudantes possível, bem como ser acessível às diferentes estratificações sociais, contudo sem deixar de valorizar a qualidade do ensino. Neste sentido Soares, Ribeiro e Massena (2014) afirmam que a ampliação do acesso à educação superior envolve, além da garantia da permanência, a qualidade do ensino e o compromisso social, sendo tais aspectos diretamente relacionados à qualificação dos docentes que atuam nesse nível de ensino, condição esta que se apresenta

como um desafio para as instituições de ensino superior que pouco têm investido na formação pedagógica dos profissionais. Para Citolin et al. (2014) o cenário atual que envolve a democratização do acesso à universidade e, ao mesmo tempo, inclui jovens professores na carreira docente requer constante investimento e reflexão.

A democratização do ensino superior acarretou no aumento do número de novos docentes do ensino superior, especialmente daqueles que não possuem formação em licenciaturas. Segundo Cunha e Lucarelli (2014), esses professores, na sua maioria, apresentam uma condição de formação pós-graduada em nível de mestrado e doutorado, o que lhes garante certa solidez no domínio dos conhecimentos de suas respectivas áreas e uma boa iniciação à pesquisa, contudo, são poucas as situações onde a apropriação do conhecimento pedagógico é perceptível, visto que nas suas trajetórias de formação, esse conhecimento teve pouca ou nenhuma expressão.

Pesquisas que abordam a qualidade do ensino superior evidenciaram diversos fatores diretamente influenciados pelas condições didático-pedagógicas dos professores do ensino superior, os quais estão, em um grande número de vezes, diretamente ligados a questões curriculares importantes. Segundo Cunha e Lucarelli (2014), os professores são colocados frente a impasses teórico-práticos para os quais a maioria não teve preparo acadêmico para assumir, fato este que pode gerar uma série de instabilidades no processo de ensino aprendizagem. Esta realidade contribui significativamente para a constatação da importância do investimento no campo pedagógico, curricular e didático universitário, considerando uma construção que necessita trazer à compreensão os diversos campos de conhecimento, assim como as culturas institucionais envolvidas. Para Niskier (1996), não há tempo para o educador reinventar-se, precisando este correr para ampliar seus rendimentos, ou então seu tempo é dedicado ao conformismo individual e pedagógico.

Formar professores não significa apenas disponibilizar um profissional docente capaz de atingir objetivos pedagógicos. É importante considerar a responsabilidade social que está implicada na sua atuação. Neste sentido, Cunha e Lucarelli (2014) enfatiza que é fundamental refletir que o real conceito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa, bem como à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade. Cunha e Delizoicov (2015) citam os Referenciais para a Formação de Professores, elaborados em 2002, os quais indicam a necessidade de um novo perfil de professor, ou seja, é preciso que este profissional seja comprometido e que eleve a

qualidade da educação, atrelando essas mudanças ao desenvolvimento do aluno enquanto sujeito histórico capaz de responder aos desafios do mundo globalizado.

No Brasil, a assimilação da formação continuada foi observada, porém efetivamente ampliou-se o entendimento sobre o tema de forma abrangente a partir de iniciativas que, na verdade são de suprimento a uma formação deficitária pré-serviço, não necessariamente o aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Gatti (2008) afirma que nas últimas décadas, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: a) as pressões do mundo do trabalho, que vem se estruturando em novas condições; e b) a constatação pelos sistemas governamentais da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares por parte de importantes parcelas da população e, poderíamos acrescentar um terceiro que são as políticas de avaliação em larga escala da Educação Básica e Superior adotadas no país nas últimas décadas.

A Lei de Diretrizes e Bases, em seu Capítulo IV, Art. 43, Inciso V estabelece que a educação tem por finalidade suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração.

A LDB, em seu Art. 63, Inciso III regulamenta que os institutos superiores de educação manterão programas de educação continuada para profissionais de educação nos diversos níveis, contudo não deixa clara a forma como estas atividades devem ocorrer. O termo formação continuada pode ser conceituado de diversas formas. Cunha e Lucarelli (2014) define formação continuada como iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores, podendo se apresentar com formatos e duração diversos, tendo a formação processual como perspectiva. Segundo Medeiros (2004), em todas, é clara a ideia de que a formação continuada tem como fim o aperfeiçoamento profissional, o qual acontece após a certificação inicial, objetivando melhorar os conhecimentos, habilidades práticas, atitudes docentes e outros saberes importantes, buscando um melhor aproveitamento pedagógico. Para Niskier (1996) a educação do docente é o primeiro caminho a ser percorrido objetivando a solução de muitos problemas, a começar pela consideração de que o professor é pessoa do saber e um artista e não um tecnocrata.

É fundamental que o docente universitário, como elemento central das preocupações do trabalho de ensinar, reflita sobre sua prática

profissional enquanto professor. Vasconcelos (1996) afirma que as facilidades e limitações do docente do ensino superior, bem como as dos discentes sob seus cuidados devem ser ponderadas, buscando a compreensão de sua ação. Por que, para que e para quem ensina são questões básicas que nortearão e levarão a outros questionamentos: como, quando e de que forma melhor se aprende?

Segundo Pereira e Anjos (2014), o docente com formação em profissão liberal, muitas vezes traz para a sala de aula uma vasta experiência adquirida por meio de estudos e pesquisas ou ainda pelo exercício de outra profissão, mas não sabe compartilhar este conhecimento com seus alunos, desconhece as metodologias de ensino o que pode tornar sua experiência profissional proveniente de outra atividade em uma variável quase nula no exercício da docência.

O profissional liberal, bem como profissionais oriundos de outras formações específicas, pode se tornar um docente de excelência, desde que se aproprie de métodos apropriados para adequar sua práxis e atingir seus objetivos pedagógicos. Contudo, é possível que o docente se depare com diversos tipos de dificuldades até que consiga estabelecer o elo entre a sua formação profissional e a docência. Segundo Medeiros (2004) as principais dificuldades se encontram no fato de que a formação profissional geralmente está mais voltada para o lado individual, não havendo muito contato com pessoas a quem se deva transmitir algum tipo de ensinamento, o que leva, na maioria dos casos à dificuldade de estabelecer diálogo com os alunos, mantendo um relacionamento com os mesmos, bem como uma postura interativa.

O processo de formação continuada pode ser compreendido e a ele ser atribuídos significados diversos de acordo com as bases regimentais das diferentes instituições, bem como estar sujeito às características culturais locais. Prada (1997), no intuito de promover a compreensão das diferentes formas utilizadas como referência as atividades que podem ser oferecidas, buscou sistematizar os termos empregados para nomear os programas de formação continuada de professores de acordo com a concepção filosófica que orienta o processo, vejamos o Quadro 1:

Quadro 1 – Termos empregados para formação continuada de docentes

Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais, e usualmente, referente à recuperação de lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar com continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com nos níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundos alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência do professor”.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: Prada (1997).

Cabe enfatizar que no quadro acima, Prada (1997) aborda de forma crítica várias terminologias utilizadas, no intuito de trazer à compreensão a ideia de que a expressão “formação continuada” é a mais apropriada por ser a que melhor traduz os objetivos do processo. Contudo, segundo Vaillant e Marcelo (2012), Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) é uma expressão válida, visto que caracteriza uma atitude permanente de indagação, de formulação de perguntas, problemas e a busca das soluções correspondentes.

A escolha dos temas que serão abordados na formação continuada pode ser feita de forma deliberada, por iniciativa institucional e também pela demanda dos profissionais que atuam no estabelecimento de ensino. Cunha e Lucarelli (2014) corrobora ao afirmar que as atividades tanto podem ter origem na iniciativa dos interessados, como também podem inserir-se em programas institucionais.

A expressão “formação continuada” é bem aceita pela comunidade científica, contudo não são raras outras formas de referência a tais atividades, contudo na grande maioria das vezes as características de tais programas são semelhantes. Vaillant e Marcelo, ao descrever o DPD, o classificam como uma ferramenta para melhoria escolar, sendo uma necessidade profissional de todos os docentes.

Ainda seguindo Vaillant e Marcelo (2012), o DPD é um processo que pode se dar de forma individual ou coletiva, operando a partir de experiências de diversos tipos, contextualizados no ambiente de ensino e que tem como objetivo melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuros. Refere-se à aprendizagem, trabalho, incluindo oportunidades, relacionando-se com a formação de docentes e, acima de tudo, opera sobre as pessoas.

O professor é o elo da mediação entre o aluno e o conhecimento que permita o entendimento da realidade social e a promoção do desenvolvimento individual. Para Prada, Freitas e Freitas (2010), a mediação implica em constituir, direcionar a aprendizagem do aluno, enfatizando a “formação continuada do professor dita como uma contínua e dinâmica construção do conhecimento profissional e concebendo as contribuições teóricas como subsídios que possibilitem a reflexão e a orientação da prática”. Tal afirmação deixa clara a importância de que o docente tenha acesso a programas de formação continuada para que possa aproximar sua prática e a obtenção dos objetivos pedagógicos.

A formação docente constitui aspecto importante para a garantia do sucesso do processo ensino aprendizagem, apesar de tal garantia não ser absoluta. Neste sentido, Niskier (1996) relata que apesar de a especialização em uma área de conhecimento e a pesquisa estarem em

primeiro plano, a procura do desenvolvimento pedagógico e técnico-prático começa a ser uma realidade, mediante cursos de graduação e pós graduação. Algumas universidades privilegiam a formação docente em seus cursos de mestrado e doutorado.

A continuada postura de indagação, busca por mais conhecimento e aprimoramento que caracterizam o desenvolvimento profissional vão ao encontro da definição de formação continuada e da formação docente, visto que em sua essência, o objetivo geral se constitui o mesmo. Neste sentido, Vaillant e Marcello (2012) afirmam que as definições desde as mais recentes até as mais antigas caracterizam o desenvolvimento profissional dos docentes como um processo que pode se dar de forma individual ou coletiva e que opera através de experiências de diversos tipos, tanto formais quanto informais, contextualizadas no âmbito insitucional.

É objetivo da formação continuada o aprimoramento profissional, visando a excelência das práticas pedagógicas. Cunha e Lucarelli (2014) afirma que para que haja desenvolvimento profissional, é necessário que os sujeitos estejam implicados, assumindo a concepção de auto formação, na qual o sujeito exerce seu arbítrio e interage com os objetivos, artefatos e produtos da própria formação.

Considerando o docente como ator principal tanto dos processos pedagógicos quanto da formação continuada, Nóvoa (1991) afirma que a formação continuada deve ter como base a reflexão na prática sobre a prática, a partir de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, onde os saberes dos quais os professores se apoderam sejam valorizados. Neste sentido, Medeiros (2004) afirma que o professor que busca a formação continuada de forma permanente, deve buscá-la também em uma reflexão interior, voltando-se para sua prática e refletindo na melhor forma de ser um bom professor. Para Saraiva (2008) por meio da aprendizagem docente, o professor aprimora e reconstrói os saberes necessários à sua atuação profissional. Além do que, Cunha e Lucarelli (2014) afirma, as funções de docência e de pesquisa exigem formação específica e permanente.

A formação didático pedagógica corresponde a um elemento que caracteriza efetivamente o docente do ensino superior. Contudo, segundo Vasconcelos (1996) tal fenômeno nem sempre ocorre, visto que não é requerido do ponto de vista formal, com o devido respaldo de exigências legais. A formação continuada de docentes é assunto já consagrado dos estudos voltados à educação e, por isso, Silva e Vitória (2012) afirmam que se deve procurar entender o conteúdo de formação continuada de docentes nas suas dimensões formal e não-formal. Para Soares, Ribeiro e

Massena (2014) é fundamental a implementação de políticas e ações voltadas para a satisfação das necessidades formativas dos docentes, tendo como eixo a sua prática profissional.

Entende-se como formação continuada o processo de ensino intencional inserido em um curso, palestra, etc, com vistas à melhora da prática do professor em sala de aula. Silva e Vitória afirmam que, neste aspecto, compreende-se que a formação continuada deve ser planejada e avaliada, não somente improvisada. Contudo, é possível pensar que estamos sempre aprendendo algo novo, repensando conhecimentos, questionando nossa prática em sala de aula. Para Gatti (2008) pode ser considerado como tudo que possibilita a informação, reflexão, discussão e trocas que ofereçam possibilidade de adquirir aprimoramento profissional em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação em muitas possibilidades dentro do que costuma-se chamar de educação continuada.

Formar-se é um processo de aprendizagem que ocorre como um desenvolvimento individual e coletivo dentro de uma cultura, incorporando-a, criando e recriando-a. Para Prada, Freitas e Freitas (2010), a formação, dentro do processo de aprendizagem requer a compreensão das múltiplas relações dos diferentes conhecimentos das dimensões ideológicas políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas, e, possivelmente da área do conhecimento na qual se quer aprender.

O grande objetivo do docente universitário é o sucesso no processo de ensino/aprendizagem, o qual pode ser mais facilmente obtido por meio do empoderamento de conhecimentos a partir de um programa de formação continuada. Vasconcelos (1996) cita Nádia Silveira, que afirma que apenas o docente que buscar conhecer o processo de ensino-aprendizagem, seja do ponto de vista de suas etapas, ou das funções requeridas no ato de aprender, poderá ter a constatação de que deve redimensionar e aperfeiçoar sua prática. Medeiros (2004) apresenta dados de pesquisa realizada em que foi constatado que os profissionais docentes de profissões liberais que não possuem nenhuma leitura sobre educação ou não possuem prática pedagógica acompanhada, geralmente não realizam discussões sobre educação e também não costumam acessar pesquisas recentes.

A excelência do ensino não deve ser esperada apenas a partir de uma boa base didático-pedagógica, sendo necessário também que o docente tenha respaldo insitucional para atuar nos diferentes pilares do ensino superior. Assim, segundo Vasconcelos (1996), existe recomendação expressa de que a Universidade ofereça atividades de extensão, deixando clara a preocupação com atividades de pesquisa e

produção científica e tecnológica, indicando também o interesse com a ampliação do corpo docente titulado.

O ensino superior é desenvolvido tendo como foco dois polos principais: o professor e o estudante. Diante disto, Vasconcelos (1996) afirma ser ideal que estes dois elementos estejam unidos em um processo singular de ensino-aprendizagem, equilibrando, na valoração de cada um, a importância de ambos.

Vasconcelos (1996, p. 21) aborda o processo de ensino aprendizagem, bem como os papéis de professor e aluno da seguinte forma:

Na realidade, ao invés da polarização existente, colocando de um lado o professor, como aquele que ensina, e do outro, o aluno que tem que aprender, dever-se-ia sempre pensar a Educação reunindo esses dois elementos chave num único processo, o de ensino-aprendizagem, equilibrando, na valoração de cada um, a importância de ambos.

É fato que a formação continuada pode contribuir de forma significativa para a excelência docente, tanto para os professores-profissionais, quanto para os profissionais-professores. Para Cunha e Lucarelli (2014), a tomada da experiência como referência da formação parece ser uma condição fundamental, quando se acredita que a reflexão sobre a experiência seja a base da produção do conhecimento profissional docente. É neste momento que o professor toma a sua prática como objeto de estudo e analisa intencionalmente suas consequências.

