

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

LUCIENE ALVES

**PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA ÁREA DA SAÚDE: PERFIL
DOCENTE E PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO**

UBERLÂNDIA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

A474p Alves, Luciene, 1978-
2013 Pedagogia universitária na área da saúde: perfil docente e
pro-
posta de formação em serviço / Luciene Alves. -- 2013.
246 p. : il.

Orientador: Roberto Valdés Puentes.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Ensino superior - Teses. 3. Professores - Formação - Teses. I. Puentes, Roberto Valdés. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós- Graduação em Educação. III. Título.

CDU:

LUCIENE ALVES

**PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA ÁREA DA SAÚDE: PERFIL
DOCENTE E PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de
Uberlândia, como requisito à obtenção do título de
Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes

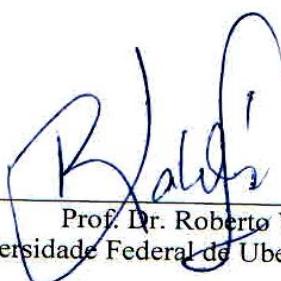
UBERLÂNDIA

2013

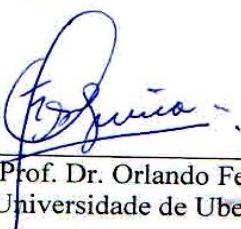
LUCIENE ALVES

**PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA ÁREA DA SAÚDE: PERFIL
DOCENTE E PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO**

Banca Examinadora



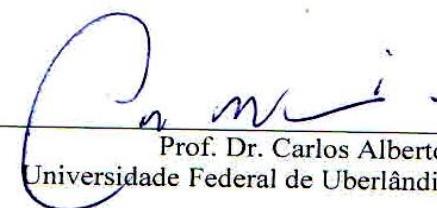
Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof. Dra. Estefânia Maria Soares Pereira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dra. Diva Souza Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dedico essa Tese a meu esposo, meu filho e meus pais, pelo amor, carinho, compreensão e apoio nos momentos em que estive ausente e por me incentivarem nas minhas escolhas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus, por ser meu guia em todos os momentos.

A meu orientador, Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes pela oportunidade de amadurecimento e aprendizagem, pela disponibilidade, atenção e dedicação durante a minha jornada na elaboração e conclusão dessa Tese.

Aos Professores Dr. Orlando Fernandes Aquino, Dr. Guilherme Saramago, Dra. Estefânia Maria Soares Pereira e Dra. Diva Souza Silva pelo auxílio e contribuição.

Aos integrantes do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, que me aceitaram e contribuíram para minha formação.

Ao Programa Mineiro de Capacitação Docente, sustentado pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Minas Gerais, que me apoiaram na realização desta pesquisa.

Em especial as minhas ex-alunas e atuais colegas de trabalho, Jacqueline e Marília, por me auxiliarem e contribuírem com uma das fases mais difícil desta pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho, alunos e colaboradores, que durante toda a pesquisa, oportunizaram e participaram显著mente, tornando os momentos de investigação agradáveis e de estreitamento de laços de amizade.

À minha família e amigos, sempre presentes e me apoiando.

RESUMO

O ensino superior no Brasil é marcado por profundas transformações políticas e sociais, mas a formação pedagógica do professor universitário nem sempre é avaliada cuidadosamente, ou até mesmo incentivada, a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Diante destes aspectos, o presente estudo teve como intuito determinar os fatores que influenciam nas práticas didático-pedagógicas de docentes de cursos da área de saúde da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, dando transparência às experiências vivenciadas, e traçar uma proposta formativa de qualidade que possa contribuir para o desenvolvimento de ações com e junto ao corpo docente da instituição. A pesquisa teve caráter quantitativo e qualitativo. Foram aplicados questionários semiestruturados, observado um conjunto significativo de aulas, analisados documentos e revisada a literatura na área. O universo da pesquisa foi constituído por 35 (40,7%) docentes e 367 (36,33%) discentes de cinco cursos de graduação da área da saúde. A Pesquisa atendeu todas as proposições da Resolução n. 196, da Agência Nacional de Vigilância Sanitária do Ministério da Saúde. Como resposta às indagações e às observações de aulas, conclui-se que os docentes encontravam-se em diferentes fases em suas carreiras acadêmicas; não eram acompanhados na instituição pedagogicamente. Apesar de já terem participado de cursos com cunho didático-pedagógicos, eles têm sido realizados na maior parte das vezes fora da instituição de ensino superior (IES) e de forma isolada. Ademais, foi verificada também a existência de limitações com relação à articulação das práticas aos Documentos Institucionais; a valorização desproporcionada da pesquisa, em detrimento das demais áreas de atuação (especialmente, ensino e extensão); o uso indiscriminado da aula expositiva, apesar da diversificação dos meios (recursos didáticos); a motivação e a satisfação com as atividades profissionais; apesar de apresentarem limitações para trabalhar com a interdisciplinaridade (foi verificado facilidade em integrar os conteúdos com valores, hábitos, condutas profissionais e aplicabilidade com a prática profissional); a necessidade de inovar nas estratégias de ensino, no que diz respeito à forma de organização das aulas e aos recursos disponíveis, de modo a atingir os níveis cognitivos, afetivos e psicomotores que a aula exigia; a preocupação com os conteúdos, tanto no que diz respeito à sua apresentação quanto a adequação curricular, fundamentação científica e formação profissional; preocupação com os processos avaliativos nas aulas observadas, tanto na análise das atividades como no adequado direcionamento dos alunos para os resultados e controle das habilidades. Quanto aos discentes participantes da pesquisa, os resultados obtidos demonstraram, entre outras questões, que os discentes apresentaram pouco conhecimento das ferramentas institucionais; a infraestrutura influencia na motivação deles para seus estudos; a participação em atividade extraclasses foi baixa; o apoio que a Universidade oferece para os estudos e para o planejamento didático metodológico é satisfatório. Concluiu-se, portanto, que o fortalecimento das políticas institucionais com a adequação às lacunas encontradas, o acompanhamento didático e pedagógico dos docentes por meio de programas de capacitação de docentes permanentes são primordiais, caso se deseje intensificar os pontos positivos identificados e sanar possíveis limitações no processo pedagógico.

Palavras-chave: Ensino superior. Docência. Profissionalização. Formação em serviço. Saúde.

ABSTRACT

Higher education in Brazil is marked by profound social and political change, but the pedagogical training of university teacher is not always carefully evaluated, or even encouraged, to improve the process of teaching and learning. Considering these aspects, the present study was aimed to determine the factors that influence the didactic and pedagogical teaching courses in the area of health, Federal University of Triangulo Mineiro, giving transparency to experiences, and trace an offer quality training that can contribute to the development of actions and by the faculty of the institution. The research was quantitative and qualitative character. Were administered questionnaires semistructured, observed a significant number of lessons, analyzed documents and reviewed the literature in this area. The research consisted of 35 (40.7%) and 367 teachers (36.33%) students five undergraduate health care. The search met all propositions of Resolution. 196, the National Agency of Sanitary Surveillance of the Ministry of Health In response to inquiries and the classroom observations, it is concluded that teachers were at different stages in their academic careers, were not followed in the institution pedagogically. Despite already having attended courses with imprint didactic teaching, they have been carried out in most cases outside the higher education institution (HEI) and in isolation. Furthermore, we found that there are also limitations with regard to the practical articulation of Institutional Documents; disproportionate appreciation of the research, to the detriment of other areas of expertise (especially education and extension), the indiscriminate use of lecture, despite the diversification media (educational resources); motivation and satisfaction with their professional activities; despite having limitations to work with interdisciplinary (was checked facility to integrate the content with values, habits, and professional conduct applicable to professional practice), the need to innovate in teaching strategies, with regard to the form of organization of classes and available resources in order to attain the cognitive, affective and psychomotor class that demanded; concern with content, both in regards to submission for adequacy curriculum, scientific reasoning and training; concern with evaluative processes in the classes observed, both in the analysis of activities as in the adequate direction for the results of the students and control skills. As for the students participating in the survey, the results showed, among other things, that students had little knowledge of the institutional tools; infrastructure influences on their motivation for their studies, extracurricular activity participation was low and the support that the University offers for studies and for planning teaching methodology is satisfactory. It was concluded, therefore, that the strengthening of institutional policies with ace adequacy gaps found, monitoring and pedagogical teaching teachers through training programs for permanent teachers are essential if one wishes to increase the positives identified and remedy possible limitations in the educational process.

Keywords: Higher education. Teaching. Professionalization. In-service training. Health.