A formação continuada de docentes é percebida como a prática do professor, que precisa de uma reflexão na ação, para posteriormente analisar tal reflexão que fez na ação. Assim, conforme Prada, Vieira e Longarezi (2009), valoriza-se o conhecimento prático do professor, colocando-o na condição de investigador da própria prática e a formação como sendo esta, o próprio processo de investigação. Medeiros (2004) corrobora ao afirmar que a formação é um processo que está acontecendo, visto que a partir de pesquisa realizada foi levantado que o ser professor é construído a partir de discussões, leituras, utilizando espaços disponíveis interna e externamente.

A definição de formação continuada é ampla, como também suas possibilidades de formatos, pois o próprio ofício da docência possui a característica de ser multifacetado, onde o professor irá adequar suas atividades e metodologias de acordo com os conteúdos a serem

trabalhados e sua experiência pessoal e profissional. Com o intuito de organizar um mapeamento referencial para estudar as iniciativas da formação continuada, Cunha e Lucarelli (2014) e seus colaboradores buscaram organizar indicadores que busquem compreendê-las, propondo três modelos em ordem decrescente de centralização: a) modelo de centralização e controle das ações; b) modelo parcial de descentralização e controle das ações; e c) modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações. O Quadro 2 explica como se dá cada modelo.

Quadro 2 – Referencial de Análise de Experiências de Formação Docente

	Modelo de centralização e controle das ações	Modelo parcial de descentralização e controle das ações	Modelo descentralizado de acompanhamento
Pressupostos e Características	<p>Processos gerais oferecidos a todos os docentes.</p> <p>Formatos e temas definidos pelo gestor.</p> <p>Localização episódica.</p> <p>Pouco investimento no acompanhamento de percurso.</p> <p>Resultados não controláveis.</p> <p>Descrição quantitativa do envolvimento de participantes.</p>	<p>Processos de formação diversificados oferecidos a grupos de docentes em função dos interesses e necessidades.</p> <p>Decisões do formato pelo gestor a partir da perspectiva multirreferencial.</p> <p>Localização temporal pré-definida.</p> <p>Algumas ações de acompanhamento.</p> <p>Resultados controláveis por meio de metas.</p> <p>Descrição qualitativa e quantitativa do envolvimento e produtos alcançados.</p>	<p>Processos de formação desencadeados pelos próprios grupos propositores.</p> <p>Decisões sobre os formatos a cargo dos executores.</p> <p>O assessor atua como coadjuvante.</p> <p>Autonomia da localização temporal das atividades.</p> <p>Formas auto-gestionárias de acompanhamento.</p> <p>Descrição dependente dos modelos e percursos gestados pelos participantes.</p>
Compreensão de formação e desenvolvimento profissional docente	<p>Formação significa aporte de informações e de estímulos que acrescentam conhecimentos.</p> <p>Decorre de propostas externas de acordo com o interesse da gestão.</p>	<p>Decorre das trajetórias e da reflexão do docente a partir de sua prática, cotejada com a teoria.</p> <p>Envolve mobilização interna, sem desprezar os estímulos externos decorrentes do projeto institucional.</p>	<p>Formação é autoformação em que as aprendizagem estão situadas em um tempo e lugar, a partir da iniciativa dos docentes.</p> <p>Envolve mobilização interna e autogestão dos processo vividos.</p>

	Modelo de centralização e controle das ações	Modelo parcial de descentralização e controle das ações	Modelo descentralizado de acompanhamento
	<p>Aposta que cada docente seja capaz de processar as informações em novos ou melhores saberes.</p> <p>Vê a docência como uma ação individual.</p>	<p>Reconhece que os professores possuem saberes sobre os quais o desenvolvimento profissional se baseia.</p> <p>Vê a docência como ação compartilhada, sujeita às culturas do campo e das condições objetivas de produção em que vivem.</p>	<p>Aposta nas iniciativas de grupos de docentes mobilizados por algum projeto acadêmico ou político.</p> <p>Assume a supremacia das culturas de campo e suas formas de produção.</p> <p>Definem tempos e espaços de formação.</p>
Formatos usuais das estratégias de formação	<p>Realização de cursos, oficinas e palestras oferecidos para todos os professores.</p> <p>Escolha de temas e docentes realizadas pelo órgão gestor.</p> <p>Em alguns casos, as ofertas consideram a possibilidade de escolhas, dentro de uma diversidade de alternativas.</p> <p>Há pouca escuta dos participantes sobre os resultados da formação.</p>	<p>Desenvolvimento de projetos diferenciados, atendendo particularidades e interesses grupais e institucionais.</p> <p>Supervisão clínica na forma de acompanhamento.</p> <p>Equipes institucionais organizadas pelas demandas.</p>	<p>Estratégias dependem da demanda dos grupos.</p> <p>Cursos pontuais, sessões de estudo, discussão de resultados, registros de campo, pesquisas e resolução de problemas.</p>
Formatos de acompanhamento de avaliação	<p>Avaliação formal por indicadores de presença e controle das ações.</p>	<p>Preocupação com a avaliação do nível de satisfação dos envolvidos.</p>	<p>Estratégias de acompanhamento e avaliação</p>

Modelo de centralização e controle das ações	Modelo parcial de descentralização e controle das ações	Modelo descentralizado de acompanhamento
<p>Registros quantitativos de estatísticas simples.</p> <p>Preocupação com dar conta aos superiores da tarefa realizada.</p> <p>Avaliação final sem discussão dos resultados.</p> <p>Qualidade referenciada na quantidade.</p> <p>Poucas oportunidades de retroavaliação.</p> <p>Visibilidade institucional.</p>	<p>Toma como referente os objetivos traçados.</p> <p>Modalidades de registro e avaliação dependem da natureza da estratégia e da cultura acadêmica.</p> <p>Acompanhamento de pesquisa em alguns casos.</p> <p>Uso de dados qualitativos.</p> <p>Registros em relatórios ou diários de campo.</p> <p>Uso de tecnologias digitais.</p> <p>Preocupação com o tratamento e socialização dos dados referentes à experiência.</p> <p>Visibilidade institucional.</p>	<p>dependem das iniciativas grupais.</p> <p>Utilização de meios virtuais de acompanhamento e avaliação interpares.</p> <p>Uso de dados quanti e qualitativos.</p> <p>Resultados dialogam especialmente com o grupo/comunidade envolvida.</p> <p>Interessados em pesquisa e na socialização dos resultados como forma de auto sustentação do grupo.</p> <p>Visibilidade prioritariamente para o grupo envolvido ou para os pares.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Cunha e Lucarelli (2014, p.39-42).

Os modelos de formação continuada podem se apresentar de formas variadas, dentre as quais, busca-se adequar, dentro do programa institucional, o que melhor atende as necessidades pedagógicas. Para Ferreira e Santos (2016) o entendimento do termo modelo refere-se a um conjunto de relações de poder, culturas, crenças e valores estabelecidos entre as instituições/redes/sistemas de ensino com os sujeitos envolvidos no processo formativo tendo como características implícitas objetivos particulares e maneiras de conduzir as práticas formativas.

A escolha do melhor modelo deve se basear em diversos aspectos. Segundo Ferreira e Santos (2016), a formação continuada deve ser regida pela associação entre necessidades individuais dos docentes, características profissionais da formação oferecida e organizacionais, ou institucionais. Dessa forma, o elemento central da formação deve ser a colaboração entre os principais interessados no processo, onde seja possível uma prática em que a troca de saberes, necessidades, interesses e experiências práticas sejam elementos fulcrais para as ações de investigação-ação-formação.

As instituições podem implantar programas de formação continuada que se apresentem nos mais diversos formatos e tempos. Segundo Citolin et al. (2014), independentemente do modelo adotado, é considerável a importância das ações assessoria pedagógica no desenvolvimento das atividades de formação continuada sobre o avanço das práticas dos professores e do grupo de assessoramento.

De acordo com Borges e Alencar (2014), o ensino superior é desafiador, visto que necessita ser inventado ou reinventado diariamente. E educação é considerar que o mundo social faz parte do cotidiano e, portanto, está presente na vida do acadêmico. Nenhum conteúdo é tão completo a ponto de ignorar as transformações que ocorrem diariamente na sociedade (BORGES; ALENCAR, 2014).

A demanda por um programa de formação continuada surge no ambiente onde se dá o aprendizado em seus diferentes níveis, a partir da ação docente reflexiva que remete à necessidade do aprimoramento de suas práticas. Nesse sentido, Costa (2004) afirma que a formação continuada de docentes constitui um tema complexo, no qual é possível a abordagem a partir de diferentes enfoques e dimensões.

Valorizando a necessidade constante do processo de aprendizagem não somente por parte do discente, mas também pelo docente que é ator fundamental no processo de ensino-aprendizagem, Perrenoud (2000) defende a implantação de propostas pedagógicas que impliquem em novas posturas diante do conhecimento, possibilitando a renovação das

práticas desse processo, atribuindo à formação continuada uma importância fundamental.

A evolução científica e tecnológica constante gera impacto direto em todos os segmentos da vida humana. Não obstante, a educação também é influenciada por tais avanços. Seguindo essa premissa, Costa (2004) relata que, além do modelo clássico no planejamento e implementação de programas de formação continuada, novas tendências de educação praticadas vem se apresentando e devem ser estudadas em outros contextos profissionalizantes.

A dinâmica da formação continuada pode ser diversa. Existe um leque de opções de atividades que podem ser propostas aos docentes, nas quais podem ser trabalhados os mais variados conteúdos. Fagundes et al. (2014) relatam que a estratégia da multiplicidade é recorrente nas várias Universidades com as quais dialogaram em pesquisa realizada, visto que estas se constituem tanto pela demanda, que naqueles casos se materializaram em assessorias, quanto pelo atendimento mais generalizado, por meio da organização de seminários e/ou oficinas. Perceberam ainda que a estratégia da multiplicidade se deu mais pelas limitações das condições concretas de execução da formação do que como uma estratégia intencional de seus atores.

Diante de tudo que foi exposto, fica evidente que a excelência da prática docente está ligada a diversos fatores. Dessa forma, Cunha e Lucarelli (2014) entende que a atividade de ensino exige conhecimentos teóricos e práticos que não se identificam apenas com os conhecimentos das disciplinas que serão ensinadas, ou seja, o domínio do conteúdo específico não é suficiente, o que torna imprescindível a investigação das condições que possibilitem compreender as propostas curriculares e os processos de ensinar e aprender com bases consistentes.

4 O CAMINHO PERCORRIDO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir do entendimento teórico foi desenvolvida pesquisa com o objetivo de compreender a percepção sobre formação pedagógica continuada de professores de formação liberal da área da saúde.

Embora a prática docente seja caracterizada pela impossibilidade de uma metodologia engessada, os objetivos serão sempre voltados à aproximação progressiva e sucessiva do objeto que se quer conhecer.

Para Alexandre (2014), as estratégias de pesquisa em educação constituem horizontes múltiplos da prática acadêmica científica e de ensino, com base em dois princípios elementares indissociáveis que são: princípio científico e princípio educativo. Portanto a educação é uma atividade científica.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 1-2) o termo “pesquisa” vem se tornando cada vez mais popular, podendo, este fenômeno, ser notado em várias instâncias da vida social. Ainda segundo os autores, para se realizar pesquisa é preciso:

Promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente.

De acordo com a abordagem, esta pesquisa se caracteriza como sendo do tipo qualitativa. Para Diehl e Tatim (2004) a pesquisa qualitativa descreve a complexidade de determinado problema e a interação de certas

variáveis, compreendendo e classificando os processos dinâmicos vivenciados por grupos sociais, contribuindo no processo de mudança e possibilitando o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Segundo Alexandre (2014) a pesquisa qualitativa corresponde à modalidade de distinção conceitual ou epistemológica, onde a preocupação está na compatibilidade do objeto da pesquisa com a concepção de método. Lüdke e André (1986) afirmam que a pesquisa qualitativa diz respeito ao contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo.

Em relação ao tipo de pesquisa, este trabalho é caracterizado como sendo descritivo, visto que buscamos compreender a percepção dos profissionais docentes da área da saúde sobre o programa de formação continuada da Unesc, estabelecendo as devidas correlações entre variáveis e a definição de sua natureza, a partir das opiniões expressadas pelos sujeitos da pesquisa.

Martins (1997) relaciona a pesquisa descritiva na abordagem qualitativa afirmando que os conceitos sobre os quais as ciências humanas se fundamentam em um plano de pesquisa qualitativa são produzidos pelas descrições, dirigindo-se à maneira como os indivíduos ou grupos representam palavras para si mesmos utilizando suas formas de significados, compondo discursos reais, os quais revelam e ocultam o que estão pensando ou dizendo.

O caráter básico da pesquisa está no fato de que a motivação se deu pela curiosidade do autor a respeito do objeto de pesquisa e da problemática apresentada, contudo o trabalho não teve como foco a interferência no processo.

Quanto ao método de coleta de dados, foi realizada a entrevista (APÊNDICE A). Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista corresponde a um dos instrumentos básicos para a coleta de dados.

A amostra desta pesquisa se caracterizou como sendo do tipo sistemática, por julgamento, onde a população selecionada seguiu alguns critérios, como: a) ser profissional liberal; b) docente da área da saúde da Unesc a mais de 10 anos; c) ter participado do programa de formação continuada da instituição durante este período.

A amostra foi composta por 02 professores de cada curso de graduação da área da Saúde, com formação específica na área, tempo de atuação maior do que 10 anos na Instituição e que tenha participado das atividades de formação continuada ofertadas. Para conhecer os integrantes, foram analisados os Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Após a identificação dos professores que correspondiam aos critérios de inclusão, os mesmos foram contactados para apresentação dos objetivos da pesquisa e os procedimentos que seriam adotados, e após concordarem foram entrevistados. O período em que foram realizadas as entrevistas foi 01 a 30 de novembro de 2016.

A realização desta pesquisa se deu no Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE, o qual está sob coordenação da Unidade Acadêmica Humanidades, Ciências e Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.

A Universidade do Extremo Sul Catarinense está localizada no município de Criciúma, Santa Catarina tendo sido fundada a partir da sua mantenedora, Fucri, criada pela Lei Nº 697 de 1968, com o objetivo de satisfazer a demanda regional da época. No ano de 1991, iniciou-se o processo de transformação da então fundação em Universidade, o qual recebeu sua homologação em 11 de agosto de 1997.

Segundo a Resolução 01/2006/CSA, a Unesc é:

Uma IES com duração indeterminada, com sede em Criciúma, sendo mantida pela Fundação Educacional de Criciúma (FUCRI), entidade de personalidade jurídica de direito privado, de fins filantrópicos e não lucrativos, com sede e foro na cidade de Criciúma, Estado de Santa Catarina [...] situada à Avenida Universitária, 1105 – Bairro Universitário – Criciúma – CEP 88806-000 (UNESC, 2006).

A Unesc tem como missão “educar por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente de vida”, e, visando otimizar os processos que formam o tripé composto pelos três pilares básicos que sustentam e norteiam as atividades universitárias, foram instauradas, por meio da Resolução 01/2007/CSA, as Unidades acadêmicas, as quais são responsáveis pela gestão, organização e execução de atividades internas da Unesc e dos cursos os quais englobam, bem como por representar os interesses da Universidade, diretamente ou por delegação (UNESC, 2007).

Segundo o Art. 3º da Res. 01/2006/CSA, a Unesc goza de autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e disciplinar, podendo estabelecer as políticas de ensino, pesquisa e extensão; criar, organizar e extinguir unidades, cursos, órgãos e setores,

dentre outras atribuições características deste segmento de ensino (UNESC, 2006).

A administração da Unesc se divide em superior: a) conselho universitário; b) câmaras; e c) Reitoria; e básica: a) colegiados das Unidades Acadêmicas; b) diretorias das unidades acadêmicas; c) colegiados dos cursos; e d) coordenações dos cursos.

A Unidade Acadêmica (UNA) é a instância institucional básica que congrega e distribui docentes para a atuação integrada nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão, em determinadas áreas de conhecimentos e/ou campos de formação acadêmico/profissional. Está subordinada às pró-reitorias, tendo como atribuições normativas a administração e coordenação, de acordo com as políticas e diretrizes institucionais emanadas dos órgãos superiores e estabelecidas nos ordenamentos da UNESC (UNESC, 2006).

A Unesc possui em sua estrutura de administração básica quatro Unidades Acadêmicas nas áreas de: a) Ciências da Saúde; b) Ciências Sociais Aplicadas; c) Ciências, Engenharias e Tecnologias; e d) Humanidades, Ciências e Educação. Cada Unidade Acadêmica é composta por um colegiado da unidade; diretoria da unidade; coordenadores de ensino de graduação e sequenciais, pesquisa e pós-graduação e de extensão; colegiados dos cursos; coordenações de cursos e programas (UNESC, 2007).

Dentre as diversas atribuições das UNAs, cabe ao seu colegiado propor plano de capacitação docente em conformidade com a necessidade dos cursos e as políticas e diretrizes institucionais. Quanto às diretorias, faz parte do seu rol de atribuições, a elaboração de plano de capacitação docente, de acordo com as políticas e diretrizes institucionais, que será implementado pelo seu coordenador de ensino.

A Unidade Acadêmica de Ciências da Saúde – UNASAU, congrega e distribui docentes para a atuação integrada nas dimensões do ensino pesquisa e extensão na área da saúde. Atualmente esta unidade é composta por oito cursos de graduação e dois programas de pós graduação *stricto sensu*, conforme quadro abaixo:

Quadro 3 - Cursos que Compõem a Unidade Acadêmica de Ciências da Saúde – UNASAU

Curso	Resolução
Bacharelado em Biomedicina	Resolução N. 10/2010/CONSU
Bacharelado em Enfermagem	Resolução N. 14/2000/CONSU
Bacharelado em Farmácia	Resolução N. 18/1999/CONSU
Bacharelado em Fisioterapia	Resolução N. 20/1997/CONSU
Bacharelado em Medicina	Resolução N. 20/1998/CONSU
Bacharelado em Nutrição	Resolução N. 03/2003/CONSU
Bacharelado em Odontologia	Resolução N. 11/2010/CONSU
Bacharelado em Psicologia	Resolução N. 22/1998/CONSU
Programa de pós-graduação em Ciências da Saúde – PPGCS, Mestrado e Doutorado	Resolução N. 04/2006/CONSU
Programa de pós-graduação em Saúde Coletiva – PPGSCol, Mestrado Profissionalizante	Resolução N. 01/2013/CONSU

Fonte: Unidade Acadêmica de Ciências da Saúde (2017).

A perspectiva de análise, a partir do material empírico produzido por meio das entrevistas, foi a análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1995) corresponde a um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, a partir de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições apresentadas.

A produção dos resultados seguiu três etapas previstas segundo a definição de Bardin (1995) que são: a) pré-análise; b) descrição analítica; e c) interpretação inferencial.

A pré-análise se deu a partir da audição feita aos participantes, que foram transcritas e organizadas em tabelas, das quais foram destacados os principais elementos citados, que possibilitassem a obtenção dos objetivos desta pesquisa.

Quanto à descrição analítica, esta compreendeu a busca sistemática de estudos que puderam corroborar e reafirmar os resultados obtidos, ou até mesmo mostrar contrapontos que pudessem servir para novas pesquisas.

A fase de descrição analítica compreendeu a descrição objetiva das mensagens colhidas dos participantes desta pesquisa e sua aproximação com a realidade científica encontrada, buscando elucidar a formação continuada sob a ótica dos profissionais liberais docentes da área da saúde da Unesc.

5 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA UNESC NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA SAÚDE

São inúmeros os estudos que abordam a formação continuada como elemento fundamental para o aprimoramento da prática docente. Reflexões acerca da formação docente deixam claro que todo processo de mudança e evolução profissional deve se dar de forma a promover uma transformação intrínseca. Neste sentido Saraiva (2008) afirma que referir-se à aprendizagem docente como objeto de estudo é direcionar, tanto para as especificidades dos espaços formativos, quanto para a caracterização do trabalho docente, suas modalidades de organização e seus respectivos desafios.

O Programa de Formação Continuada da UNESC é regulamentado por meio da Resolução 02/2010/CÂMARA ENSINO DE GRADUAÇÃO (ANEXO A), que aprova o Núcleo de Pedagogia Universitária da UNESC, NEP UNESC, cujo objetivo geral é “desenvolver a formação pedagógico-profissional dos docentes, inter-relacionando as dimensões do ensino, pesquisa e extensão para o fortalecimento de sua função como mediador da aprendizagem e investigador de sua prática pedagógica”.

Em sua trajetória, a UNESC oferece diversos programas, cursos e acompanhamento aos professores dos cursos de graduação buscando oferecer aos docentes oportunidade de se apropriar de conhecimentos e conceitos que pudessem aprimorar sua prática pedagógica, por iniciativa da extinta Diretoria de Graduação (UNESC, 2006).

A instauração das Unidades Acadêmicas permitiu que as atividades de formação continuada fossem ampliadas e intensificadas, possibilitando a oferta de atividades que estejam mais alinhadas com as áreas de conhecimento de interesse dos professores (UNESC, 2007).

A opinião dos estudantes é um importante indicador da necessidade de aprimoramento docente. O resultado da avaliação insitucional deve ser levado em consideração como elemento inicial para a melhora do desempenho do professor, o qual deve fazer uma autoanálise ao ter conhecimento da opinião discente sobre sua atuação em sala de aula. Para Silva (2014), o desenvolvimento profissional docente se institui, quer pela trajetória inicial, quer pela educação continuada de professores e contribui para a qualidade da educação, implicando no ensino e na aprendizagem dos estudantes.

Participaram deste estudo 10 (dez) profissionais liberais docentes dos cursos de graduação da área da saúde da UNESC. A definição dos sujeitos participantes se deu a partir dos seguintes critérios de inclusão: ter formação na área da saúde específica do curso no qual atua; ser

docente de um dos cursos de graduação da área da saúde há mais de 10 anos; ter participado da formação continuada ao longo dos anos.

Para a execução desta pesquisa, foi estabelecido o número de dois participantes por curso, o que, a princípio corresponderia a um universo de pesquisa que totalizaria 16 integrantes, visto que a Unesc possui 08 (oito) cursos da área da saúde, sendo eles: Fisioterapia, Psicologia, Farmácia, Enfermagem, Medicina, Nutrição, Odontologia e Biomedicina.

Possibilitando a obtenção dos dados, os participantes responderam a uma entrevista estruturada. Os entrevistados foram previamente informados a respeito dos objetivos da pesquisa e, na concordância de sua participação, foram comunicados de que a entrevista seria gravadas. Ficou estabelecido o período entre 01 e 30 de novembro de 2016 para que todas as entrevistas fossem realizadas.

Ao final, os sujeitos da pesquisa corresponderam a 10 docentes entrevistados, pois: o curso de Biomedicina não possui nenhum professor com formação específica atuando há mais de 10 anos de atuação no ensino superior na Unesc. O curso de Odontologia só possui um docente com formação específica atuando por período superior a 10 anos. Um professor não aceitou responder a entrevista no prazo estipulado; outro não respondeu aos contatos realizados e outro relatou não ter participado das atividades ao longo dos anos.

Ao iniciar a entrevista, era questionado aos docentes sobre o tempo de atuação no ensino superior. A média de tempo correspondeu a 14,8 anos.

Muitos graduados na área da saúde, ao ingressarem no bacharelado não vislumbram a possibilidade de que sua principal forma de atuação seja a docência após a conclusão do curso. Contudo, esta realidade está cada vez mais frequente, em face ao aumento progressivo do número de cursos que vem sendo ofertados nas últimas décadas e que demandam de profissionais com formação específica para poderem atuar no ensino e formação de futuros profissionais.

Os professores foram questionados se participam das atividades de formação continuada de docentes e os motivos que levam à sua participação. Todos os sujeitos participantes afirmaram que sim, participavam do programa de formação continuada.

Ao serem questionados sobre os motivos da sua participação ou não do Programa de Formação Continuada, observou-se que os principais motivos que levam os docentes a participarem de tais atividades são: **melhora no desempenho docente; uso de recursos didáticos diferenciados; socialização de conhecimentos pedagógicos.**

Quanto a **melhora no desempenho docente**, Ribeiro et. al. (2014) afirma que este panorama enfatiza a importância da promoção de programas/processos formativos para a educação superior. A repercussão de iniciativas voltadas para a formação docente está relacionada aos pressupostos organizacionais, teóricos e metodológicos que os norteiam. Neste sentido foi elucidatória fala do professor “A”, no seu relato:

Participo das atividades de docente de formação continuada. Elas são importantes e fazem com que o meu desempenho como professor se aprimore e se modifique a todo ano [...] pela necessidade de, periodicamente, rever se o que eu estou fazendo, se minhas abordagens em sala de aula, minhas temáticas, os meus métodos são realmente métodos que me fazem ser mais produtivo, me empoderar mais do conhecimento e saber como acompanhar e lidar com os meus acadêmicos. (PROFESSOR A).

O desempenho docente transcende o ato de transmitir um conhecimento, devendo ser concebido com o um conjunto de atos que possam transformar e melhorar a sociedade onde se vive. Para Roldão (2008), o desempenho docente se baseia na capacidade de o professor fazer o aluno aprender algo que faça parte de um currículo a alguém, de forma transitiva e corporizada ao destinatário da ação. Volpato (2014) corroboram ao afirmar que a necessária reconfiguração do papel docente e das práticas de ensinar e aprender no ambiente universitário revigoraram discussões acerca da pedagogia universitária, especialmente no que se refere à formação pedagógica, cujos debates tem ocorrido em contextos históricos e insitucionais específicos, buscando responder questões objetivas encontradas em cada tempo e espaço distintos.

O docente universitário nos dias atuais assume muitas atribuições que transcendem a atuação em sala de aula. Fagundes et al. (2014) afirma que no momento em que se toma consciência de como os fatos acontecem, se torna possível a intervenção, interferência e modificação da história tanto no pessoal, como também no social, visto que mesmo quando existem modificações apenas nos próprios indivíduos por acontecer, consequentemente haverá repercussões no seu entorno.

O aprimoramento docente para o **uso de recursos didáticos diferenciados** também corresponde a um tema de importante abordagem no programa de formação continuada, segundo a opinião dos participantes desta pesquisa. Segundo Mitre et al. (2008), o avanço tecnológico e a percepção do mundo como uma nova rede de relações dinâmicas em

constante transformação influenciam de forma importante os meios de comunicação, levando à necessidade de mudanças nas instituições de ensino superior, visando, entre outros aspectos, à reconstrução do seu papel social. Seguindo estas definições, os Professores B e I deixam clara importância do uso dos recursos didáticos diferenciados na prática docente em seus relatos:

Procuro sempre participar ao longo da minha experiência docente, porque acredito que a formação continuada de docentes é uma forma de, principalmente para quem não tem a formação como professor [...] de estar se capacitando e refletindo sobre temáticas que são do cotidiano, tanto mais filosóficas quanto mais reflexivas ou mesmo do cotidiano, como metodologias de ensino aprendizagem, avaliação, além daquilo que se assimila. [...] Na minha opinião, professor universitário, ainda mais na universidade que tem as dimensões, não só do ensino, o mais forte, muito necessário fazer formação continuada de forma contínua... uma formação permanente (PROFESSOR B).

Em consonância com o que foi expressado pelo Professor B, Silva (2014) afirma que, sendo o desenvolvimento profissional um processo, este ultrapassa as barreiras de tempo e espaço. Assim, o compromisso com a formação busca a reflexão para mudar, refletir para agir e, de forma individual ou coletiva, amplia possibilidades de novas práticas, novos fazeres no cotidiano acadêmico.

Toda formação continuada que participo absorvo alguma novidade e acréscimo em minhas aulas. Um exemplo que pode ser citado são as metodologias diferenciadas e diversificadas que são abordadas (PROFESSOR I).

O bom desempenho docente depende de diversos fatores simultaneamente, sendo imprescindível o conhecimento prévio acerca do tema abordado, mas também o domínio das diversas metodologias de ensino e dos recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis. Carvalho (2005) afirma serem fatores favoráveis à profissionalização, a natureza específica do trabalho docente, a qual não se presta facilmente à

padronização; a igualdade na exigência de formação superior para docentes e outros profissionais liberais; a satisfação na profissão, impulsionada pela autonomia do trabalho em sala de aula, pela realização afetiva e qualificação dada.

Quanto ao motivo “socialização do conhecimento” que leva o docente a participar do programa de formação continuada, este se mostrou ítem muito importante. Segundo Cunha e Lucarelli (2014), tomar o conhecimento como referente da formação parece ser uma condição fundamental quando se acredita que a reflexão sobre a experiência é a base da produção do conhecimento profissional docente. É o momento em que o professor toma a sua prática como objeto de estudo e analisa intencionalmente suas consequências à luz da teoria.

Sempre se aproveita muito do que se lê ou que alguém apresenta, há as reflexões entre os colegas que acaba surgindo em diferentes áreas com exemplificações, também acabam enriquecendo bastante o processo (PROFESSOR B)

Segundo Cunha e Lucarelli (2014), reconhece-se que os professores acessam conhecimentos ao cotejar a prática com a teoria e o conceito de saberes. Essa condição, entretanto raramente acontece espontaneamente, sendo favorecida pelo movimento institucional de estímulo e apoio para abrigar a reflexão, sendo este processo bem mais significativo quando partilhados com os pares, compreendendo que os espaços coletivos são produtores das culturas onde os saberes docentes se instituem.