RESUMEN

La educación superior en Brasil es marcada por profundos cambios sociales y políticos, pero la formación pedagógica del profesor universitario no siempre es cuidadosamente evaluada, o incluso alejada, para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Teniendo en cuenta estos aspectos, el presente estudio tuvo como objetivo determinar los factores que influyen en los cursos de enseñanza didáctica y pedagógica en el ámbito de la salud, de la Universidad Federal del Triángulo Mineiro, dando transparencia a las experiencias, con el fin de rastrear una formación de calidad, oferta que puede contribuir al desarrollo de las acciones y por la facultad de la institución. La investigación fue de carácter cuantitativo y cualitativo. Fueron administrados cuestionarios semiestructurada, observó un importante número de lecciones, analizar los documentos y revisión de la literatura en este área. La investigación consistió en 35 (40,7%) profesores y 367 (36,33%) estudiantes de cinco cursos de salud universitario. La investigación llevó en consideración todas las proposiciones de la Resolución. 196, de la Agencia Nacional de Vigilancia Sanitaria del Ministerio de Salud. En respuesta a las preguntas y observaciones en el aula, se concluye que los profesores se encontraban en diferentes etapas de sus carreras académicas, no fueron seguidos en la institución pedagógica. A pesar de ya haber asistido a cursos de carácter didáctica-pedagógico, los mismos se han llevado a cabo en la mayoría de los casos fuera de la institución de educación superior (IES) y de manera aislada. Además, hemos encontrado que también hay limitaciones en cuanto a la articulación práctica de Documentos institucionales; apreciación desproporcionada de la investigación, en detrimento de otras áreas de conocimiento (en particular la docencia y la extensión), el uso indiscriminado de la conferencia, a pesar de la diversificación de los medios (recursos educativos), la motivación y la satisfacción con su actividad profesional, a pesar de tener limitaciones para trabajar con interdisciplinaria (se comprobó facilidad para integrar el contenido de los valores, hábitos y conducta profesional aplicable a la práctica profesional), la necesidad para innovar en estrategias de enseñanza, con respecto a la forma de organización de las clases y los recursos disponibles con el fin de alcanzar los niveles cognitivo, afectivo y psicomotor que exigía; preocupación con el contenido, tanto en lo que respecta a presentación de currículum adecuado, razonamiento científico y la formación, la preocupación por los procesos de evaluación en las clases observadas, tanto en el análisis de las actividades como en la dirección adecuada para los resultados de los estudiantes y las habilidades de control. En cuanto a los estudiantes que participaron en el estudio, los resultados mostraron, entre otras cosas, que los mismos tenían poco conocimiento de las herramientas institucionales; influencias de infraestructura en su motivación por los estudios, la participación en actividades extracurriculares fue baja y el apoyo que ofrece la Universidad para los estudios y para la planificación de la metodología de enseñanza es satisfactorio. Se concluyó, por tanto, que el fortalecimiento de las políticas institucionales con relación a las lagunas encontradas, el seguimiento didáctico y pedagógico de los profesores a través de programas de capacitación para los docentes permanentes son esenciales si se quiere aumentar los aspectos positivos identificados y remediar las posibles limitaciones en el proceso educativo.

Palabras clave: Educación Superior. Enseñanza. Profesionalización. La formación en servicio. Salud.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Distribuição dos participantes da pesquisa com aplicação dos Instrumentos 1 e 2, UFTM – Uberaba (2011/2012)	27
TABELA 2 – Distribuição dos docentes participantes da pesquisa, por tempo de experiência no ensino, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=35)	123
TABELA 3 – Distribuição da Carga Horária semanal dedicada as atribuições dos docentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=35)	134
TABELA 4 – Relação entre “identidade profissional” e “preferência de atuação na IES” sobre o olhar dos docentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n=35)	135
TABELA 5 – Distribuição média, do número de alunos por semestre, dos docente participante da pesquisa, UFTM – Uberaba, (2011/2012) (n=35)	137
TABELA 6 – Análise das necessidades pessoais docentes participantes da pesquisa, completando a frase: “Para melhorar as minhas aulas seria necessário...”, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n=35)	146
TABELA 7 – Avaliação de prioridades para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, sobre o olhar dos docentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n=35)	147
TABELA 8 – Distribuição da escolaridade dos pais dos discentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n=367)	153
TABELA 9 – Satisfação dos discentes participantes da pesquisa em relação a infraestrutura oferecida pela IES, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n=367)	158
TABELA 10 – Utilização dos meios bibliográficos e técnicos pelo discentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n=367)	160
TABELA 11 – Análise da participação dos discente entrevistados, nas atividades oferecida pela IES, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=367)	162
TABELA 12 – Classificação da organização e planejamento didático-pedagógico da IES, pelos discentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n=367)	166
TABELA 13 – Avaliação dos discente participantes da pesquisa sobre as habilidades e hábitos desenvolvidos para seus estudos, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n=367)	176
TABELA 14 – Análise geral das frequências de adequações das sete dimensões de qualidade, das aulas observadas na pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n= 60 aulas)	180

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Fluxograma do trabalho metodológico, proposto para formação em serviço de docentes da área da saúde	109
QUADRO 2 – Apontamentos dos docentes participantes da pesquisa, sobre o processo de capacitação didático-pedagógico oferecido as docente, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n=35)	126
QUADRO 3 – Análise da disponibilização, acessibilidade, conhecimento e elaboração dos documentos institucionais, sob o olhar dos docentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011 / 2012) (n=35)	131
GRÁFICO 1 – Distribuição da avaliação dos docentes participantes da pesquisa, referente a sua organização didático-pedagógica oferecida pela IES, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n=35)	138
GRÁFICO 2 – Distribuição dos tipos de recursos didáticos – pedagógicos que os docentes participantes da pesquisa mais utilizam para estruturar suas aulas, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n=35)	139
GRÁFICO 3 – Distribuição dos tipos de estratégia didática, que os docentes participantes da pesquisa mais utilizam em suas aulas, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n=35)	139
GRÁFICO 4 – Avaliação da satisfação com suas atividades que são desenvolvidas na IES, pelos docentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012. (n=35)	142
GRÁFICO 5 – Avaliação do estímulo para desenvolver pesquisas e extensão na IES, pelos docentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n=35)	143
GRÁFICO 6 – Avaliação da motivação com a IES, dos docentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n=35)	145
QUADRO 4 – Análise da disponibilização, acessibilidade, conhecimento e participação na elaboração dos documentos institucionais pelos discentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n=367)	155
GRÁFICO 7 – Distribuição do relato dos discentes participantes da pesquisa, quanto o apoio institucional para o estudo, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n=367)	165
GRÁFICO 8 – Avaliação dos discentes participantes da pesquisa, sobre a organização e o planejamento didático-pedagógico docente, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n=367)	167
GRÁFICO 9 – Relato dos discentes participantes da pesquisa sobre a frequência do método didático empregado pelos docentes em suas aulas, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n=367)	168

GRÁFICO 10 – Relação entre a “satisfação com o planejamento e organização do processo de ensino-aprendizagem que tem sido realizado no curso”, com a “avaliação discente da preparação dos docentes para ministrarem suas disciplinas”, sob o olhar dos discentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n=367) (p < 0,05)	169
GRÁFICO 11 – Análise da motivação com curso que faz, dos discentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n=367)	170
GRÁFICO 12 – Avaliação da preparação dos docentes para ministrarem suas disciplinas, sob o olhar dos discentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012).(n=367)	172
GRÁFICO 13 – Relação entre “motivação com o curso que faz” e o “preparo didático dos docentes”, sob o olhar dos discentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n=367) (p < 0,05)	173
GRÁFICO 14 – Relação entre “disponibilização de horário dos docentes para atender seus alunos” e o “atendimento das necessidades individuais” dos discentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n=367) (p < 0,05)	174
GRÁFICO 15 – Avaliação da periodicidade de estudo fora do ambiente de sala de aula, dos discentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n=367)	175
GRÁFICO 16 – Relação entre a motivação e a periodicidade de estudo, dos discentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n=367) (p < 0,05)	176
GRÁFICO 17 – Frequência de adequação das aulas que integraram seus conteúdos nas aulas observadas na pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n=60 aulas)	184
GRÁFICO 18 – Frequência de adequação dos métodos e procedimentos de tratamento nas aulas observadas na pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n=60 aulas)	188
GRÁFICO 19 – Frequência de adequação do cumprimento dos objetivos das aulas observadas na pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n=60 aulas)	190
GRÁFICO 20 – Frequência de adequações das formas de organização da docência nas aulas observadas na pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n=60 aulas)	193
GRÁFICO 21 – Frequência de adequação do controle e avaliação da aprendizagem nas aulas observadas na pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n=60 aulas)	196
GRÁFICO 22 – Frequência de adequação do controle e avaliação da aprendizagem nas aulas observadas na pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n=60 aulas)	198
GRÁFICO 23 – Frequência de adequação da utilização de meios de ensino nas aulas observadas na pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n=60 aulas)	200
GRÁFICO 24 – Frequência de adequação da seleção e tratamento dos conteúdos, nas aulas observadas na pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012) (n=60 aulas)	202

LISTA DE SIGLAS

ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
BID	Banco Mundial
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CES	Conselho de Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Ensino
COENS	Conselho de Ensino
COEX	Conselho de Extensão Universitária
CONCUR	Conselho de Curadores
CONDES	Conselho Social de Desenvolvimento
CONSU	Conselho Universitário
CPA	Comissão Permanente de Avaliação
CPPG	Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação
DRCA	Departamento de Registros Acadêmicos
DRH	Departamento de Recursos Humanos
DS	Suplemento ao diploma (<i>Diploma Supplement</i>)
ECTS	Sistema Europeu de Transferência de Créditos (<i>European Credit Transfer System</i>)
EEES	Espaço Europeu de Ensino Superior
ENADE	Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes
ENEN	Exame Nacional do Ensino Médio
IAE	Instituto de Artes e Educação
ICBN	Instituto de Ciências Biológicas e Naturais
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
ICS	Instituto de Ciências da Saúde
ICTE	Instituto de Ciências Tecnológicas e Exatas
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