Ao acontecer a socialização dos conhecimentos, também se aprende com a experiência dos outros e vê que a grande maioria também tem dificuldades em se trabalhar tanto os conteúdos específicos quanto os conhecimentos pedagógicos (PROFESSOR D).

Uma das muitas possibilidades de um programa de formação continuada é a socialização de conhecimentos e experiências adquiridas e desenvolvidas ao longo da carreira docente. Chamon (2003 apud SAMBUGARI, 2010) cita estudo onde o processo de socialização docente no contexto da formação continuada, o qual teve enfoque na discussão na trajetória pessoal e profissional do professor a partir do programa de formação continuada. Este estudo apontou que há trocas de

informações entre professores e as situações vivenciadas em cursos de formação continuada, que podem ser espaço fértil dessas trocas.

Para Cunha e Lucarelli (2014), para que seja possível a socialização do conhecimento, o desenvolvimento profissional docente exige políticas insitucionais que assumam a responsabilidade de propor, acompanhar, estimular os processos formativos que desenvolvam a qualidade da prática docente.

A ideia central é que o Programa de Formação Continuada venha ao encontro das fragilidades que os profissionais das mais diversas áreas do ensino possam apresentar, oferecendo meios para que estes docentes aprimorem seu trabalho a partir de conhecimentos que vem agregar experiências e conceitos. Engel (2014) ao buscar compreender o entendimento de formação pedagógica pela ótica de professores iniciantes e sua importância no exercício da docência, identificou que são necessárias para o exercício da docência algumas competências como: domínio de conteúdo e metodologias, técnicas visuais, oratória, experiência profissional e vivência prática.

Procurou-se saber dos entrevistados se houve algum **fato ou conhecimento durante a participação do programa de formação continuada de docentes da UNESCO que foi marcante, e que impactou na prática pedagógica.**

De forma geral, os entrevistados relataram que o fato que mais impactou/marcou durante a participação do programa de formação continuada foi a grande mudança de paradigmas, em relação a concepção de ensino aprendizagem, a partir do momento em que perceberam que as técnicas e metodologias utilizadas já não eram suficientes para que os objetivos pedagógicos fossem alcançados, ao se depararem com novas técnicas e conceitos, como pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1 - Fato que impactou/marcou os docentes na formação continuada

Elemento	Frequência N = 10	%
Metodologias ativas	08	80
Metodologias diversas	04	40
Avaliação/questões operatórias	04	40
Tecnologias digitais	02	20
Inclusão	01	10
Relação professor-aluno	01	10

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

O fato de terem sido apresentadas as **metodologias ativas** foi lembrado por oito professores como impactante, visto que a partir desta concepção de metodologia o aluno assume maior protagonismo sobre seu processo de aprendizado. Berbel (2011) define metodologias ativas como processos baseados em formas de desenvolver o aprendizado utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos. Neste sentido, podemos destacar a fala do professor B, quando afirma que:

Dentre os vários fatos e conhecimentos que ocorreram em formações continuadas que marcaram e impactaram e influenciaram na minha própria prática ou até ideias de discutir em colegiado, mudando, junto com o coletivo, pensando em mudanças, principalmente experiências que vêm dando certo, que são inovadoras, ou modos diferentes de fazer como o uso das (...) metodologias ativas de aprendizagem, a qual promove o aumento do protagonismo do aluno (PROFESSOR B).

A formação docente e a sua práxis estão diretamente relacionadas com a forma com que este se empodera dos aspectos metodológicos para que o conteúdo trabalhado em sala de aula possa ser acessado pelo aluno. Tais fatores impactam não somente na qualidade do profissional que está sendo formado, mas também, conforme Cunha e Lucarelli (2014) no padrão de sucesso posto pelos métodos avaliativos do ensino superior que aborda a diferença e o contexto cultural como parte dos processos de ensinar e aprender.

O ofício da docência pode se dar por diversas vertentes metodológicas. A busca por metodologias mais eficientes que possibilitem o sucesso dos objetivos pedagógicos. O ensino na área da saúde requer uma diversidade de atividades dinâmicas que exigem do discente um certo protagonismo acadêmico. Uma das alternativas que podem auxiliar nesse processo é a utilização das metodologias ativas, que, segundo Mitre et al. (2008), estão alicerçadas em um princípio teórico significativo: autonomia, princípio este que está explícito na definição de Paulo Freire. Ainda de acordo com este autor, a educação contemporânea deve pressupor um discente capaz de autogerenciar ou autogovernar seu processo de formação.

Um dos grandes objetivos da utilização das metodologias ativas como recurso didático é a promoção da autonomia do estudante em relação à construção e assimilação do conhecimento. Para isto, é necessário que o próprio aluno esteja comprometido com o processo educativo compreendendo seu papel. Nesta perspectiva, Berbel (2011) afirma que o engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro.

As metodologias ativas centram-se na ideia de que o aluno será exposto a situações de desafios e problemas que tem como objetivo a construção do conhecimento. Para Morán (2015), nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso. Borges e Alencar (2014), entendem essa técnica como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. Segundo Berbel (2011), os professores deverão apresentar postura pedagógica com características diferenciadas para que seja possível que o aluno possa compreender seu papel no processo.

A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante. Dentre uma das Metodologias Ativas utilizadas está a problematização, que tem como objetivo instigar o estudante mediante problemas, pois assim ele tem a possibilidade de examinar, refletir, posicionar-se de forma crítica (BORGES; ALENCAR, 2014, p. 120).

É de grande importância que os gestores de instituições de ensino tenham a percepção dos benefícios que as metodologias ativas podem agregar ao processo de aprendizagem. Segundo Morán (2015, p. 15):

As instituições educacionais atentas às mudanças escolhem fundamentalmente dois caminhos, um mais suave - mudanças progressivas - e outro mais

amplo, com mudanças profundas. No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante – disciplinar – mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino híbrido ou blended e a sala de aula invertida.

A Unesc, seguindo sua tradição no empenho pelo aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, buscando capacitar seu corpo docente e modernizar seus recursos, passou a participar do Consórcio S^TH^EM Brasil, modelo Havard/LASPAU, inédito no Brasil, no qual fizeram parte 14 Instituições de ensino brasileiras. Nos anos de 2013 a 2015, 13 docentes da Unesc participaram das atividades.

Como resultado da participação dos docentes da Unesc no Consórcio S^TH^EM Brasil, diversas atividades como cursos, palestras, workshops e outros foram ofertados no programa de formação continuada.

A prática docente é uma atividade na qual o professor utiliza diversos elementos com o objetivo de atingir os objetivos pedagógicos. Apesar de existirem na literatura diferentes metodologias, recursos, princípios que norteiam a educação, a atividade docente não pode ser engessada, uma vez que o professor, também pode se valer de suas experiências pessoais para o sucesso de seu trabalho. Dessa forma, o diversidade metodológica permite ao professor uma melhor adequação de sua prática. Salientando a importância das **metodologias diversas** que podem ser utilizadas, o professor H:

Várias, na verdade... por exemplo as metodologias ativas, que não era muito adepto a fazer, vi que dá pra se trabalhar esse conteúdo e essa aprendizagem de uma forma diferente.

A prática docente no ensino superior na área da saúde requer uma diversidade de recursos e métodos que possibilitem a efetivação do aprendizado. Segundo Berbel (2011), para a elaboração de novas propostas pedagógicas, os cursos de graduação e com destaque os da área da saúde, têm sido estimulados a incluírem, em suas reorganizações, metodologias de ensino que permitam dar conta dos novos perfis delineados para os seus profissionais.

O docente do ensino superior, especialmente na área da saúde precisa saber adequar a metodologia de ensino ao seu objetivo

pedagógico, visando permitir que o aluno acesse o conhecimento, transformando-o em habilidades e competências. Para Morán (2015), as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos, ou seja, ao desejar que os alunos sejam proativos, é necessário adotar metodologias em que estes se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Contudo, ao se esperar que sejam criativos, precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

Avaliar o aluno representa uma questão impactante no campo educativo. Diversos estudiosos abordam este tema, objetivando elucidar essa necessidade e trazendo alternativas para que se obtenha um processo eficiente e justo. Cavalcante e Mello (2015) destacam a necessidade de que sejam buscadas condições subjetivas e objetivas de trabalho que possibilitem novos sentidos e diferentes práticas avaliativas que promovam a compreensão e atuação dos professores em toda complexidade que envolve o ensino, avaliação e o desenvolvimento humano. Corroborando com esta questão, o Professor B colabora ao afirmar que:

Lógico que tem vários benefícios de fazer formação continuada, que é de estar se capacitando e refletindo sobre temáticas que são do cotidiano, tanto mais filosóficas quanto mais reflexivas ou mesmo do cotidiano, como metodologias de ensino aprendizagem, avaliação (PROFESSOR B).

A formação continuada tem como objetivo amparar o docente e oportunizar a este o acesso, tanto aos conhecimentos tradicionais no que se refere a educação, quanto promover o contato com as novas teorias e metodologias de ensino. Avaliar é um dos tópicos mais polêmicos no campo educacional, e, nos últimos anos, incluídas nas formas de avaliação do ensino/aprendizagem, estão figurando as questões operatórias vêm sendo bem discutidas como alternativa para o processo avaliativo do aluno, sendo esta modalidade bem aceita pela comunidade acadêmica. Neste sentido, foi possível perceber que os professores entrevistados reconhecem esta modalidade de avaliação como válida.

Dentre os assuntos abordados nas formações continuadas em que participei, recordo que a abordagem às questões operatórias me auxiliou muito. Conhecer e refletir sobre as mesmas me

beneficiou muito na prática docente (PROFESSOR E).

Abordar a avaliação e seus aspectos em um programa de formação continuada é de grande valia, visto que é ponto de discussão frequente nas reuniões pedagógicas. Cavalcante e Mello (2015) relatam que no campo da educação superior, o interesse pelo tema tem motivado, nas últimas décadas, a realização de muitas pesquisas, envolvendo questões de naturezas diversas, incluindo o estudo das teorias e dos significados da atividade de avaliação.

Em pesquisa realizada, Cavalcante e Mello (2015), buscaram compreender os sentidos da avaliação da aprendizagem no ensino de graduação em saúde. A partir dos dados coletados, foi possível evidenciar diferentes concepções de avaliação com diversas epistemologias, inclusive algumas contradições no que se refere à relação entre discurso e prática dos métodos avaliativos. A pesquisa apontou a avaliação como uma ferramenta necessária, contudo não conseguem fazer dela um instrumento apropriado, capaz de diagnosticar efetivamente as deficiências do ensino e suas implicações na aprendizagem.

Avaliação é um tema que, muitas vezes se torna polêmico do ponto de vista operacional, ou seja, há muitas opiniões controversas sobre sua efetividade e formas de aplicabilidade. Cavalcante e Mello (2015) propõem que a avaliação seja vista como atividade pedagógica que fomenta debates e provoque questionamentos sobre os significados e causalidades do processo de ensino, buscando acompanhar o desenvolvimento do aluno e orientar a aprendizagem, cumprindo sua função eminentemente formativa.

A formação na área da saúde requer uma diversidade metodológica complexa. O profissional em formação deve desenvolver habilidades e competências de forma excelente, visto que são seus objetos de trabalho a saúde e a vida humanas. Dessa forma, avaliar o aprendizado neste segmento da educação requer uma série de considerações importantes, nas quais, segundo Cavalcante e Mello (2015), há a necessidade da busca de condições subjetivas e objetivas de trabalho que contribuam para a produção de novos sentidos e diferentes práticas de avaliação, que possibilitem aos professores compreender e atuar em toda complexidade que envolve ensino, avaliação e desenvolvimento humano.

O uso de tecnologias digitais vem sendo cada vez mais frequente, seja pela crescente oferta destes dispositivos no mercado, seja pela facilidade que oferecem para o exercício da docência. Além disso, as novas gerações estão cada vez mais conectadas e habituadas a utilizarem

estes tipos de recursos para o seu cotidiano, portanto o seu uso na educação pode tornar o aprendizado muito mais familiarizado. De acordo com Lobo e Maia (2015), as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) correspondem a um conjunto de recursos tecnológicos integrados que proporcionam a automação e/ou comunicação nos processos existentes nos negócios, ensino e pesquisa. Essas tecnologias podem ser utilizadas para reunir, distribuir e compartilhar informações. Contudo, para que sejam utilizadas de forma proveitosa é necessária maior qualidade na formação docente, com novas atribuições e um novo perfil.

Tais fatores fazem com que muitos docentes sintam a necessidade de inserir na sua prática o uso destas tecnologias, conforme relata o Professor H:

A questão também que eu acho que foi legal é a dos novos processos tecnológicos, como a lousa digital que já temos em várias salas. [...] então eu penso que, nesse sentido, foi o que mais me agregou, porque agora as diretrizes vão mudando e querendo ou não a gente tem que estar se atualizando (PROFESSOR H).

O campo tecnológico é um segmento que tem demonstrado mais inovações nas últimas décadas, incorporando diversos recursos físicos e utilitários, os quais tem contribuído de forma importante para o desenvolvimento de diversas áreas, inclusive no ensino. Segundo Lobo e Maia (2015) essa evolução das TIC's tem permitido que a maioria da população tenha acesso à informação, trazendo mudanças profundas em diversas áreas do saber, especialmente no campo acadêmico, no qual são discutidos e construídos saberes.

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a

face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um (MORÁN, 2015, p. 16).

Nos tempos atuais, a **inclusão** de pessoas com deficiência no ensino superior rem representado tema importante de debate nos diversos campos, também no da educação. A busca pela igualdade de oportunidades torna a inclusão indispensável como tema nos programas de formação continuada. Neste sentido o professor G relata que:

Foi principalmente na inclusão, quando um convidado veio falar sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais... foi bastante impactante, a partir do momento que começou a ser falado e discutido isso.

Há algumas décadas, a inclusão e a acessibilidade vem tomando espaço cada vez mais amplo nos mais diversos segmentos da vida social. No ensino superior não é diferente, o que despertou muitas discussões e estudos. A tendência é que as instituições viabilizem tal acesso. Neste sentido, Schliemann e Nogueira (2014) afirmam que, no Brasil, a inclusão das Pessoas com Deficiência (PCD) na educação superior ocorre desde o final dos anos noventa, sendo um tema cada vez mais atual e necessário.

Sobre a **relação professor-aluno**, alguns entrevistados afirmaram que a participação no programa de formação continuada contribui para a melhora deste aspecto. Para Borges e Alencar (2014), no que se refere à educação superior, sempre se acreditou que, para que o docente universitário seja considerado um bom professor, o vasto conhecimento na área trabalhada, bem como uma boa oratória fossem suficientes, contudo, é perceptível que o estudante do nível superior já acessa a graduação com sua personalidade formada, bem como uma bagagem expressiva de conhecimento, frutos de uma sociedade globalizada e informativa. De uma forma mais abrangente, contemplando basicamente as categorias elencadas acima, destacou-se a fala do professor D, quando afirmou que:

Na formação continuada se aprende com a experiência dos outros, a partir do momento que se observa que a grande maioria também tem dificuldades em trabalhar, principalmente, com essa geração que estamos encontrando atualmente

de alunos, dessa geração bem digital, desse perfil bastante disperso.