MS	Ministério da Saúde
NUDE	Núcleo de Desenvolvimento Educacional
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional da Universidades Brasileiras
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Projeto Político Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROAD	Pró-Reitoria de Administração
PROENS	Pró-Reitoria de Ensino
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão Universitária
PROFOR	Programa Permanente de Formação Docente
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento
PROPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PRORH	Pró-Reitoria de Recursos Humanos
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Ações Unidas para a Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Problemáticas de investigação e objetivos	21
Delineamento metodológico	23
Universo da pesquisa	26
Procedimentos utilizados para a pesquisa	27
1 ^a etapa: Identificação do perfil desejado de docentes, definido pelo Ministério da Educação e pela Instituição, por meio da revisão de literatura e da análise de documentos	27
2 ^a etapa: Elaboração de um projeto de intervenção e análise baseada nos resultados encontrados.....	28
3 ^a etapa: Investigação dos elementos constituintes das práticas didático-pedagógicas dos docentes da área da saúde, por meio de entrevista com a aplicação dos questionários (instrumentos 1 e 2) aos próprios docentes e discentes da IES estudada	28
4 ^a etapa: Observação das aulas	30
Técnica e procedimentos de análise de dados	32
Limitações de estudo	34
Construção dos aspectos éticos	35
Organização da pesquisa	35
PARTE 01: A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: CONCEPÇÃO E DOCÊNCIA.....	37
1. BREVE HISTÓRICO E ORGANIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL	37
1.1 O ensino superior antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996	37
1.2 O ensino superior após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996...43	43
1.3 O ensino superior na Universidade	57
1.4 Considerações parciais	62
2. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E A CONSTITUIÇÃO DA AULA	64
2.1 Docência universitária	64

2.2	Desenvolvimento e profissionalização docente	71
2.3	Trabalho metodológico	82
2.4	Considerações parciais	91

PARTE 02: ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E DIAGNÓSTICO.....92

3.	PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS DOCENTES DA ÁREA DA SAÚDE	92
3.1	Breve reflexão sobre as diferentes concepções formativas	92
3.2	Trabalho metodológico ou didático como concepção formativa	104
3.2.1	Princípios que sustentam a estratégia metodológica	106
3.3	Justificativa	114
3.4	Objetivos	115
3.5	Público alvo	115
3.6	Procedimentos	116
3.6.1	Etapa 01: Investigação	116
3.6.2	Etapa 02: Sensibilização/Motivação	116
3.6.3	Etapa 03: Reflexão / Criação	116
3.6.4	Etapa 04: Aplicação	117
3.6.5	Etapa 05: Avaliação	117
3.7	Metas	118
3.8	Cronograma de atividades	119
3.9	Avaliação	120
3.10	Considerações parciais	121
4.	OS DOCENTES	122
4.1	Caracterização	122
4.2	Formação	124
4.3	Interação com os documentos institucionais	130
4.4	O trabalho	133
4.5	Fatores que podem influenciar no trabalho.....	141
4.6	Considerações parciais	150

5.	OS DISCENTES	153
5.1	Caracterização	153
5.2	Interação com os documentos institucionais	154
5.3	O estudo	158
5.4	Fatores que podem influenciar no estudo	168
5.5	Considerações parciais	176
6.	A AULA	179
6.1	Análise geral	179
6.2	Análise específica	181
6.3	Análise das dimensões da qualidade das aulas	182
6.4	Autoavaliação docente	201
6.5	Considerações parciais	204
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	206
8.	REFERÊNCIAS	209
9.	APÊNDICE 1 – Instrumento docentes.....	223
10.	APÊNDICE 2 – Instrumento discentes.....	228
11.	APÊNDICE 3 – Instrumento de observação das aulas.....	232
12.	APÊNDICE 3 – Instrumento de auto-avaliação das aulas.....	234
13.	APÊNDICE 5 – Modelo da Carta de Esclarecimento.....	236
14.	APÊNDICE 6 – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	237
15.	ANEXO 1 – Cópia do parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.....	238

INTRODUÇÃO

A origem deste trabalho se entrelaça com o início da minha prática como docente do curso de nutrição e em outros cursos da área da saúde, pois ao trabalhar no ensino superior afloraram fragilidades no preparo para a docência, o que gerou inúmeras incertezas e a necessidade de compreender como que um profissional preparado tecnicamente para o mercado de trabalho, se constitui como docente.

Durante a formação nos cursos de pós-graduação na área da saúde, valoriza-se muito a pesquisa e os aspectos relacionados aos conhecimentos específicos e, pouco se fala sobre o processo de ensino-aprendizagem, o que poderia comprometer a qualidade dos cursos oferecidos pela Universidade. Pensando nisso, cabe destacar a fala de Zabalza ao enfocar em um de seus estudos a importância da formação docente, como um dos fatores que influenciam diretamente na qualidade da Universidade, conforme descrito abaixo:

O exercício da formação docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência. Parece evidente que a formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade (ZABALZA 2004, p. 145).

Seguindo esta linha de pensamento, de que a docência é extremamente complexa, pois exige além dos conhecimentos específicos, o desenvolvimento de novas habilidades, conhecimentos, saberes e competências, que nem sempre são contempladas na formação inicial de docentes da área da saúde, consideram-se necessárias ações formativas contínuas e em serviço, adequadas as suas diferentes áreas de atuação.

Desse modo, valoriza-se fundamentalmente a formação pedagógica para docentes no ensino superior, compreendendo a sua realidade histórica, social, política, cultural e científica.

O diagnóstico de necessidades didáticas e pedagógicas pode ser um meio de transparecer experiências positivas e identificar possíveis desempenhos de funções docentes no que diz respeito à organização (o planejamento), à execução (a gestão do processo em interação com os alunos), à avaliação do processo de ensino-aprendizagem para a formação de competências nos discentes e, para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar.

Assim, refletir sobre o papel da Universidade no contexto social e histórico em que está inserida, exige desta ser questionadora e criadora de novos saberes.

A Universidade consolida-se basicamente nos pilares do ensino, da pesquisa, da extensão, os quais devem estar alicerçados em propósitos pedagógicos sólidos e coerentes com a realidade, a fim de permitir a difusão de novos conhecimentos e promulgar a interlocução entre teoria e prática, Aquino e Puentes relataram que:

[...] a universidade dispõe, ademais, de uma função transecolar que vem do passado e vai para o futuro, passando pelo presente e, ao mesmo tempo, conserva uma missão transnacional, como difusora internacional do conhecimento (AQUINO E PUENTES, 2011, p. 14).

Torna-se, então, emergente a construção de novos caminhos, capazes de atender as reais necessidades dos responsáveis pelo ato educativo e favorecer a formação de indivíduos para os desafios inerentes a uma educação superior em construção, considerando que a docência em si é partir do pressuposto de que questões didáticas e pedagógicas devem estar no cerne das propostas institucionais.

Porém, quando se trata de docência universitária na área da saúde, certa perplexidade, constata-se que em algumas circunstâncias, como no ingresso do docente na Universidade, a formação didática e pedagógica nem sempre é priorizada e sim os seus títulos em áreas específicas, pesquisas e atuação profissional.

Nesse sentido, muitos profissionais ingressam no ensino universitário por se destacarem no mercado de trabalho, não conhecendo, pelo menos de forma recomendada, o saber pedagógico para lecionar. São numerosos os estudiosos da área educacional que já identificaram e registraram em suas pesquisas esse problema, por exemplo o “tom” de preocupação que Fernandes utiliza ao destacar em uma de suas reflexões que:

[...] o próprio ingresso na universidade revela que não há preocupação com a formação pedagógica do professor universitário, ressaltando-se, ainda, que ela se restringe à formação no nível de graduação ou pós-graduação na área específica profissional em que este docente vai atuar (FERNANDES, 2003, p. 96).

Esta fala revela a preocupação com a formação no campo pedagógico, onde apenas o conhecimento específico geralmente é valorizado e considerado suficiente, desconsiderando os demais aspectos que compõem o desenvolvimento profissional.

Ao destacar os requisitos legais para ser um professor universitário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 24 de 20 de dezembro de 1996, em 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”, admitindo ainda que essa exigência do título acadêmico possa ser suprida com o reconhecimento de notório saber por uma Universidade, sendo muitas vezes interpretado de forma reducionista, não considerando a necessidade de formação pedagógica ou até mesmo o próprio exercício profissional (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1996).

Cabe lembrar a decadência de critérios legais constituídos para os cursos de pós-graduação, assim como a inexistência deste tipo de preparo, ficando a critério de cada programa o oferecimento ou não de disciplinas vinculadas à formação pedagógica.

Ao retomar as legislações em vigor, verifica-se que a Resolução n. 1 CNE/CES de 03 de abril de 2001 do Conselho Nacional de Educação, que sustenta os cursos de especialização (*lato sensu*), ignora totalmente a formação pedagógica para o ensino superior, não fazendo referência a sua necessidade, descrevendo em seu artigo 1º, que “Os cursos de pós-graduação *lato sensu* têm duração mínima de 360 horas, nestas não sendo computados o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para a elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

E ainda, na Resolução n. 1, de 8 de julho de 2007, do Ministério da Educação, em seu artigo 1º, parágrafo 4º, que “As instituições especialmente credenciadas para atuar nesse nível educacional poderão ofertar cursos de especialização única e exclusivamente, na área do saber [...]”, e ainda no artigo 5º, parágrafo 4º, cita que “O corpo docente de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, deverá ser constituído por professores especialistas ou de reconhecida capacidade técnico-profissional, sendo que 50% (cinquenta por cento) destes, pelo menos, deverão apresentar titulação de mestre ou de doutor, obtido em programas de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2007).

Já os cursos de Mestrado e Doutorado (*stricto sensu*), que tem por função formar pesquisadores e professores universitários, também não concedem amparo legal à formação pedagógica, ficando a cargo dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de disciplinas que acharem pertinentes, conforme a Resolução n. 1 CNE/CES de 03 de abril de 2001, do Conselho Nacional da Educação, sendo desse modo, destinando muito mais à

formação de pesquisadores do que de docentes (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

Observa-se ainda que toda a atividade relacionada à pós-graduação, desde o conteúdo das disciplinas oferecidas até a exigência da elaboração de monografias e da defesa de uma tese, prioriza à formação de um pesquisador, não necessariamente de um professor. Nota-se também que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) procura melhorar o nível do ensino universitário, obrigando os docentes a fazerem um curso que não os tornará melhores professores, mas sim os colocará na carreira científica.

Sobre essa questão, Fernandes (2002) discute que é interessante registrar que, para trabalhar na escola básica e no ensino médio, exige-se a formação pedagógica, mas o professor que atua no ensino superior não precisa desse saber que, por sua vez, é legitimado pela Universidade na existência dos cursos de Licenciatura, uma contradição que se gesta, na própria concepção de conhecimento e ciência que fundamenta seu projeto social, político e cultural. A fragilidade dos conhecimentos na chamada área das ciências humanas e sociais, que poderiam auxiliar o professor a compreender e interpretar suas práticas, empobrece o projeto social, político e cultural vigente na Universidade. A pós-graduação poderia ajudar a resolver essa carência, porém nem sempre acontece, pois nesse espaço prioriza-se a formação do pesquisador, como já dito anteriormente.

Desta forma, a formação do professor de ensino superior está assentada na pesquisa, conforme os padrões de qualidades determinados pela pós-graduação *stricto sensu*, pois os programas, geralmente são configurados numa forma que privilegia a especialização, com ênfase ao conhecimento em uma área específica e na preparação para a pesquisa.

Assim, Fernandes (2002) analisou que, não se trata de negar a importância da pesquisa para o aprofundamento de seu campo científico, mas sim de colocá-la em sintonia e interpenetração com outras dimensões, tão necessárias e complexas para construção da identidade do ser professor.

Neste sentido, nota-se que não são poucos os estudos sobre a formação pedagógica e a prática cotidiana do professor universitário. Entretanto, revela-se ainda de certa forma o pouco valor dado à formação pedagógica que, por sua vez, constitui-se em uma competência técnico-científica, reconhecida e legitimada pelos seus pares. Acredita-se que a formação pedagógica está sendo contemplada pelo fato de que em alguns cursos de Pós-graduação se oferece em uma ou mais, disciplinas de didática ou relacionadas, porém cabe destacar que o aluno pós-graduando, na maioria das vezes, pode ou não optar em cursá-la em sua maioria.

Desse modo, considerando que as legislações não fazem referência à formação pedagógica e nem ao exercício profissional, evidencia-se o descaso político para o desenvolvimento profissional docente para o ensino superior e que, apenas uma boa formação em pesquisa e o preparo específico, seria suficiente para a carreira universitária, como foi questionado por Dias em seu estudo que:

A consequência disso é que, para ser professor de uma instituição de educação superior, basta ter o saber técnico. Onde fica a formação pedagógica para ser docente? Como articular o saber técnico com a necessária transformação didática, para que os estudantes compreendam melhor, mais significativamente o conteúdo e possam fazer as necessárias adaptações ao seu cotidiano, realidade e momento histórico-econômico-social em que vivem? (DIAS, 2011, p.74)

Sob esse ponto de vista, Gil (1997, p. 15) argumenta que “ainda que muitas vezes possuíssem títulos de Mestre ou Doutor, os professores universitários, na maioria dos casos, não passaram por qualquer processo sistemático de formação pedagógica”, fato este, ainda presente no atual contexto das Universidades brasileiras.

Cunha (1998, p. 81) também afirmou que “algumas das decisões quanto à profissão ocorrem muito mais por fruto da experiência pessoal do que de decisões pré-destinadas ao magistério”, ou seja, já no exercício da profissão alguns docentes se deparam com as inúmeras lacunas em sua formação e, a partir deste momento, tomam a decisão de superar as dificuldades inerentes ao magistério, pois:

O exercício docente no ensino superior exige capacitação própria e específica, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias, como as pedagógicas (MASETTO, 2003, p.11).

Com este mesmo enfoque, Fernandes (2003, p. 97) também chamou a atenção para o fato de que “não se pode reduzir a formação do professor universitário a pendores naturais ou ao domínio do conteúdo específico de seu campo científico”, e ao fato das Instituições de Ensino Superior (IES) terem grande preocupação com a competência profissional na área específica de formação, desvalorizando o ato de ser professor.

Isto é extremamente preocupante, pois é necessário que o docente esteja ciente de suas ações, construindo sua identidade de professor reflexivo, compreendendo a relação de ensino-aprendizagem e o pensamento sobre a sua prática. Pensando nisso, Facci (2004, p. 42) propôs

como fundamental “desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores, promovendo a qualidade do ensino na escola numa proposta inovadora”.

Desse modo, torna-se necessário que os saberes e competências desejadas sejam realmente executadas e, que seus modos de atuação tenham o compromisso e a responsabilidade que a docência exige. Para tanto, depende, em boa medida, que a Universidade possa manter e melhorar os padrões de qualidade que “atingiu historicamente e que não se produza um empobrecimento de sua função social”, conforme citado por Aquino e Puentes (2011, p. 18).

Assim, conhecer o que as IES esperam de seus professores, se esses realmente estão cumprindo com seu compromisso social instituído, como suas concepções pedagógicas são fundamentadas e, se estas são realmente aplicadas adequadamente, torna-se uma estratégia interessante, visto que busca estabelecer uma correlação entre o perfil que apresenta o professor universitário, o perfil desejado por ele e pela Universidade.

A correspondência entre estes perfis, ou a discrepância entre eles, podem ser determinados por meio da análise dos documentos institucionais (Regimentos, Estatutos, Projeto de Desenvolvimento Institucional e Projeto Político-Pedagógico dos Cursos) da expressão verbal dos próprios professores e pela observação do comportamento desses em sala de aula.

Com este pensamento, considera-se que a formação em serviço, quando estruturada adequadamente, deve levar em conta as reais necessidades dos docentes de modo a estimulá-los a buscas de novas atividades, promovendo superações em modos de pensar, agir na docência e consequentemente promovendo o desenvolvimento de toda Instituição. Justifica-se, portanto, a realização desta pesquisa, de forma que a identificação dos elementos didáticos e pedagógicos que influenciam na docência permita identificar possíveis meios de intervenção que possam gerar novas ações que realmente atendam aos propósitos da Universidade.

Problemáticas de investigação e objetivos da pesquisa

Para aprofundar as questões que envolvem a realidade do processo formativo dos docentes da área da saúde e, para delimitar a problemática do estudo, foram levados em conta os seguintes aspectos:

- As questões das normatizações institucionais, que direcionam e asseguram posições e tendências no processo de ensino-aprendizagem, influenciando em ações que envolvem a forma de produção e apropriação do conhecimento pelos docentes e discentes.
- Os elementos e as relações que envolvem o trabalho, tanto no que tange as vivências docentes como discentes no ambiente da Universidade.
- Os aspectos que estão presentes no ambiente da sala de aula nos cursos da saúde na Universidade.

Diante destes aspectos elencados, comporta-se aqui algumas questões indagadoras que nortearam a investigação, tais como:

- Que tipo de formação é exigida e oferecida pela Instituição para o exercício da docência no ensino superior? Ela estaria adequada para ao atividade exercida?
- Como e de que modo a formação didático-pedagógica influencia na prática docente? Seria possível e razoável deixar a critério do professor ser o único responsável pela sua formação pedagógica?
- Como que a Instituição de pesquisa tem conduzido este processo formativo? Ela tem oferecido algum tipo incentivo ou capacitações com o intuito de sanar possíveis limitações no processo formativo de seus professores? E o professor da área da saúde, demonstra interesse em participar deste tipo de formação?
- Caso exista alguma iniciativa formativa por parte da Instituição, serão abordados questões didático-pedagógicas, que atendam as expectativas dos seus docentes e as demandas dos alunos e da sociedade?
- Que tipo de conhecimentos, saberes e competências, são considerados pelos docentes como necessários para uma boa docência?
- E os discentes, como analisam a prática pedagógica do docente? Esta prática tem atendido suas expectativas ou tem influenciado direta ou indiretamente seu processo formativo? Quais elementos influenciam diretamente na docência da área da saúde?
- A Instituição tem oferecido infraestrutura organizacional adequada para atender as necessidades docentes e discentes, bem como para favorecer um processo de ensino-aprendizagem eficiente?
- E a aula, como ela tem se estruturado, quais os elementos que estão inseridos no dia a dia dos docentes e discentes da área da saúde?