O sucesso do processo de ensino aprendizagem está diretamente ligado com aspectos que permeiam tanto a postura discente como aprendente como também o bom desempenho docente e a relação entre estes dois atores para que haja um ambiente propício à obtenção dos objetivos pedagógicos. Neste sentido, Borges e Alencar (2014) afirmam que a relação professor-acadêmico é fundamental para o processo de aprendizagem em nível universitário, pois estabelece um elo de comprometimento com a construção do conhecimento. O professor é coparticipante do processo e, portanto, deve mediar e orientar seu acadêmico.

Devem ser levados em consideração diversos aspectos que podem influenciar diretamente a obtenção dos objetivos pedagógicos e também a relação professor-aluno. Tais aspectos envolvem tanto o domínio de conteúdo e o desempenho docente, como suas habilidades para acessar o novo, o moderno, buscando se aproximar da realidade cultural contemporânea do acadêmico. Neste contexto, Borges e Alencar (2014) afirmam que, no intuito de atender as necessidades dessa nova realidade universitária, é de grande importância o desenvolvimento de habilidades didáticas suficientemente eficazes, buscando ter uma visão de mundo, ciência, ser humano e educação compatível com a realidade atual; aí estaria um perfil fundamental do papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento.

Os docentes devem sempre ser ouvidos sobre suas necessidades profissionais, buscando atender da melhor forma os anseios e expectativas não somente dos professores, mas também dos estudantes. Buscando explorar este aspecto, foi questionado aos docentes: **Você já foi consultado/ouvido sobre sua necessidade de formação continuada?**

Diante deste questionamento, todos os participantes afirmaram ter sido consultados sobre a necessidade da formação continuada, sendo que os demais afirmaram ter sido ouvidos conforme Tabela 2:

Tabela 2 - Formas de consulta sobre a necessidade de formação continuada

Formas/locais de Consulta	Frequência N = 10	%
Reuniões de Colegiado	04	40
Pesquisas online	04	40
Avaliação dos eventos	04	40
Unidade Acadêmica	03	30

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

De acordo com o quadro acima, observa-se que são diversas as formas de se conhecer as necessidades de formação continuada, sendo as mais frequentes: as deliberações em reuniões de colegiado; pesquisas online; avaliação dos eventos, nas quais o participante pode sugerir temas para os próximos eventos. Outra forma citada foi o contato direto pela Unidade Acadêmica.

A partir do que relata o Professor G, é possível perceber o quanto se sentem satisfeitos os docentes quando se sentem ouvidos e contemplados sobre suas necessidades e expectativas:

Sim... principalmente por e-mail. Inclusive sugestões de tema. A UNASAU sempre em reuniões de colegiado nos questionam e a gente faz levantamento de necessidades, então eu sempre me sinto contemplada com as atividades e também por que eu sou consultada e muitas coisas que eu sugiro acabam acontecendo.

É fundamental que os professores sejam ouvidos quanto aos diversos aspectos que permeiam a formação continuada, como temas a serem abordados, períodos a serem realizados, tipo de abordagem e outros. Segundo Cunha e Lucarelli (2014), nas últimas décadas, as instituições têm investido na formação docente do ensino superior em resposta às políticas públicas e também às demandas institucionais. A autora descreve ainda os diferentes modelos de formação continuada que contemplam os diversos interesses institucionais, mas também os interesses docentes que são ouvidos quanto às suas necessidades e anseios.

É importante que os professores possam manifestar suas principais fragilidades e seus interesses acerca de temas que possam vir a ser discutidos nas atividades de formação continuada. Segundo Mitre et al.

(2008), o ato de aprender deve ser um processo reconstrutivo, que possibilite o estabelecimento de diversos tipos de relações entre fatos e objetos, desencadeando tanto ressignificações como reconstruções e contribuindo para sua utilização em diferentes situações.

Para que o programa de formação continuada possa se dar de forma otimizada, o encontro deste com os interesses e necessidades docente é fundamental. Nesta perspectiva, Cunha e Lucarelli (2014) e Volpato (2014) descrevem o modelo parcial de centralização no qual o processo e as características contemplam interesses e necessidades do público alvo, mas com decisões tomadas pelo próprio gestor; e o modelo descentralizado, que é desencadeado pelos próprios grupos propositores de formação continuada.

Um dos grandes propósitos da formação continuada é o auxílio aos docentes para que possam desenvolver suas habilidades e competências sobre sua atuação nas atividades educacionais. No caso dos docentes com formação em profissões liberais, os quais, muitas vezes, não tiveram o preparo adequado para este ofício, a importância da formação continuada se torna mais evidente, visto que existe a grande possibilidade de que os professores tenham algum tipo de dificuldade no exercício da docência.

O docente deve se sentir motivado a buscar e/ou participar do programa de formação continuada, sendo imprescindível o trabalho dos gestores dos cursos ou instituição no sentido de tornar viável e atrativa sua participação, abordando temas que vão de encontro aos interesses deste público alvo. Segundo Medeiros (2004), o professor deve saber onde quer chegar, deve refletir sobre sua prática para então buscar uma formação permanente, mais voltada às suas verdadeiras necessidades. Tais necessidades devem discutidas com colegas, práticas que tenham sido compartilhadas com a comunidade educacional, para que assim o professor possa buscar o caminho certo, e não fique a trilhar caminhos desnecessários, pois não se sabe onde quer chegar.

Os cursos da área da saúde, em sua estrutura, caracterizam-se por apresentarem disciplinas cujo cunho acadêmico é de construir, ao longo da formação, habilidades e competências para que o futuro profissional possa exercer a profissão para qual estudou com a máxima eficiência. Ao se deparar com a prática docente, muitos desses profissionais acabam sentindo-se inseguros por não terem tido o preparo adequado para esta função. Buscando identificar esta fragilidade, questionamos se estes sentiam **falta de conhecimento específico para sua prática docente**. A totalidade dos participantes afirmou que sim e no final pudemos elencar algumas dificuldades que foram citadas nas entrevistas, conforme a Tabela 3:

Tabela 3 - Falta de conhecimentos específicos necessários para a prática docente

Você sente falta de algum conhecimento específico para sua prática docente?	Frequência N = 10	%
Conhecimentos pedagógicos específicos	3	30
Uso das metodologias ativas e novas tecnologias	3	30
Elaboração de provas com questões operatórias	2	20
Associação teórico-práticas nas questões pedagógicas	1	10
Como tornar as aulas atrativas	1	10
Como trabalhar a Educação a Distância	1	10
Compreensão dos aspectos emocionais e comportamentais dos alunos	1	10
Curricularização da extensão	1	10
Indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão	1	10
Relação professor-aluno	1	10

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Nota-se que há uma divergência de vários conhecimentos que os professores demonstram estar dispostos a se apropriarem pelo fato de sentir a necessidade deles no âmbito de seu trabalho como docentes.

Elucidando estas necessidades podemos citar alguns relatos dos professores que participaram desta pesquisa:

Em tempos de modificação do ensino fundamental e discussões onde a gente começa um mundo mais EAD, não tão presencial, onde a gente inicia discussões em que o acadêmico tem potencial e capacidade de desenvolver o conhecimento não só dentro do ambiente de sala de aula e sim em vários ambientes e momentos do seu dia a dia, eu acredito que o conhecimento específico que me fez falta, foi de como administrar, ou seja, como lidar com essa nova maneira de ensinar, com essa nova maneira de aprender, com esses novos métodos (PROFESSOR A).

A implantação da modalidade de ensino à distância é oriunda de legislação, políticas públicas e também da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além também da inclusão e outros fatores. No Brasil, a Educação à Distância está prevista na Lei de Diretrizes e Bases – LDB/1996, conforme descrevem os Artigos 80 e 87.

Um dos grandes desafios do ensino como um todo é acompanhar o avanço tecnológico e científico, fazendo uso otimizado desses dois elementos e a favor dos processos pedagógicos. Atualmente existem diversas possibilidades metodológicas, onde podem ser unificadas as metodologias, tecnologias e criatividade. Segundo Morán (2015), essa mistura, entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir o ambiente de ensino para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola. Ainda existe a possibilidade de prever processos de comunicação mais planejados, organizados e formais com outros mais abertos, como os que acontecem nas redes sociais, onde há uma linguagem mais familiar, uma espontaneidade maior, uma fluência de imagens, ideias e vídeos constante.

A Educação a Distância (EAD) representa uma ferramenta moderna e efetiva de aprendizado que, dentre muitas outras vantagens, permitem flexibilidade de horários, ultrapassam limites de distância física, além de reduzir custos em relação ao ensino presencial. Segundo Lopes et al. (2010), a Educação à Distância é um veículo importante para a inclusão social, visto que apresenta custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens.

Muita coisa a gente acredita na teoria e tem muita dificuldade de executar na prática, então algumas dessas dificuldades, por exemplo, seria na prática docente [...] Acho que a gente pensa, defende e, se for ver, teoriza sobre, por exemplo, do currículo baseado em competências e avaliações neste sentido, mas ainda tem dificuldades de executar isso na prática (PROFESSOR B).

A docência é um ofício, cuja prática requer inúmeras habilidades e competências, as quais não possuem uma fórmula própria para que o profissional possa se tornar detentor. Requer habilidades cognitivas, desenvoltura e capacidade prático-teórica para articular teoria e prática. Para isto, faz-se necessária a busca pelo domínio do conhecimento e dos recursos didáticos que possam conferir ao professor os atributos necessários para a obtenção dos objetivos pedagógicos. Seraphim,

Taurino e Espíndola (2005) corroboram ao afirmar que todos aqueles, que resolverem trilhar o caminho da docência no ensino superior e quiserem realizar um trabalho com qualidade, precisam construir a didática do aprender a aprender, no contexto globalizado do conhecimento moderno.

A formação profissional, como já foi dito, não prepara para a docência, sendo necessária sensibilidade e dedicação para que o professor atinja a excelência em sala de aula. Segundo Seraphim, Taurino e Espíndola (s.d.), é importante ressaltar que os dispositivos da pedagogia não têm a mesma natureza do processo industrial, ou seja, no ensino e na aprendizagem, as operações serão sempre concebidas e construídas a partir de armações e de exemplos nos quais os docentes se inspiram sem poder reproduzi-los integralmente. Estes princípios, analogamente, podem ser utilizados quando se trata de formação na área da saúde. O caminho das novas competências docentes deverá ser traçado a partir de pesquisa interdisciplinar e transdisciplinar, que responda às necessidades do mundo industrial, econômico e social.

Em termos de metodologia acredito que a gente sempre tem o que aprender. Diferenciar práticas em sala de aula. Questão de formulação de questões, itens de avaliação, acho que é um ponto que a gente sempre tem que melhorar. Itens que sempre são importantes. Um outro aspecto seria tentar avaliar o aluno sob aspectos emocionais, comportamentais diferente daquele conhecimento cognitivo específico (PROFESSOR C).

Um dos grandes desafios da docência, sem dúvida, é harmonizar as relações entre docentes e discentes levando em consideração as diferentes gerações, costumes, características individuais e culturais. Todos estes aspectos podem interferir de forma direta ou indireta no sucesso da prática docente. Isto deixa claro que o docente, além do preparo intelectual para atingir seus objetivos pedagógicos, deve estar sensível e ser empático às necessidades discentes. Neste sentido Ceroni e Carpigiani (2011) afirmam que:

A nova configuração de uma sala de aula, as novas exigências em direção à autonomia da busca de conhecimento e de posicionamentos frente ao grupo universitário, à instituição universitária e à autoridade dos mestres são elementos a serem assimilados e acomodados no mundo mental deste

jovem. As atuais e ágeis formas de buscar informações, muitas vezes contrastam de maneira marcante com a dinâmica de aprender por meio das didáticas oferecidas em sala de aula. A emergência da necessidade de respostas, a necessidade das estimulações sensoriais às quais está exposto na vida cotidiana fora dos muros da escola exigem dele um esforço no exercício da reflexão, do desligamento parcial da realidade externa e da concentração necessárias para o aprendizado. Assim parece estar chegando os alunos à Universidade. Intelectualmente estimulados e com capacidade de reagir a estas estimulações e, ao mesmo tempo presos a um tempo presentificado e intolerante ao ritmo mais lento talvez necessário para a utilização do raciocínio lógico, abstrato, crítico e interpretativo que caracterizam em certa medida o pensamento adulto (CERONI; CARPIGIANI, 2011, p. 3).

Eu acho que a questão das metodologias ativas, elas exigem todo um aprendizado. Não é assim tão simples e eu sinto essa necessidade de aperfeiçoar melhor e usar outros métodos que envolvam mais o nosso acadêmico bastante jovem e que isso estimule pra mim, pra ele a questão de querer aprender e eu de querer ensinar e aprender com eles (PROFESSOR D).

A utilização de metodologias alternativas de aprendizagem pode ser benéfica quando se leva em consideração o complexo conjunto de habilidades e competências que se pretende desenvolver junto ao estudante do ensino superior da área da saúde. Além deste aspecto, os jovens estão, cada vez mais dispostos de instrumentos e ferramentas interativas que facilitam e dinamizam as relações e a forma de vivenciar a realidade. Neste sentido, Borges e Alencar (2014) afirmam que, nos dias atuais, é muito importante que os docentes do ensino superior desenvolvam competências para preparar os estudantes em uma formação crítico social, sendo preciso substituir formas tradicionais de ensino por metodologias ativas de aprendizagem que possam ser utilizadas na prática docente cotidiana. Para Berbel (2011), as metodologias ativas estão baseadas em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com

sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

A gente sempre tem que continuar aprendendo. Alguma coisa que me falte hoje, não sei te dizer, mas com certeza, quando aparece lá eu falo “isso aqui realmente é interessante pra mim” (PROFESSOR J).

O docente do ensino superior precisa estar ciente das transformações e evoluções científicas a que estamos sujeitos nas diversas áreas do conhecimento. Além disso, em se falando da área da saúde, os conhecimentos são amplos e diversificados, mesmo em se tratando de especialidades, o que deixa clara a necessidade da busca de aprimoramento constante. Para Volpato (2010), o que difere os profissionais liberais docentes dos demais professores universitários é o valor atribuído às experiências profissionais que são trazidas para a sala de aula. Tais experiências definem o esteio das práticas de ensinar e aprender que vivenciam com seus alunos.

Foi questionado aos participantes se acreditam que os **conhecimentos específicos da sua profissão** seriam suficientes para a prática docente. Citolin et al. (2014) afirma que, apesar de sabermos que a formação precisa ser compreendida como uma ação multifacetada, vinculada aos contextos temporais, políticos e culturais que as produzem, é imprescindível que as instituições e os sujeitos estejam comprometidos e assumam a formação docente como algo indispensável. De acordo com os preceitos teóricos disponíveis na literatura, foi possível observar que os sujeitos participantes desta pesquisa estão em consonância, visto que todos afirmaram que os conhecimentos são importantes, contudo não são suficientes.