Frente a estes questionamentos, foi proposto neste estudo, como objetivo geral, **“determinar os fatores que influenciam nas práticas didático-pedagógicas, de docentes de cursos da área de saúde da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, dando**

transparência às experiências vivenciadas, de modo a traçar uma proposta formativa de qualidade que possa contribuir para o desenvolvimento de ações junto ao corpo docente da instituição.”

Para tentar atender a este objetivo, foi necessário percorrer por uma trajetória que envolveu:

- Caracterizar o perfil desejado e o perfil real dos professores da área da saúde, atuante na Instituição, a partir do olhar do docente, discente e da pesquisadora.
- Identificar os tipos de ações formativas desenvolvidas, caso as mesmas existam, como os docentes aproximam esses perfis.
- Diagnosticar os fatores motivacionais, políticos de infraestrutura que têm influenciado os professores e discentes durante seu cotidiano escolar.
- Elaborar uma proposta de ação formativa na Universidade, diante da situação apresentada, de modo a sugerir possíveis estruturações de políticas e pedagogias específicas, que pensem a formação inicial e continuada destes profissionais, tanto no âmbito institucional, como também em nível de políticas públicas que contribuam para constituição destes sujeitos, enquanto docentes.

Delineamento metodológico

O modelo investigativo proposto possuiu caráter quantitativo e qualitativo e se concretizou com a implementação de ações que possibilitaram a reflexão sobre os fatores que constituem a atividade docente, buscando caracterizar, analisar e questionar a sua prática, assim como os substratos éticos e de valores a eles subjacentes.

Para atender a este propósito, o estudo fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético, que sustenta o Trabalho Metodológico ou Didático, proposto para formação em serviço dos docentes da área da saúde.

Porém vale destacar que também optou-se por dialogar e destacar estudos de diversos autores, como os de Anastasiou (2006), Anastasiou e Pimenta (2002), Anastasiou e Alves (2003), Aquino e Puentes (2008; 2011; 2012), Aquino; Puentes; Carmenate (2008), García (1999; 2010), Gauthier (1998), Ibernón (2010), Masetto (1998; 2002; 2003; 2009), Nuñez e Ramalho (2009), Pimenta (1998; 2000; 2002; 2005; 2006), Rodrigues e Esteves (1993), Tardif e Gauthier (1996), Tardif (2000; 2010), Veiga (1998; 2006; 2008; 2012), Veiga e Castanho (2000), Veiga e Cunha (1999), Veiga, Araujo e Kapuziniak (2005), Veiga e Viana

(2010), Zabalza (2004; 2006) dentre outros que dedicam seus estudos para a docência no ensino superior, diagnósticos de necessidades didáticas e seus desdobramentos.

Segundo Aquino e Puentes (2012b, p. 4), necessidades didáticas “é a ausência total ou parcial, bem como a fragilidade dos saberes didáticos específicos dos quais precisam os professores para o desempenho adequado da docência”.

Nesse sentido, ao considerar o sentido dialético do termo necessidade, deve-se partir do pressuposto que as necessidades impulsionam variadas formas de atividade e somente pela atividade, que modifica-se a si mesmo e a natureza, criando novas necessidades (sociais) e, por conseguinte, novas formas de atividades. Assim, conforme relatado por Rodrigues (2006, p. 96) “[...] a identificação de necessidades é um processo que, mais do que antecede a formação, deveria acompanhar o exercício do trabalho docente, território por excelência da sua emergência”.

Desse modo, um projeto de formação em serviço, deve levar em conta as reais necessidades dos docentes, a fim de estimular novas atividades e promover superações em modos de pensar e agir na docência que gera consequentemente o desenvolvimento de toda Instituição.

Nesse sentido, o diagnóstico de necessidades de formação busca estabelecer uma correlação entre o perfil que apresenta o professor universitário e o perfil desejado por ele e pela Universidade. Vale destacar que os estudos sobre diagnóstico de necessidades são utilizados como um instrumento fundamental tanto no planejamento como na tomada de decisões na área educativa, também são boas estratégias associadas às pesquisas sobre o desenvolvimento profissional dos professores (NÚÑEZ; RAMALHO, 2002; NÚÑEZ, 2004).

Puentes (2008) também considera a importância nos estudos de diagnósticos da autopercepção individual dos participantes da pesquisa em relação a suas dificuldades e carências didático-pedagógicas, além da opinião emitida pelos alunos, das dificuldades e dos problemas identificados de um modo individual e coletivo. Esse autor considera ainda que é possível que no corpo de professores existam deficiências no desempenho de suas funções docentes, especialmente no que diz respeito ao planejamento da gestão da matéria e da classe, na gestão da matéria e da classe no processo de interação com os alunos e na avaliação e controle da gestão da matéria e da classe.

Núñez (2003) ao abordar o estudo de necessidades, considera que a formação de professores é um tipo de atividade permanente, sistematizada e planejada, fundamentada nas necessidades reais e na perspectiva da profissão. Além disso, orientada a uma formação de competências, de atitudes, de qualidades da personalidade do(a) futuro(a) professor(a) em

serviço, a fim de objetivar um programa formativo que leve em conta o nível dos professores, suas experiências tanto particulares, como coletivas que emanam da prática.

Ações formativas desvinculadas das reais necessidades docentes têm-se mostrado ineficazes e, por esse motivo, justifica-se os estudos de diagnóstico com a finalidade de determinar parâmetros sobre as deficiências detectadas, com a finalidade de identificar os elementos que devem constituir a prática, para assim ajudar a corrigi-las (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

O percurso metodológico para diagnosticar os obstáculos e as necessidades didático-pedagógicas dos professores, segundo Aquino e Puentes (2012a), deve acompanhar as seguintes fases:

1. Definição das necessidades didáticas;
2. Identificação dos saberes didáticos que se desejam nos professores por intermédio da análise dos documentos institucionais e da concepção que os autores têm sobre prática pedagógica;
3. E a identificação dos saberes reais que os professores apresentam com base na análise das práticas (observação de aulas) e na opinião emitida pelos próprios professores, pelos alunos e pelos coordenadores.

A correspondência entre ambos os perfis, ou a falta dela, foi determinada nesta pesquisa por meio da análise dos documentos institucionais legais (*Regimentos, Estatutos, Projeto de Desenvolvimento Institucional e Projeto Político-Pedagógico dos Cursos*), da expressão verbal dos próprios professores, da opinião emitida pelos discentes e pela observação do comportamento do professor na sala de aula (AQUINO; PUENTES, 2012a).

Bramley (1991), ao estudar a avaliação da formação, considerou que a formação deveria procurar avaliar o desempenho num trabalho presente ou futuro e, com isso, melhorar a eficácia da parte ou do todo da organização em que o indivíduo ou o grupo trabalhava, considerando que existia três níveis de análise de necessidades de formação:

- A organização: Dizia respeito às orientações estratégicas da organização. Qualquer alteração na estratégia da organização só seria efetivada se fosse comunicada aos colaboradores, o que pressupunha algum tipo de modificação na relação entre organização e trabalho.
- O trabalho: Dizia respeito aos requisitos do posto de trabalho. No fundo, respondia à questão: quais os conhecimentos, os saberes e os comportamentos que o seu colaborador deveria possuir e exercer? Se o colaborador não tivesse as competências que o posto de trabalho requeria, seria necessário repensar a formação de modo a munir o

colaborador das ferramentas e recursos que possibilitariam executar o seu trabalho com sucesso.

- A pessoa: Dizia respeito às necessidades e às expectativas de desenvolvimento pessoal e profissional do colaborador.

Estas distinções são importantes a fim de traçar os possíveis elementos que possam favorecer a realização do planejamento de atividades formativas que possam responder de maneiras adequada à heterogeneidade de perfis profissionais existentes dentro de uma mesma instituição universitária. Este conhecimento permite que se produza informações válidas para decidir sobre os conteúdos e as atividades de formação, tornando-o um instrumento mais pedagógico do que técnico.

Assim, pondera-se que um primeiro passo para o diagnóstico de necessidades é avaliar a performance da instituição, dos docentes e dos discentes. Para isso, defini-se dois níveis de análise:

- Análise da situação atual, que buscou determinar o estado atual de conhecimento, atitudes e competências dos docentes. Esta análise levou em conta os objetivos organizacionais, o clima e as condições internas e externas da instituição.
- Análise da situação necessária/desejada, identificando as condições necessárias ou desejadas para o sucesso institucional. Que perpassou pela definição de saberes, conhecimentos e competências necessários para desenvolver o trabalho com sucesso.

Esta distinção permite a elaboração adequada de um projeto de formação, que responda de maneira adequada à heterogeneidade de perfis profissionais existentes dentro da instituição.

Assim, o diagnóstico de necessidades desempenhou uma função de natureza essencialmente pedagógica nesta pesquisa, à medida que investigou ações antes da formação, buscando adequar ao que é esperado e desejado pelos professores e pela instituição.

Universo da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), com período de coleta de dados de 2011 a 2012, sendo concluído o texto em 2013.