Podemos verificar esta realidade pelo relato do professor F, quando afirma que:

Não, eles são fundamentais para as questões específicas da profissão, mas temos que formar um aluno diferenciado, que pensa no contexto social, e somente o conhecimento específico não dá conta (PROFESSOR F).

As diretrizes curriculares dos cursos de graduação na área da saúde não exigem uma formação voltada para o ensino. Pereira e Anjos (2014) corroboram ao afirmar que a ausência de formação prévia e específica

para atuar como docente é um grande desafio para o professor do ensino superior, sobretudo formação pedagógica e didática. Na busca de qualificação e aperfeiçoamento da profissão docente, estes professores ingressam em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que por sua vez estão mais voltados a formação de pesquisadores, não contemplando os conhecimentos necessários à prática docente propriamente dita.

Em se falando de formação profissional docente, deve-se levar em consideração todos os aspectos que permeiam esta função, desde a formação específica, até a formação do profissional docente, lembrando que no caso dos profissionais da área da saúde, estes não são classificados como docentes profissionais, visto que possuem uma formação direcionada a uma atuação específica diferente do ensino propriamente dito. Citolin et al. (2014) afirmam que conhecimentos do campo específico não são suficientes, embora sejam fundamentais, visto que a atividade de ensinar-aprender requer conhecimentos teóricos e práticos que se constroem nos embates cotidianos da sala de aula.

O profissional docente deve ter domínio do conhecimento o qual está se dispondo a ensinar. A mera reprodução de técnicas não é sinônimo de apropriação do conhecimento, habilidades e competências. Ser docente transcende a reprodução, exigindo do profissional a capacidade de adotar uma postura crítica, criativa, organizada e com critérios metodológicos fundamentados para que este possa solidificar sua prática. Neste contexto Saraiva (2008, p. 16) afirma que:

Estudos sobre a compreensão dos saberes docentes e sua dinâmica no trabalho educativo têm demonstrado que os professores não apenas reproduzem e aplicam conhecimentos, mas instituem e legitimam em suas práticas sociais e simbólicas uma “cultura docente”, por meio da qual, interpretam, compreendem e ressignificam suas experiências. Como atores sociais, partilham, permanentemente, em sua prática educativa, de experiências e saberes, dada condição de mediadores do processo pedagógico e de sua historicidade como seres inacabados, em contínuo processo de formação.

A pesquisa é uma alternativa eficiente e necessária para que o docente possa se apropriar e/ou desenvolver saberes que possam melhorar sua prática em sala de aula, beneficiando os alunos e solidificando sua atuação. Cunha e Lucarelli (2014), relata estudos realizados onde se

evidenciou que docentes pesquisadores eram dotados de saberes que os tornava capazes de propor formas significativas de aprendizagem para seus alunos e estes foram provocados a escrever sobre suas práticas, contudo, o resultado foi frustrante, pois foi observado que, apesar de saber fazer, os docentes eram resistentes ao enfrentar a sistematização do que realizavam, de forma escrita. Suspeitou-se, portanto que esta dificuldade era decorrente da ausência de uma base teórica das ciências da educação, que resultava em uma reflexão insuficiente de fundamentos sistematizados.

Segundo Pereira e Anjos (2014), na sua prática docente, o professor traz para a sala de aula uma vasta experiência adquirida por meio de estudos e pesquisas ou ainda pelo exercício de outra profissão, contudo, muitas não sabe compartilhar este conhecimento de forma adequada com seus alunos. Esta dificuldade pode se dar pelo desconhecimento de práticas e recursos voltados ao compartilhamento do saber, tornando assim sua experiência profissional oriunda de outra atividade em uma variável quase nula no exercício da docência, portanto, pode-se dizer que este profissional está carente de elementos que afirmem sua identidade docente.

Ao serem questionados sobre a **leitura de textos acerca da identidade docente** lidos, todos os participantes relataram ter feito leituras e discussões a partir de diversas fontes.

Procuro sempre buscar alguns textos, principalmente que falam sobre metodologias ativas, que tem me estimulado a partir de autores que tenho lido nos últimos tempos, que me fazem entender e crescer um pouquinho mais como professor, já que minha formação não foi como professora no magistério e sim, me graduei na área da saúde e parti para a docência sem uma preparação específica (PROFESSOR A).

Para Fagundes et al. (2014) é recorrente o registro de resistência do docente do ensino superior a assumir uma posição de aprendente, portanto sendo esta uma questão a se investir, as atividades devem atender aos questionamentos das propostas de formação e de como estas chegam ao docente para que este se sinta motivado a participar.

Diversos são os aspectos que permeiam o sucesso da atividade docente. A postura profissional e o compromisso com a função exercida requerem o empenho constante para que a identidade do professor se

consolide. Neste sentido, Pereira e Anjos (2014) relatam que ao longo dos anos, vem ocorrendo muitas discussões acerca da formação de professores, sobre os saberes e práticas necessários para o exercício da profissão e sobre as mais diversas formas de se mensurar a capacidade e eficiência do docente.

O ambiente acadêmico deve ser concebido como um local de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e, indiferentemente do aspecto em que se refira, o docente deve estar constantemente adquirindo uma postura investigativa, buscando a apropriação de conhecimentos que solidifiquem sua identidade docente. Estas atitudes podem de dar a partir de experiências de diferentes naturezas, especialmente a leitura. Nessa perspectiva, Rodrigues, Teixeira e Ferreira (2012) afirmam que a concretização dos objetivos universitários só poderá ser consolidada por meio de práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento do ensino, ato que pode ser visto e analisado a partir do professor e a forma na qual ele está atuando como disseminador do conhecimento. Sendo assim, para os professores a leitura se torna um instrumento base que sustenta suas práticas pedagógicas. A leitura é o ponto chave para o desenvolvimento do pensar crítico do indivíduo.

O professor do ensino superior deve dominar diversas habilidades e competências, as quais, conjuntamente irão possibilitar e favorecer a obtenção dos objetivos pedagógicos. Pereira e Anjos (2014) corroboram ao afirmar que ao professor do ensino superior, é atribuída a responsabilidade de formar profissionais competentes para suprir as necessidades do mercado de trabalho. Este professor precisa saber o conteúdo, conhecer os recursos pedagógicos e as novas tecnologias para compartilhar conhecimento e promover o desenvolvimento de habilidades e competências em seus alunos.

A **pesquisa** representa um dos três pilares de toda universidade. Dada sua importância para o crescimento acadêmico e construção do conhecimento, bem como para o desenvolvimento científico, foi questionado aos participantes se estes realizam pesquisa. Todos os sujeitos entrevistados afirmaram realizar algum tipo de pesquisa. As formas de participação e/ou realização de pesquisa apontadas pelos participantes que responderam afirmativamente foram: a) orientação de trabalhos de conclusão de curso; b) vínculo com programas de pós graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado); e c) participação em grupos de pesquisa.

Considerando a universidade como um ambiente articulador do ensino, pesquisa e extensão, fica evidente que as atividades de pesquisa, além de serem fundamentais, agregam conhecimentos e contribuem para

a formação da identidade docente. Neste sentido, Fagundes et al. (2014, p.149) afirmam que:

O desenvolvimento profissional docente, como mais uma categoria de análise, evidenciou preocupações tanto individuais quanto institucionais. O desenvolvimento profissional não é uma questão casual e voluntária, pois implica em dar-se conta da trajetória que tem realizado o professor, como aporte para superação de lacunas de sua formação. Significa, também, reconhecer e incorporar ao seu fazer a pesquisa, não só como produtora de novas teorias, mas como possibilidade de articulação entre as diversas dimensões profissionais. [...] A importância do empenho institucional, como promotor do desenvolvimento profissional docente, é apontada pelos respondentes. Ressaltam a necessidade de ações reflexivas, coletivas, com um eixo suleador, que se aponte para uma proposta política pedagógica institucional. Entretanto, percebe-se que as iniciativas são ainda individuais, motivadas principalmente pela necessidade do acompanhamento do avanço tecnológico, passando por várias pela sala de aula e na intenção da progressão na carreira.

Apesar do fato de a pesquisa ser fundamental no ambiente universitário, deve-se levar em consideração as particularidades de cada docente. É recorrente a ideia de que a prática docente somente se dá no momento em que o profissional atua nos três pilares universitários. Muitos docentes atuam de forma excelente em um dos campos, e não se identificam com outro. Niskier (1996) corrobora ao considerar um problema na carreira do docente a crença quase generalizada de que um bom professor tem que ser um pesquisador, afirmando que há diferenças e semelhanças entre um e outro.

Nem sempre a condição investigativa do professor impacta positivamente as aulas desenvolvidas. Algumas vezes até dificulta, porque o professor afina a sua atenção ao campo pesquisado e não ao sentido que o aluno precisa atribuir àquele conhecimento. Certamente essa perspectiva está

também atrelada à escassa compreensão da centralidade do conhecimento na organização dos currículos dos cursos, explicitando fragilidades tanto no campo epistemológico como no campo pedagógico (CUNHA; LUCARELLI, 2014, p. 29)

Um dos principais objetivos do Programa de Formação Continuada é propiciar aos docentes momentos onde possa ser fomentada a reflexão, construção, socialização e expansão do conhecimento, buscando a melhora do desempenho docente e o alcance dos objetivos pedagógicos. Para isto, faz-se necessário que sejam abordados temas que possibilitem tais ações. Neste sentido, foi questionado aos participantes desta pesquisa **quais temas lembravam de ter sido tratados acerca de prática pedagógica; saberes docentes, identidade docente ou algo que leve a pensar o perfil de professor no ensino superior.**

Ao responder aos questionamentos, observou-se como temas que mais foram percebidos pelos participantes, os seguintes: gestão, ética, pesquisa, relação ensino pesquisa e extensão, metodologias ativas, avaliação, postura docente, planejamento, protagonismo docente e discente.

Me vi bastante nas leituras e nos trabalhos que me envolvi, principalmente formação continuada, comecei a estudar o Cortella, onde fala muito das inquietações propositivas, ele faz uma busca constante sobre gestão, sobre ética... isso tudo é o meu papel dentro de sala de aula. Eu tenho que me desenvolver e me apresentar para o aluno como alguém que se empodera do conhecimento diariamente e compartilha desse conhecimento (PROFESSOR A).

A busca pelo conhecimento e também sua atualização fazem com que os professores estejam constantemente buscando textos, livros, artigos que possam agregar e/ou aprimorar conhecimentos. Contudo, no ensino superior, especialmente as áreas como a saúde, as leituras estão mais voltadas a assuntos específicos, ou seja, técnicos e pouco voltados para a formação ou identidade docente. Andrade (2007) corrobora ao afirmar que o conjunto de textos selecionados pelos professores pode dar visibilidade ao planejamento de uma disciplina, tratando-se especialmente de artigo científico de revistas especializadas, capítulos de livros e de manuais de disciplina da educação.

A leitura, sendo específica na área de formação ou voltada à identidade docente é imprescindível. Neste sentido Rodrigues, Teixeira e Ferreira (2012) afirmam que na formação acadêmica, a leitura é imprescindível para a produção disseminação e desenvolvimento do conhecimento, norteando os professores para os programas, das aulas e de cursos. A leitura no processo de construção de conhecimento possibilita a formação de cidadãos críticos capazes de pensar, questionar, reconstruir, e intervir de modo positivo na sociedade na qual está inserido.

São tantos ... a relação ensino extensão, ensino e pesquisa, as metodologias ativas. A questão das avaliações, os vários métodos de avaliação, postura do professor, questões de várias metodologias que podem ser aplicadas na sala de aula e extraclasse, então todas as temáticas dessas formações que nós temos na Unesc e de outras fora acabam indo por esse caminho (PROFESSOR D).

É importante que o docente adote postura também de aprendiz, investigativa e que procure agregar sempre mais conhecimento. A partir destas atitudes, poderá aprimorar seus conhecimentos. Pedro Demo (2007) corrobora ao afirmar que o centro da inteligência é aprender a saber pensar, elaborar com mãos próprias. É também o centro da educação. Para Rodrigues Teixeira e Ferreira (2012), por meio de uma boa leitura é possível que se tenha uma postura crítica diante das questões apresentadas. O bom leitor aprende a pensar, visto que o hábito da leitura instiga à busca e reprodução a partir de suas próprias mãos.

A instituição deve primar pela qualidade de ensino, disponibilizando ao docente, meios onde o conhecimento possa ser produzido, socializado, apropriado e transmitido. Rodrigues, Teixeira e Ferreira corroboram ao afirmar que a universidade se caracteriza como uma instituição educativa que produz conhecimentos estimula a pesquisa, a problematização de questões que envolvem o contexto social no qual estamos inseridos, bem como a formação crítica do sujeito. Além disso, deve permitir um estilo aberto e diferenciado de aprendizado e reflexão que vise a construção de uma sociedade justa através do conhecimento.

Ao final da entrevista, questionamos aos participantes se estes gostariam de deixar alguma sugestão ou opinião sobre a formação continuada de docentes. De forma geral, os participantes manifestaram opiniões favoráveis à oferta do programa de formação continuada.

Eu acho que o professor, hoje, é muito mais aberto, é um professor muito mais compartilhador do que quando eu entrei na universidade há 16 anos. Então a sugestão que eu tenho é que a universidade continue cada vez mais investindo na formação de docentes que tenham habilidades de trabalhar no seu dia a dia com essa diversidade que a gente tem dentro da nossa educação universitária, dentro da nossa academia. Nós temos pessoas vindas de diferentes lugares, de diferentes histórias, de diferentes origens e que eu tenho que atingir a todas essas pessoas. Então esse é o meu desejo, meu anseio, que cada vez mais eu consiga me preparar para ser um professor das diversidades, um professor do conhecimento de todos e para todos (PROFESSOR A).

Quanto às sugestões, estas foram variadas. As principais se referiram à sua continuidade, inclusão na política interna de cargos e salários. O Professor B deixa claro este anseio em sua fala:

E eu acho que só fica faltando aquele balanço de consequências, que seria assim, valorizar um pouco a participação de quem sempre participa, no plano de cargos e salários, mostrando que, não como algo punitivo, mas que a instituição valoriza. E aquele professor que nunca participa e seja apresentada uma avaliação ruim, que seja individualizada uma conversa (PROFESSOR B).

O Professor I concorda com o Professor B quando afirma que:

Minha sugestão para que participem é fazer da forma que as coisas funcionam no Brasil, alguma recompensa, podendo ser um avanço no plano de cargos e salários. Também entendo que talvez seria interessante fazer como em algumas empresas em que o funcionário possui a obrigação de participar mas para isso, ser dentro da sua carga horária de trabalho. Muitos professores dão o seu melhor, trabalhando além da sua carga horária, outros, não tem essa disponibilidade, talvez por isso não participem.

Outro aspecto levantado pelo Professor F, é a criação de estratégias que motivem a participação dos professores as atividades de formação continuada:

Acredito que devemos criar estratégias para sensibilizar nossos professores a participarem destes movimentos tão importantes. Cada sujeito tem seu tempo de aprendizagem, estar sensibilizado para a importância destes movimentos para sua prática docente (PROFESSOR F).