Foi tomado como universo o corpo docente e discente de cinco curso de graduação da área da saúde da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. A saber: curso de Nutrição, Enfermagem, Terapia Ocupacional, Fisioterapia e Biomedicina.

A determinação do número de participantes, docentes e discentes por curso, para aplicação dos instrumentos foi feita com base na amostragem probabilística e posterior ao sorteio, tendo como parâmetro a idade dos docentes e discentes, considerando a participação voluntária dos envolvidos.

Diante destes critérios, o número de participantes ficou assim distribuído, conforme a TABELA 1.

TABELA 1 - Distribuição dos participantes na pesquisa com aplicação dos Instrumentos 1 e 2, UFTM (2011/2012)

Curso	Docentes			Discentes		
	N ¹	n ²	%	N	N	%
Biomedicina	7	3	42,85	144	52	14,17
Enfermagem	30	7	23,33	228	72	19,62
Fisioterapia	17	7	41,17	220	46	12,53
Nutrição	16	11	68,75	215	155	42,23
Terapia Ocupacional	16	7	43,75	203	42	11,44
Total	86	35	40,69	1010	367	36,33

Fonte: Banco de dados DRCA / DRH / UFTM / 2010 / ¹N = População total / ²n = amostra da pesquisa

Procedimentos utilizados para a pesquisa

Para atender os objetivos propostos, a tese seguiu as seguintes etapas:

1^a etapa: Identificação do perfil desejado de docentes, definido pelo Ministério da Educação e pela Instituição, por meio da revisão de literatura e da análise de documentos

Para a realização desta etapa, foram utilizados os seguintes documentos como fonte de pesquisa: o Estatuto Institucional (versão revisada de novembro de 2011), o Regimento Geral da UFTM ou Regimento Institucional (versão revisada de novembro de 2010), o Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI (ciclo 2008/2011 e 2012/2016), as Avaliações externas e internas (efetuadas pela Comissão Permanente de Avaliação – CPA), os Projeto Político-Pedagógico dos Cursos estudados, Legislações Federais e outros estudos que abordam o tema ensino superior;

Os documentos internos e legislações foram pesquisados nos *sites* da UFTM e do Ministério da Educação. Quanto aos outros estudos, a pesquisa foi realizada em literatura científica e base de dados indexados.

Esta etapa buscou determinar elementos relacionados aos anseios governamentais e institucionais sobre o perfil e a atuação docente, buscando traçar aspectos políticos, econômicos, sociais, profissionais e, especialmente, didático-pedagógicos que norteiam a carreira docente e influenciam de algum modo o exercício da docência. Além disso, esta etapa serviu para nortear cientificamente todos os capítulos da tese.

2^a etapa: Elaboração de um projeto de intervenção

Com base na determinação dos elementos que devem constituir a prática didático-pedagógica dos docentes, foi elaborado um projeto de intervenção com intuito de ajudar a elevar a formação didática dos docentes, tendo como meta, a qualidade de ensino oferecido na IES.

Esta etapa foi fundamentada em diferentes experiências, nacionais e internacionais, sobretudo, nos conhecimentos acumulados pelo sistema de ensino superior cubano nos últimos trinta anos, conforme citado e descrito por Aquino e Puentes em seu livro *Trabalho Didático na Universidade, estratégias de formação* (2011).

Os passos e as estratégias descritas no projeto seguiram os pressupostos estabelecidos por Aquino e Puentes (2011). Inicialmente se efetua um diagnóstico de necessidades, com o propósito de identificar os elementos que constituem a prática didático-pedagógica dos docentes da área da saúde da IES. Depois é elaborada uma estratégia de intervenção.

Assim, tendo como princípio que “o conhecimento rigoroso de que uma situação é condição de uma intervenção pedagógica pertinente” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993), considera-se que as etapas constituíram o projeto, tornando-o um instrumento menos técnico e mais pedagógico, uma vez que este está centrado na pessoa do professor.

3^a etapa: Investigação dos elementos constituintes das práticas didático-pedagógicas dos docentes da área da saúde, por meio de entrevista com a aplicação de questionários (instrumentos 1 e 2) aos próprios docentes e discentes da IES estudada

Esta etapa teve o propósito de conhecer a opinião dos professores e alunos sobre as necessidades de aprendizagem, cultural organizacional, modos de atuação, práticas profissionais dos docentes, assim como nível de satisfação, disponibilidade de tempo para a realização das atividades, a fim de tentar compreender os possíveis aspectos que influenciam no processo de ensino-aprendizagem.

Para a realização desta etapa, os indivíduos inicialmente foram esclarecidos sobre o objetivo da pesquisa e o modo como ela seria desenvolvida. Após o esclarecimento, era assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e entregue os instrumentos. Os instrumentos passaram por um processo de leitura coletiva coordenada pela pesquisadora. Os discentes respondiam imediatamente e os docentes no momento oportuno, dada a falta de disponibilidade de alguns para fazê-lo de imediato.

Com relação aos questionários, aqui denominados como Instrumentos 1 e 2 (apêndices 1 e 2), tem-se as seguintes observações:

O Instrumento 1 (APÊNDICE 1), aplicado aos docentes, teve como propósito tentar conhecer um pouco mais o professor e aspectos que permeiam sua prática.

Este instrumento teve o intuito de caracterizar o docente, com questões referentes a idade, gênero, situação conjugal, renda familiar, origem e escolaridade dos pais. Em seguida, tentou-se conhecer um pouco de sua trajetória profissional, questionando área de formação, titulação, formação pedagógica, situação atual na IES, como a carga horária exercida e atividades executadas externas ao ensino. Outro aspecto elencado, foram relacionados ao planejamento didático-metodológico e as condições oferecidas pela IES, para o exercício da docência como a disponibilização, acessibilidade, participação na elaboração e conhecimento dos documentos institucionais, como o Regimento Institucional, Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico dos Cursos e Planos das Disciplinas. E por último, os aspectos relativos a motivação para a docência, como a preferência de atuação no ensino, pesquisa, extensão ou administração, motivação para o trabalho e para realização de atividades de aperfeiçoamento profissional, dificuldades encontradas para no trabalho, condições que a IES oferece para o trabalho e opiniões sobre aspectos que poderiam influenciar na qualidade das aulas.

Já o Instrumento 2 (APÊNDICE 2), denominado “Instrumento discente”, foi entregue a alunos escolhidos aleatoriamente e por sorteio, após a apresentação dos objetivos da pesquisa pelo pesquisador.

O referido instrumento visava inicialmente caracterizar a população, com aspectos relacionados a idade, gênero, escolaridade dos pais, renda e origem. Em seguida, abordava

aspectos relacionados a Universidade, como a infraestrutura, documentações, organização e planejamento didático-metodológico, métodos exercidos em sala de aulas e orientações para os estudos. E por último, buscou elencar aspectos que motivassem os alunos para o estudo, como atividades oferecidas pela Universidade vinculadas ao ensino, pesquisa e extensão, à infraestrutura (biblioteca, laboratórios e estágios), ao papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem e de opiniões sobre satisfação com o ensino diante dos diferentes aspectos que a Universidade e o curso lhe proporcionavam.

4^a etapa: Observação das aulas

Esta etapa teve como propósito analisar o desempenho dos professores em exercício de sua função docente e as atitudes dos discentes na sala de aula, bem como avaliar o cumprimento das linhas de trabalho metodológico, constatando boas práticas pedagógicas e avaliando ações dos professores em desenvolvimento, com o intuito de comparar se os documentos, as falas e as práticas estavam em coerência e levantar os elementos que influenciam no cotidiano escolar.

Foi observado uma amostra de 60 aulas (sendo quatro aulas de cada professor dos cinco cursos trabalhados). Estes quinze professores foram escolhidos aleatoriamente, por meio de sorteio e posterior autorização. Esta atividade envolveu 42,85% dos docentes (n=15) que responderam inicialmente o Instrumento 2.

Como metodologia de acompanhamento de aula, foram utilizados o registro digital, a filmagem (nos casos daqueles docentes que autorizaram essa prática), bem como anotações. Foram utilizados também outros dois instrumentos de observação, um preenchido pelo professor participante no final da quarta aula como forma de “auto avaliação” da atividade exercida no dia (Instrumento 3) e o outro, pela pesquisadora, a fim de avaliar metodologicamente a aula (Instrumento 4). Ambos instrumentos encontram-se nos APÊNDICES 4 e 5.

Procurou-se, ainda, verificar, após as aulas, se ocorriam modificações no comportamento do professor e aluno, em função da nossa presença e das filmagens. Os alunos confirmaram que alguns professores melhoraram muito no que diz respeito ao cuidado com as explicações, porém mantiveram a metodologia adotada no decorrer da disciplina. Além disso, utilizou-se como parâmetro o fato de que, mesmo preparando-se metodologicamente para ser observado em sua prática, ele não consegue fazer nada além de sua capacidade.

Já o pesquisador, além de anotações referentes a descrição da aula, também preenchia outro Instrumento 3 (APÊNDICE 3) “Instrumento de observação das atividades docentes”, a fim de registrar o cumprimento e clareza dos objetivos propostos no início da aula, a seleção e o tratamento dos conteúdos pertinentes aos objetivos das aulas, a integração dos conteúdos com os demais pontos da disciplina e do curso, os métodos e a adequação destes ao propósito das aulas, as formas de organização da docência e a avaliação da aprendizagem.