O Professor H reafirmou vários aspectos discutidos anteriormente nesta pesquisa, enfatizando que a prática docente vem sendo tema cada vez menos discutida. Por outro lado, temas pontuais da prática docente vêm sendo abordadas.

Eu penso que a formação continuada da Unesc vem melhorando e, nos últimos anos, vem pedindo a necessidade de conteúdos que outros professores sentem a necessidade para se trazer, mas eu percebi que ultimamente a questão pedagógica da prática docente, a questão não está tão forte como estava no início. Agora são mais conteúdo específico como planos de ensino, currículo, mas talvez esteja incluído nisso, mas eu acho que a questão das práticas docentes e das metodologias utilizadas poderia ser mais inserida (PROFESSOR H).

A formação continuada é elemento fundamental para que o docente se aproprie e empodere das competências e habilidades imprescindíveis à sua prática. Para Tardif (2007) o professor é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e a pedagogia e desenvolver um saber prático baseado na sua experiência cotidiana com os alunos.

Nos tempos atuais, com a expansão do ensino superior e todos os aspectos que permeiam a prática docente e o sucesso da atuação docente, são necessárias diversas ações institucionais com vistas à oferta de uma educação de qualidade, que garanta a formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho. No que se refere à formação continuada, é fundamental que os docentes estejam integralmente

envolvidos, sugerindo, participando e se sentindo contemplados em seus anseios. Nesta perspectiva, Carlos e Chaigar (2014) afirmam que, buscar compreensões sobre as estratégias institucionais de desenvolvimento docente a partir de uma visão histórica pode ser uma oportunidade de melhor compreensão do presente e possibilidade de projetar o futuro.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário do ensino superior no Brasil tem passado por significativas mudanças nas últimas décadas. Considerando a historicidade da implantação e evolução desse nível do ensino no contexto nacional, fica evidente a necessidade de especial atenção às recentes modificações ocorridas.

A expansão do ensino superior corresponde a um dos focos principais de discussão, considerando não apenas o aumento no número de cursos e de campi, bem como sua interiorização, mas também a questão da democratização do ensino superior, que possibilitou o acesso a muitos estudantes que antes não teriam oportunidade.

Outro fator importante dessa nova realidade é o aumento da demanda por profissionais docentes que estivessem aptos a atuar no ensino superior e o que poderia se definir como “aptidão”, questionando-se as competências e habilidades que o docente deveria dispor para que os objetivos pedagógicos fossem alcançados de acordo com o que se espera em uma instituição de ensino de excelência.

Este trabalho teve como objetivo geral, compreender como os profissionais da área da saúde percebem o Programa de Formação Continuada da UNESCO e seus impactos na formação pedagógica. A partir dos dados coletados foi possível evidenciar que os sujeitos entrevistados participam das atividades de formação continuada oferecidas pela Unesc. A pesquisa buscou identificar mais elementos que permeiam a identidade e formação docente de professores que possuem formação em profissões liberais da área da saúde a partir de temas abordados no programa.

Ao serem questionados sobre o motivo de sua participação, os integrantes apontaram como principais razões a melhora no desempenho docente; uso de recursos didáticos diferenciados; socialização de conhecimento.

Foi questionado aos integrantes da pesquisa se houve algum fato ou conhecimento durante a participação do programa de formação continuada de docentes da UNESCO que foi marcante e os impactou na prática pedagógica. De forma geral, todos os participantes afirmaram que houve algum tema ou fato que impactou, sendo que os principais fatos se referem ao conhecimento acerca do uso das metodologias diversas, dentre as quais as metodologias ativas obtiveram maior destaque. Em menor escala, foram citadas as técnicas de avaliação, uso das tecnologias digitais, inclusão de pessoas com deficiências e relação professor aluno. Todos estes temas foram considerados como importantes na abordagem do programa de formação continuada, o que demonstra que os professores,

por não terem formação pedagógica, esperam que estes sejam supridos quando participam da formação continuada.

O uso das metodologias ativas tem tomado cada vez mais espaço no ensino contemporâneo, visto que promove a autonomia do aluno, fazendo com que este se aproprie do conhecimento de forma mais participativa, a partir de uma gama de possibilidades metodológicas muito ampla que, além de favorecer o ensino-aprendizagem, estimula o estudante a fazer parte do processo.

O avanço tecnológico aliado ao estudo aprofundado das teorias educativas possibilitou o desenvolvimento de equipamentos e técnicas que disponibilizam e possibilitam formas metodológicas variadas. Contudo, docentes com formações em profissões liberais da área da saúde podem apresentar dúvidas no entendimento e seleção das técnicas ou recursos mais apropriados para suas atividades. O programa de formação continuada poderá ser um elemento esclarecedor e motivador para o uso diversificado das metodologias.

Foi questionado aos participantes se estes já foram ouvidos ou consultados sobre sua necessidade de formação continuada. Com exceção de um participante, todos os demais responderam afirmativamente, que de alguma forma já foram ouvidos. A formação continuada pode se dar a partir de diversos modelos. O modelo parcial de descentralização atende de forma satisfatória as necessidades dos profissionais liberais docente, visto que se caracteriza por processos de formação diversificados, oferecendo conteúdos de acordo com seus interesses e necessidades.

Buscando compreender o docente profissional liberal da área da saúde, foi questionado se este sente falta de algum conhecimento específico para sua prática. A totalidade dos participantes respondeu afirmativamente, relatando diversas fragilidades, especialmente os conhecimentos específicos para a prática pedagógica, o que indica a dificuldade na utilização das diversas metodologias de ensino/aprendizagem.

Embora as metodologias ativas sejam eficazes na obtenção dos objetivos pedagógicos, sua prática pode ser um pouco complexa para docentes que não estejam devidamente preparados para o uso desta forma de ensino. Partindo desse preceito, torna-se clara a importância da abordagem deste tema no programa de formação continuada.

Buscando compreender ainda melhor a forma como o docente profissional liberal se identifica neste ofício, foi questionado se estes acreditam que os conhecimentos específicos da sua profissão seriam suficientes para a prática pedagógica. A totalidade dos integrantes afirmou que tais conhecimentos são fundamentais para a prática docente,

contudo não suficientes, visto que são necessários conhecimentos metodológicos para que os conteúdos sejam trabalhados de forma que os estudantes possam se apropriar do conhecimento.

A leitura de textos acerca da identidade docente é fundamental para que o profissional possa se localizar dentro da função a que se propõe executar. Portanto, foi questionado aos participantes, quais textos acerca da identidade docente já foram lidos. Neste momento, a maioria dos participantes afirmou ter lido textos, embora nenhum deles tenha apontado precisamente o material a que se referia.

A pesquisa corresponde a uma atividade importante para a construção e solidificação do conhecimento. Além disso, corresponde a um dos pilares fundamentais de toda universidade, em conjunto com o ensino e a extensão. Foi questionado aos participantes se estes participavam ou realizavam pesquisa de alguma forma. A maioria dos participantes afirmou realizar algum tipo de pesquisa, sendo as principais formas a orientação de Trabalho de Conclusão de Curso; pesquisas em programas de pós-graduação *stricto sensu*; e projetos de pesquisa.

Os programas de formação continuada devem atender às necessidades específicas dos docentes, mas também devem contemplar temas de interesse comum. Neste sentido foi questionado quais temas lembravam de ter sido tratado acerca de prática pedagógica; saberes docentes, identidade docente ou algo que leve a pensar o perfil de professor no ensino superior. Os temas relatados foram: gestão, ética, pesquisa, relação ensino pesquisa e extensão, metodologias ativas, avaliação, postura docente, planejamento, protagonismo docente e discente.

Ao final da pesquisa, os participantes foram convidados a deixar sugestões e/ou opiniões sobre o programa de formação continuada. Foi unânime a afirmação de que o programa é importante e deva continuar sendo ofertado, contudo, alguns participantes relataram que os professores deveriam ser mais motivados a participar, recebendo benefícios como ascensão no plano de cargos e salários a partir da participação.

Ao final da pesquisa foi possível identificar que os docentes profissionais liberais da área da saúde da Unesc participam do programa de formação continuada e costumam sugerir temas a serem abordados, dando preferência aos assuntos que melhorem seu desempenho em sala de aula, orientem quanto ao uso dos recursos e técnicas metodológicas, além de melhorar seu desempenho e relação professor-aluno.

Verificou-se também que o programa de formação continuada é de extrema importância, tanto no desenvolvimento profissional, como na

formação da identidade docente, visto que profissionais liberais ingressam na função, muitas vezes, sem o preparo necessário para seu exercício.

Os achados desta pesquisa deixaram claro que o programa de formação continuada de docentes é de extrema importância a partir da ótica dos docentes profissionais liberais da área da saúde, visto que a sua formação específica e direcionada para fim específico não o prepara para a docência. Contudo, percebe-se que há clareza desta necessidade na visão de todos os sujeitos que participaram da pesquisa.

A partir do levantamento bibliográfico, foi possível perceber que existe ampla disponibilidade de material abordando o tema de forma geral. Nesta pesquisa procurou-se analisar a importância da formação continuada de docentes em uma visão específica dos profissionais liberais da área da saúde.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Agripa Faria. **Metodologia Científica e Educação**. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

ALVES, João Roberto Moreira. **Pesquisas em educação à distância**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas avançadas em educação, 1998. 176p.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos de saberes**. Belo Horizonte: ceale autentica, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BITTAR, Mariluce. Educação Superior – O “Vale Tudo” na Mercantilização do Ensino. **Quaestio – Revista de estudos de educação**. Sorocaba, v.4, n. 2, p.51-64, nov. 2002.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias Ativas na Promoção da Formação Crítica do Estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, [s.l.], v. 3, n.4, p. 119-143, jul/ago 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 ago. 2016.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**. [s.l.], n. 28, p. 98-107, Jan/Fev/Mar/Abr., 2005.

CARLOS, Lígia Cardoso; CHAIGAR, Vânia Alves Martins. **Estratégias de Formação Docente no Ensino Superior: experiência e memória no enredo do tempo-espço da Furg**. In *Estratégias*

Institucionais para o Desenvolvimento Profissional Docente e as Assessorias Pedagógicas Universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

CAVALCANTE, Leila Pacheco Ferreira; MELLO, Maria Aparecida. Avaliação da aprendizagem no ensino de graduação em saúde: concepções, intencionalidades, reflexões. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 423-442, jul. 2015.

CERONI, Mary Rosane; CARPIGIANI, Berenice. Percepção de Docentes sobre comportamento de alunos universitários na gestão de sala de aula. **Primus Vitam**. São Paulo. v. 2, n. 3, p. 1-12, 2011.

CITOLIN, Cristina Bohn et al. Estratégias Institucionais para o Desenvolvimento Profissional Docente em IES Comunitárias Gaúchas: trajetórias e desafios. in **Estratégias Institucionais para o Desenvolvimento Profissional Docente e as Assessorias Pedagógicas Universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do estado ao projeto de reforma. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 28, n. 88, p. 677-701, out. 2004.

COSTA, Nádya Maria de Lima. A formação Contínua de Professores – novas tendências e novos caminhos. **Holos**, [s.l.], v. 3, n. 20, p. 63-75 dez. 2004.

CUNHA, M.I.; LUCARELLI, E. **Estratégias Institucionais para o Desenvolvimento Profissional Docente e as Assessorias Pedagógicas Universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e a Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 606 p.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2001. 272 p.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais** aplicadas: métodos e técnicas. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

ENGEL, Elenice Padoin Juliani. **O profissional liberal no início da carreira docente: seus desafios na constituição e na formação da docência universitária**. 2014. 179 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2014.

FAGUNDES, M. C. V. et al. Estratégias Institucionais para o Desenvolvimento Profissional Docente em Tempos de Expansão da Educação Superior no Paraná in **Estratégias Institucionais para o Desenvolvimento Profissional Docente e as Assessorias Pedagógicas Universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos. Modelos de Formação Continuada de Professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Cad. Pes.** São Luís, [s.l.], v. 23. n. 3, p. 1-15, set/dez, 2016.

FERRY, Gilles. **Pedagogía de la Formación**. Faculdade de Filosofia y Letras de La Universidad de Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1997. Formación de Formadores. Série los documentos, 6.

GATTI, Bernadete A. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na Última Década. **Revista Brasileira de Educação**. v.13 n.37, p. 57-86, jan/abr. 2008.

HAWERROTH, Jolmar Luís. **A Expansão do Ensino Superior nas Universidades do Sistema Fundacional Catarinense**. Florianópolis: Insular. 1999.

LOBO, Alex Sander Miranda. MAIA, Luiz Cláudio Gomes. O uso das TIC's como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. **Caderno de Geografia**. [s.l.], v.25, n.44, p. 16-26, 2015.

LOPES, Maria Cristina Lima Paniago et. al. Educação à Distância no Ensino Superior: uma possibilidade concreta de inclusão social. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 191-204, jan./abr. 2010.

MACEDO, Arthur Roquete de, TREVISAN, Ligia Maria Vettorato, TREVISAN, Péricles. **Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro. v. 13, n. 47, p.127-148, jan./jun. 2005.

MARTINS, Joel. A Pesquisa Qualitativa. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.

MEC. **Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica** – concepções e diretrizes. 2010. Disponível em: <mec.gov.br>. Acesso em: 13 jul. 2016.

MEDEIROS, Régis Nunes. Professores-profissionais e Profissionais-professores a construção de um professor. **Revista Linhas**, [s.l.], v. 5, n. 2.p. 1-19, 2004.

MITRE, S. M. et. al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s.l.], n.13, Sup2, p. 2133-2144, 2008.

MORAES, Júlia Oliveira de; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Evasão no Ensino Superior**: Estudo dos Fatores Causadores da Evasão no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. In: 6º Congresso Usp de Controladoria e Contabilidade e 3º Congresso Usp de Iniciação Científica em Contabilidade, 2006, São Paulo. Anais do 6º Congresso Usp de Controladoria e Contabilidade e do 3º Congresso Usp de Iniciação Científica em Contabilidade, 2006.

MORÁN, José. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Orgs.). **Convergências Midiáticas**,

Educação e Cidadania: aproximações jovens. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MOROSINI, Marília. **Professor do Ensino Superior:** identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000.

NISKIER, Arnaldo. **LDB A Nova Lei da Educação:** tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores:** realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro.

OLIVEN, Arabela Campos. **A Paroquialização do Ensino Superior.** Petrópolis: Vozes. 1990.

PEREIRA, Leticia Rodrigues, ANJOS, Daniela Dias dos. O Professor do Ensino Superior: Perfil, desafios e trajetórias de formação. **Seminário Internacional de Educação Superior.** Anais Eletrônicos, 2014. Disponível em:<https://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_for_macao_de_professores/31.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2017.