No Instrumento 4, denominado “Instrumento de autoavaliação da prática pedagógica docente”, o professor avaliava aspectos relacionados a gestão da matéria, como o planejamento dos objetivos da aula, dos conteúdos, das estratégias, da avaliação, dentre outros. Além disso, avaliava a interação dos alunos com as atividades propostas, com o ensino exposto, com o retorno às perguntas apresentadas durante a aula, com a administração do tempo. Por fim, auto avaliava aspectos relacionados à gestão da classe, como a aplicação sempre que necessária de medidas disciplinares, atitudes docentes e discentes, controle de classe, organização e avaliação de resultados.

Vale destacar que os Instrumentos (1,2,3 e 4), utilizados nesta pesquisa, são de autoria dos professores Aquino e Puentes, que autorizam a utilização destes com adaptações para os discentes e docentes da área da saúde. Ressalta-se também, que estes instrumentos já foram empregados em outras pesquisas com professores e alunos do ensino médio e de cursos das áreas humanas.

Como forma de organização do texto, procurou-se discorrer baseado nas sete dimensões propostas por Aquino e Puentes (2011, p. 53-56), centrando o debate nos indicadores para a avaliação da qualidade do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa na educação superior.

Além disso, para melhor embasar a discussão das observações da aula, foram apresentados nos resultados a descrição de cinco aulas escolhidas convenientemente por apresentar alguns aspectos que poderiam embasar um debate, buscando as semelhanças e distorções no discurso apresentado em sala de aula, além de ter constituído um sistema de interações e retroações que buscaram refletir diante dos resultados verificados. Cabe destacar que foram excluídos dos relatos os nomes das disciplinas, dos indivíduos ou quaisquer outra informação que poderiam identificá-los.

Técnica e procedimentos de análise de dados

As análises percorrem todo o texto, buscando uma conexão da realidade apresentada com o debate discorrido pelos diferentes atores investigados, tendo como foco o sujeito “professor”.

Para as análises dos resultados, optou-se pelo enfoque quantitativo, com a aplicação de testes estatísticos descritivos (média, percentuais, desvio padrão e outras), os quais tentaram considerar os resultados globais dos cursos estudados, buscando traçar as características comuns dos docentes e discentes dos cursos da saúde.

Por se tratar de um estudo utilizando amostras probabilísticas e independentes, optou-se por uma amostragem aleatória simples (sorteio) e posterior ao consentimento delas.

Como os Instrumentos utilizados comportaram escalas nominais e ordinais, optou-se também por utilizar em algumas situações testes estatísticos, para algumas questões, sendo o tipo de erro aceito para a pesquisa¹ Tipo II, considerado como nível de significância² $p < 0,05$.

Como parâmetro de análise das observação das aulas, considerou-se as dimensões propostas por Aquino e Puentes (2011, p. 53-55), tendo como indicadores para a análise da qualidade do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa na educação superior sete dimensões:

- Dimensão I – Cumprimento dos objetivos: o docente manifesta clareza dos propósitos da aula; corresponde às exigências da disciplina e do período do curso; destaca-se a significação social e profissional da nova aprendizagem e faz-se adequada orientação e motivação dos alunos para os objetivos propostos.
- Dimensão II – Seleção e tratamento dos conteúdos: a seleção dos conteúdos responde os critérios de atualização científica e de formação profissional. Estabelecem-se relações entre os conteúdos trabalhados e os novos destes com a profissão. Não se cometem erros de conteúdo, nem se incorre em imprecisões e inseguranças. Faz-se uma distribuição racional do tempo em função dos objetivos e dos conteúdos. Existe coerência lógica no tratamento dos conteúdos. As tarefas docentes respondem às exigências dos objetivos propostos. Proporciona o tempo necessário para que os alunos elaborem respostas, resolvam exercícios e realizem resumos e conclusões parciais. Indica-se adequadamente a bibliografia e outras fontes de informação. Orienta-se corretamente o estudo independente.

¹ Quando aceita-se H_0 , ou seja, afirmar que os docentes não precisam aprimorar suas práticas pedagógicas quando realmente precisam.

² Símbolo do índice de significância.

- Dimensão III – Integração dos conteúdos: integram-se os conteúdos com as demais matérias; integram-se os conteúdos com outras disciplinas do currículo; integram-se os conteúdos com outras estratégias curriculares: idioma, computação, cuidado do meio ambiente, outras e integram-se os conteúdos com a formação de valores, hábitos e condutas profissionais.
- Dimensão IV – Métodos e procedimentos de trabalho: os métodos e procedimentos respondem aos objetivos e conteúdos da aula; os métodos formam atitudes científicas e investigativas nos estudantes; assume-se a aprendizagem do método como conteúdo de aprendizagem e de formação profissional; dirige o processo sem antecipar-se aos juízos e respostas dos alunos e estimula-se a busca independente do conhecimento até chegar a sua essência e aplicação.
- Dimensão V – Utilização de meios de ensino: os meios são adequados às exigências do conteúdo da aula; apoia-se o conteúdo com meios tecnológicos adequados: vídeos, *software*, *Power Point*, Páginas *Web*, outros e utilizam-se corretamente o texto principal e outras fontes de informação.
- Dimensão VI – Formas de organização da docência: funciona, corretamente, a organização que facilita a comunicação e a participação ativa e consciente dos estudantes; a forma organizativa que permite o controle dos comportamentos individuais, o horário de aulas e o cuidado dos recursos disponíveis; a forma organizativa que propicia um adequado clima psicológico na aula que atenda as diferenças individuais.
- Dimensão VII – Controle e avaliação da aprendizagem: controla as tarefas de aprendizagem por parte dos docentes; guia os alunos para o autocontrole e a autoavaliação dos resultados; apresenta correlação nas respostas dos alunos; analisa, com os alunos, os resultados da avaliação; propõem atividades em função de resultados e dificuldades detectadas.

Vale destacar que nas aulas observadas, de cada professor, procurou-se identificar todas as sete dimensões, porém quando nos momentos que isso não foi possível, pela dinâmica da aula, estas foram consideradas como “não observado”, de modo que não interferisse nos resultados.

Ainda com relação à análise das aulas, com o intuito de organizar os dados, elas foram classificadas em (a) teóricas, (b) práticas e (c) teórico/práticas, assim definidas:

1. Teóricas (48 h/a): considerou-se aquelas em que o conteúdo tratado em sala de aula apresentava exigências centradas na capacidade de memória e reflexão, abstrações. Em que o conteúdo foi abordado no modelo de aulas expositivas ministrada pelo professor, com

uso de equipamento audiovisual (44 h/a) e associação de aula expositiva e estudo de texto (04 h/a).

2. Práticas (10 h/a): foram aquelas que tratavam conteúdos específicos de cada profissão em laboratório didático, em campo de estágio ou visita técnica, com uso de recursos materiais de cada área. Elas constituíam-se de regras próprias em que prevaleciam atividades corporais (Enfermagem, Fisioterapia, Terapia Ocupacional) ou uso de equipamentos, reagentes ou outros meios (Nutrição e Biomedicina). Neste modelo, não são conteúdos teóricos de forma expositiva, apenas são abordados à medida que surgem dúvidas.

3. Teóricas-práticas (02 h/a): foram consideradas aquelas em que a aula assumia características teóricas e práticas, ou seja, no início ou no final da aula o professor expunha a teoria pura e consolidada cientificamente, seguindo o padrão da aula teórica/expositiva e ainda no mesmo horário de aula, era somado o modelo de aula prática (citado anteriormente), utilizando algum tipo de atividade prática (testes laboratoriais, procedimentos em bonecos ou pacientes etc.). Neste tipo de aula, o professor conduzia os alunos durante todo o procedimento que deveriam ser executadas. Foram identificadas aulas de laboratório, aula de campo com visitas técnicas de observações e aulas de estágio em que os alunos executam determinadas ações em campo de trabalho com supervisão docente.

Limitações do estudo

As limitações deste estudo estão associadas a seu caráter exploratório e as características das diferentes técnicas de análise de dados empregadas.

Pelo fato da participação dos indivíduos ser voluntária, foram encontradas grandes dificuldade no retorno dos questionários, principalmente dos docentes. Além disso, enfrentaram-se restrições para a observação e filmagem das aulas, o que dificultou a distribuição igualitária do número de docente e discentes por curso.

Devido a este fato, optou-se por um aprofundamento plural dos sujeitos do estudo, sem diferenciar, comparar ou caracterizar os resultados por curso, ficando uma análise, tanto no aspecto qualitativo quanto quantitativo, generalizada dos docentes e discentes da área da saúde.

Cabe destacar que a análise qualitativa é afetada pela forma como o investigador percebe e vive os problemas, podendo os resultados diferenciar-se de outros estudos similares realizados. Além disso, as limitações quantitativas encontradas referiram-se ao fato de não ter

sido possível comparar as respostas dos docentes com a dos discentes, pelo fato do questionário utilizado apresentar diferentes parâmetros para a análise. Assim, optou-se por uma análise estatística diferenciada por cada grupo.