PERRENOUD, Phelippe. **Pedagogia diferenciada:** das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRADA, Luís Eduardo Alvarado. **Formação participativa de docentes em serviço.** Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

PRADA, Luís Eduardo Alvarado. FREITAS, Thaís Campos, FREITAS, Cinara Aline. Formação Continuada de Professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Diálogo Educ,** Curitiba, v.10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

PRADA, Luiz Eduardo Alvarado; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira; LONGAREZI, Andréa Maturano. **Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007.** 32º Reunião Anped. 2009.

RIBEIRO, Gabriela Machado et al.. Estratégias institucionais de apoio pedagógico para formação do docente universitário: a experiência de duas universidades do Rio Grande do Sul. In **Estratégias Institucionais para o Desenvolvimento Profissional Docente e as Assessorias Pedagógicas Universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

RODRIGUES, Cecília de Jesus; TEIXEIRA, Rosana Neves; FERREIRA, Maria Mary. Leitura de Professores e Práticas Pedagógicas no Ensino Superior. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES DE BIBLIOTECONOMIA. EREBD N/NE. 15. **Anais...** . Juazeiro do Norte, CE, 2012.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 12 n. 34, p. 94-101, jan./abr. 2007

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 26ª ed. Petrópolis: Vozes. 2001.

SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. Educação continuada coletivizada como espaço de investigação da socialização de professores. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba. v. 10, n. 31, p. 661-678, set./dez. 2010.

SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer. **Representações sociais da aprendizagem docente por professores universitários**. In BRAÚNA, Rita de Cássia de Alcântara; FERENC, Alvanize Valente Fernandes. (Org.) Trilhas da Docência: saberes, identidades e desenvolvimento profissional. São Paulo: Iglu, 2008.

SCHLIEMANN, Ana Laura; NOGUEIRA, Lilian de Fatima Zaroni. Inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior – favorecendo a autonomia na Universidade de Sorocaba. In. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR 2014 – FORMAÇÃO E CONHECIMENTO. **Anais...** .. Universidade de Sorocaba – UNISO – Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.

SERAPHIM, Jovelino Sérgio; TAURINO, Maria do Socorro; ESPÍNDOLA, Carlos Roberto. **A docência no ensino superior: competências e habilidades relacionadas à qualificação do professor em**

seu relacionamento com os alunos. In: VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, 2005, Braga. Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia. Braga - Portugal: Centro de Investigação em Educação (CIEd) - Instituto Educação e Psicologia - Universidade Minho, 2005. v. 1. p. 253-264

SILVA, Marcelo Oliveira; VITÓRIA, Maria Inês Corte. Formação Continuada de Professores: concessões e entendimentos de professores de um curso de hotelaria. In: ANPD SUL - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 9, **Anais...**Caxias do Sul, RS, 2012.

SILVA, Vera Lúcia Reis da. **Estratégias de formação de professores universitários no contexto da expansão e interiorização da Universidade Federal do Amazonas** in Estratégias Institucionais para o Desenvolvimento Profissional Docente e as Assessorias Pedagógicas Universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L.; MASSENA, E. P. Desenvolvimento Profissional Docentes em Cursos de Medicina: estratégias institucionais de duas universidades públicas na Bahia. In **Estratégias Institucionais para o Desenvolvimento Profissional Docente e as Assessorias Pedagógicas Universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

SOUSA, Gabrielle Barbosa de. **Formação Continuada de Professores do Ensino Superior**: composição organizativa da identidade docente. 2013. 154 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Mestrado Acadêmico em Educação, Recife, 2013.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **LDB e Ensino Superior** (estrutura e funcionamento). São Paulo: Pioneira, 1997.

SOUZA. Paulo Natanael Pereira e SILVA, Eurides Brito da. **Como Entender e Aplicar a Nova LDB**. São Paulo: Pioneira, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8. Ed. Petrópolis. Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TRINDADE, Héglio. A República em tempos de reforma universitária: o desafio do governo lula. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 25, n. 88, p. 819-844, out. 2004.

UNESC. Universidade do Extremo Sul Catarinense. **Resolução n. 01/2006/CSA, de 31 de agosto de 2006**. Aprova o Estatuto da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC. Unesc: Unesc. Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/1490.pdf?1225764000>. Acesso em: 10 ago. 2017.

UNESC. Universidade do Extremo Sul Catarinense. **Resolução n. 01/2007/CSA, de 08 de fevereiro de 2007**. Aprova o Regimento Geral da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC. Unesc: Unesc. Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/1552.pdf?1225764000>. Acesso em: 10 ago. 2017.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1ª ed. Curitiba: ed. UTFPR, 2012.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. **A Formação do Professor de 3o Grau**. São Paulo: Pioneira, 1995, p. 15-45.

VOLPATO, Gildo. **A formação do Docente Universitário em Santa Catarina: estratégias institucionais das IES comunitárias in Estratégias Institucionais para o Desenvolvimento Profissional Docente e as Assessorias Pedagógicas Universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

VOLPATO, Gildo. **Profissionais Liberais Docentes: aspectos da docência que se tornam referência na educação superior**. 1a ed. Curitiba. CRV, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ENTREVISTA

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão – PROPEX
Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação –
UNAHCE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGÉ
Prof. Dr. Gildo Volpato
Mestrando: Lee Gi Fan

Prezado Professor,

Estamos desenvolvendo trabalho com o título **A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS LIBERAIS DOCENTES DOS CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE**, abordando os profissionais liberais docentes da área da saúde da Unesc, para a elaboração de dissertação de mestrado orientada pelo Prof. Dr. Gildo Volpato. Gostaríamos de sua colaboração, respondendo às questões abaixo.

Atenciosamente,

Lee Gi Fan
Mestrando em Educação - UNESC

1. Há quanto tempo exerce a docência no ensino superior?
2. Você participa das atividades de formação continuada de docentes? Por quê?
3. Houve algum fato ou conhecimento durante a participação do programa de formação continuada de docentes da UNESC que foi marcante e te impactou na prática pedagógica?
4. Você já foi consultado/ouvido sobre sua necessidade de formação continuada?
5. Você sente falta de algum conhecimento específico para a sua prática docente?

6. Você acredita que os conhecimentos específicos da sua profissão são suficientes para a prática docente? Por quê?
7. Quais textos acerca da identidade docente no ensino superior você já leu?
8. Você faz pesquisa? Fale sobre.
9. Quais temas você se lembra de ter sido tratados acerca de prática pedagógica; saberes docentes, identidade docente ou algo que leve a pensar o perfil de professor no ensino superior?
10. Você gostaria de deixar alguma sugestão ou opinião sobre a formação continuada de docentes?

ANEXOS

ANEXO A - RESOLUÇÃO N. 02/2010/CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO



CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

RESOLUÇÃO n. 02/2010/CÂMARA ENSINO DE GRADUAÇÃO

Aprova Núcleo de Pedagogia Universitária da UNESC, NEP Unesc.

O Presidente da Câmara de Ensino de Graduação, no uso das atribuições e considerando a decisão do Colegiado em reunião do dia 20 de maio de 2010,

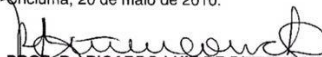
RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar o Núcleo de Pedagogia Universitária da UNESC, NEP Unesc.

Art. 2º - O Núcleo constitui anexo a esta Resolução.

Art. 3º - Esta Resolução entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

Criciúma, 20 de maio de 2010.


PROF. DR. RICARDO LUIZ DE BITTENCOURT
PRESIDENTE DA CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

FUCRI - FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE CRICIÚMA (MANTENEDORA)

**ANEXO DA RESOLUÇÃO n. 02/20010/CÂMARA ENSINO DE GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA DA UNESC - NEP Unesc**

1. JUSTIFICATIVA DA IMPLANTAÇÃO DO NEP Unesc

De acordo com o Planejamento Estratégico, a UNESC tem como **Visão de Futuro** ser reconhecida como uma Universidade Comunitária de excelência na formação profissional e ética do cidadão, na produção de conhecimentos científicos e tecnológicos e com compromisso socioambiental. Dentre esses compromissos a busca pela excelência no ensino de graduação se torna, portanto, fundamental.

Para significar a excelência buscou-se diversos documentos que apontam indicadores externos e internos visando analisar a qualidade de ensino de graduação, tais como: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, SINAES, Projeto Pedagógico Institucional, PPI, Projeto Pedagógico de Curso, PPC, infraestrutura e quadro docente. Além disso, como nos últimos 10 (dez) anos tem sido ampliada consideravelmente a oferta de cursos e vagas na educação superior, se torna imprescindível verificar como se dá e como está a formação do docente.

Dentro desta perspectiva a UNESC, desde 1998, tem ofertado vários programas, cursos e acompanhamento aos professores que atuam na graduação por meio da extinta Diretoria de Graduação que contava com o setor pedagógico que se dedicava à formação e acompanhamento pedagógico dos professores.

Com a criação das Unidades Acadêmicas, as ações em prol da formação de professores para a educação superior foram intensificadas, principalmente pela preocupação de vanguarda em fortalecer as áreas de conhecimento.

Outro aspecto a ser destacado foi a criação, neste espaço de 12 (doze) anos, das políticas de ensino, pesquisa e extensão da UNESC que se desdobram em diversas ações a serem implementadas. Com estas novas situações percebeu-se a necessidade de aprofundamento das questões referentes ao ensino, pesquisa e extensão.

Sendo a pedagogia universitária é um campo que estuda e pesquisa a formação do docente universitário, os saberes docentes, possibilitando uma reconfiguração dos processos de ensinar, aprender e avaliar na educação superior.

FUCRI - FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE CRICIÚMA (MANTENEDORA)





Nesse sentido é que se propõe a criação do Núcleo de Pedagogia Universitária - NEP Unesc, buscando consolidar e fortalecer as políticas de ensino, pesquisa e extensão da instituição, com os seguintes princípios norteadores:

- Formação pedagógico-profissional do docente, a partir de suas necessidades.
 - Melhoria do processo ensino-aprendizagem.
 - Promoção da autonomia do processo de aprendizagem dos estudantes.
 - Socialização dos saberes/concepções/metodologias dos cursos.
 - Articulação do PPP dos cursos ao PPP institucional e ao PDI.
 - Integração do Núcleo Docente Estruturante, NDE dos cursos de graduação.
 - Inserção da modalidade de Educação a Distância, EAD na Educação Superior.
 - Fortalecimento do uso das tecnologias da informação e comunicação na Educação Superior.
- ensino.
- Utilização dos resultados da avaliação institucional para melhorar a qualidade de ensino.
 - Ampliação das políticas e práticas de atenção ao estudante.
 - Melhoria do desempenho dos Cursos nas avaliações externas.
 - Excelência no ensino de graduação.


2. INTEGRANTES

2.1. Integrarão o NEP Unesc:

- a) Pró-Reitoria de Ensino de Graduação.
- b) Um coordenador de extensão e um de pesquisa das UNAs, indicado pela PROPEX.
 - c) Coordenador de Ensino de cada Unidade Acadêmica.
 - d) Coordenador do Setor de Avaliação Institucional.
 - e) Coordenador do Setor de Educação a Distância.
 - f) Coordenador do Setor de Estágios.
 - g) Coordenador da Coordenadoria de Políticas de Atenção ao Estudante, CPAE.
 - h) Gerente do Departamento de Desenvolvimento Humano, DDH.

2.2. A coordenação do NEP Unesc será indicada pelo Pró-Reitor de Ensino de Graduação.

FUCRI - FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE CRICIÚMA (MANTENEDORA)

Avenida Universitária, 1105 - Bairro Universitário - Cx. Postal 3167 - Fone: (0**48) 3431-2500 - Fax: (0**48) 3431-2750 - CEP 88806-000 - CRICIÚMA - SC
 Cód. 4052  <http://www.unesc.net>

3. OBJETIVOS

3.1. Geral

Desenvolver a formação pedagógico-profissional dos docentes, inter-relacionando as dimensões do ensino, pesquisa e extensão para o fortalecimento de sua função como mediador da aprendizagem e investigador de sua prática pedagógica.

3.2. Específicos

- 3.2.1. Promover ações que contribuam para a inovação pedagógica dos cursos.
- 3.2.2. Assessorar a reformulação dos Projetos Pedagógicos dos cursos.
- 3.2.3. Proporcionar a formação continuada dos gestores dos cursos quanto aos aspectos pedagógicos e administrativos.
- 3.2.4. Rediscutir a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão como elemento propulsor da qualidade de ensino.
- 3.2.5. Propiciar a discussão dos resultados das avaliações realizadas pelo Setor de Avaliação Institucional - SEAI.
- 3.2.6. Promover debates referentes a estágio, educação a distância, acesso e permanência com sucesso na graduação e educação inclusiva.
- 3.2.7. Refletir a aprendizagem na cultura digital e à docência na educação presencial e a distância.
- 3.2.8. Refletir sobre as inovações nas práticas pedagógicas e no uso de tecnologias da informação e comunicação.
- 3.2.9. Melhorar o desempenho dos cursos nas avaliações externas.
- 3.2.10. Buscar a excelência no ensino de graduação.

4. ATIVIDADES DO NEP Unesc

Algumas atividades foram relacionadas, mas de acordo com as necessidades institucionais, outras poderão ser incluídas:

- 4.1. Seminário sobre as Políticas de Ensino da Instituição.
- 4.2. Encontros para socialização de inovações pedagógicas e experiências na educação superior.
- 4.3. Orientação pedagógica individualizada aos docentes e coordenadores de curso.

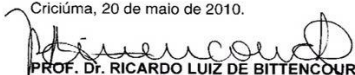
FUCRI - FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE CRICIÚMA (MANTENEDORA)





- 4.4. Organização de grupos de estudos para a reflexão da prática pedagógica dos docentes.
- 4.5. Minicursos com temáticas sugeridas pelos docentes.
- 4.6. Pesquisas referentes à pedagogia universitária.
- 4.7. Publicação de pesquisas realizadas pelo NEP Unesc.
- 4.8. Assessoramento nos processos de criação e reestruturação de projetos de cursos de graduação.
- 4.9. Assessoramento nos processos de inovação pedagógica e curricular.
- 4.10. Criação de Centro de Documentação da memória pedagógica da Universidade.
- 4.11. Encontros para debater e encaminhar propostas referentes a estágio, educação a distância, acesso e permanência na graduação, educação inclusiva e utilização de resultados das avaliações realizadas pelo Setor de Avaliação Institucional, SEAI.
- 4.12. Encaminhar registro e certificação das atividades realizadas pelos docentes.
- 4.13. Elaborar o planejamento do NDE Unesc contendo o cronograma de atividades.

Criciúma, 20 de maio de 2010.



PROF. DR. RICARDO LUIZ DE BITTENCOURT
PRESIDENTE DA CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

FUCRI - FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE CRICIÚMA (MANTENEDORA)

Avenida Universitária, 1105 - Bairro Universitário - Cx. Postal 3167 - Fone: (0**48) 3431-2500 - Fax: (0**48) 3431-2750 - CEP 88806-000 - CRICIÚMA - SC
Cód. 4052 <http://www.unesc.net>