Construção dos aspectos éticos

A pesquisa em questão atendeu todas as proposições da Resolução n. 196 da ANVS/MS. Para resguardar a identidade dos cursos participantes, estes foram representados no trabalho com algarismos romanos I, II, III, IV e V. Assim, os verdadeiros nomes foram mantidos em sigilo devido ao comprometimento ético do estudo.

Os cursos foram escolhidos respeitando o critério de pertencerem à área da saúde e por terem suas matrizes curriculares com períodos similares de oito semestres. A pesquisa com esses cursos foi autorizada pela diretora do Instituto da Saúde (ANEXO 1).

Após a autorização da pesquisa pela diretora do Instituto, a proposta foi apresentada aos docentes e discentes dos respectivos curso, por meio da Carta de Esclarecimento (ANEXO 2), os quais consentiriam participar com a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (ANEXO 3), para posteriormente participarem da pesquisa. Cabe ressaltar que a participação dos discentes e docentes foi voluntária.

O projeto de pesquisa foi avaliado e autorizado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, em março de 2011 sob o protocolo número 1769 (ANEXO 4), por atender todas as proposições da Resolução n. 196 da ANVS/MS e resguardar a identidade dos indivíduos, devido ao comprometimento ético do estudo.

Organização da pesquisa

A pesquisa foi organizada em duas partes, a primeira, constituída de dois capítulos, tendo como enfoque “A Universidade Brasileira: Da concepção a docência”, sendo que:

O primeiro capítulo focalizou o ensino superior no Brasil, trazendo um apanhado histórico sobre a sua estruturação até o contexto atual de forma a compreender a organização e concepção de Universidade no Brasil, buscando ao final do capítulo, visualizar como a Universidade Federal do Triângulo Mineiro está configurada.

O segundo capítulo constituiu-se do alicerce para discussões subsequentes, nos aspectos referentes à docência, sua profissionalização e prática. Essa discussão teve como intuito entender como ocorre a formação docente, os aspectos que envolvem seu desenvolvimento, implícitos à sua atuação.

Na segunda parte da Tese, intitulada “Estratégias de formação de professores: proposta de intervenção e diagnóstico”, foi constituída por quatro capítulos assim elaborados:

No terceiro capítulo, foi proposto um Projeto de Intervenção com foco em ações para formação em serviço dos docentes da área da saúde.

No quarto, quinto e sexto capítulo, baseado na proposta de intervenção, aplicado a primeira etapa da mesma, foi apresentado os elementos didáticos e pedagógicos que influenciam na prática cotidiana dos docentes e discentes da área saúde e da aula da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

E, por fim, buscou-se tecer as considerações finais acerca do problema que originou esta pesquisa.

PARTE 1: A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: CONCEPÇÃO E DOCÊNCIA

1. BREVE HISTÓRICO, ORGANIZAÇÃO E CONCEPÇÃO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL

Os estudos acerca do ensino superior encontram-se de maneira razoavelmente consolidados no País, entretanto, para entender o panorama nos dias atuais e na Instituição pesquisada, buscou apresentar neste capítulo uma breve revisão histórica do ensino superior no Brasil, algumas de suas principais iniciativas com ênfases no processo de expansão, reestruturação e suas respectivas políticas, além de traçar como a Universidade Federal do Triângulo Mineiro está configurada atualmente.

1.1 O ensino superior antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

O ensino superior tem por concepção preparar profissionais qualificados e capazes de atender demandas do mercado de trabalho de modo consciente, crítico, atualizado e atento aos desafios que emergem de uma sociedade complexa, globalizada em constante ampliação. Assim, discutir a educação superior no Brasil exige a retomada de sua constituição, a fim de buscar a compreensão do quadro em que se encontra atualmente.

A educação brasileira teve suas bases no século XVI, considerando como ponto inicial o triângulismo composto pela língua dita “geral”, dos índios o “tupi”, ao português como o “oficial” e a dos Jesuítas o “latim” (CUNHA, 2000).

Durante três séculos, muito foi discutido sobre a criação do ensino superior no País, mas nada foi realmente concretizado, tendo em vista os interesses políticos e econômicos de Portugal, do qual o Brasil era rica e importante colônia. Ainda no século XVI, Portugal não só desincentivou, como também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil, pretendendo, assim, impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo³ se fez sentir em vários pontos da América (CUNHA, 2000).

³ Iluminismo foi um movimento intelectual que surgiu na Europa a partir do século XVII, que defendia o uso da razão para promover mudanças na sociedade. O pensamento iluminista contestava o modelo de sociedade que surgiu a partir do século XV, caracterizada pelo

No Brasil Colônia, durante 210 anos (de 1549 a 1808), os Jesuítas foram responsáveis pela criação das primeiras escolas na Colônia, o lema da ordem era “escrever no papel em branco representado pelas crianças” para propagar a fé cristã. Nesta perspectiva, os Jesuítas criaram, ao todo, dezessete colégios e seminários no Brasil, sem contar os seminários menores e escolas de ler, instalados em quase todas as aldeias e povoados onde existiam casas da “Companhia de Jesus”. Para supri-los com professores devidamente treinados no ofício, somente eram colocados na função, religiosos que tinham passado por cursos de formação superior (RAMOS, 2011).

O primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi fundado pelos Jesuítas em 1551, em Salvador, na Bahia, sede do governo geral, com a criação do curso de Artes e Teologia, mais tarde agregando o de Ciências Naturais e Filosofia, com duração de três anos, compreendendo o ensino de lógica, física, matemática, ética e metafísica. Em 1553, os Jesuítas fundaram o curso de Teologia pura, com quatro anos de duração, destinado a formar novos quadros de religiosos, enquanto o curso de Ciências Naturais e Filosofia continuou a formar professores (RAMOS, 2011).

Após este período, os cursos superiores Jesuítas expandiram, fixando-se em São Paulo, Pernambuco, Maranhão, Pará e no Rio de Janeiro; inclusive com a fundação de um novo curso: matemática. Assim, considera-se que neste período, os Jesuítas detiveram praticamente o monopólio da educação no Brasil e, seus colégios foram definidos como os verdadeiros, senão os únicos centros das atividades intelectuais na Colônia durante aquele período. Inclusive o embrião do centro universitário brasileiro (RAMOS, 2011).

No entanto, o início do ensino superior também foi marcado pelo retrocesso, quando no século XVIII, o Marquês de Pombal, despota esclarecido que governou em nome do Rei D. José I, como primeiro ministro, expulsou os Jesuítas do Brasil com o intuito de buscar mais rendas para o falido Estado Português. Pombal confiscou os bens da ordem e assumiu a direção do sistema de ensino jesuítico. Porém, como meio de articulação na tentativa de fortalecer Portugal, o Marquês de Pombal fechou os cursos jesuítas e colocou os sargentos, os únicos que sabiam ler, escrever e fazer contas simples, além dos oficiais das milícias, como professores nos colégios (RAMOS, 2011).

chamado Antigo Regime. Este movimento acabou promovendo mudanças políticas, econômicas e sociais, baseadas nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. O apogeu deste movimento foi atingido no século XVIII, conhecido como o Século das Luzes. Teve grande repercussão na França, onde influenciou a Revolução Francesa. Também teve influência em outros movimentos sociais, como a Independência dos Estados Unidos; e a Inconfidência Mineira, ocorrida no Brasil (FERRO, 1998).

Após decretada a expulsão dos Jesuítas e fechados os seus estabelecimentos educacionais, nada ou muito pouco foi feito pelo Governo português para preencher o vazio que se gerou (RAMOS, 2011).

Com a extinção do foco cultural, o Brasil Colônia entrou em um período de sombras de meio século, do qual somente em 1808 começou a mudar com a transferência da corte portuguesa para o Brasil e o estabelecimento do Estado Nacional⁴, com a criação de instituições econômicas e financeiras, abertura dos portos e um novo modelo de ensino superior com a criação de Cátedras de Ensino Superior (Medicina na Bahia e Rio de Janeiro; Engenharia na Academia Militar do Rio de Janeiro), o que tornou um tanto marcante, quando coincidente, criando uma nova ligação do Brasil com o Iluminismo europeu (STEGER, 1970).

Conforme destacou Steger (1970), todas as instalações foram feitas para escolas superiores no mais rigoroso sentido desta palavra, pelo que a tradição educacional, humanística literária do sistema educacional secundário não mais encontrou correspondente na nova instituição de nível universitário. O estado evitava qualquer atitude própria que não pudesse ser por ele controlada. Os confluentes das poucas faculdades foram fortalecidos pelos acadêmicos que retornaram da Europa, tornando-se guias de opinião da nova geração.

O primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi caracterizado pelo favorecimento a uma pequena parcela da população, atendendo apenas a elites (“os filhos da aristocracia”). Conforme descrito por Cunha (2000), com a transferência da corte e o estabelecimento do Estado Nacional, consagra-se também um novo modelo de ensino superior. Cinco anos após a declaração de Independência, Dom Pedro I, acrescentou ao quadro existente os cursos jurídicos em Olinda e em São Paulo.

Vale ressaltar que, diante do quadro de estabelecimento do ensino superior no Brasil, para os “liberais” esse ensino era consagrado como uma importante tarefa no campo educativo. Em 1808, o ensino superior tornou-se todo estatal até a Proclamação da República, em 1889, declarada por D. Pedro I, momento este que foi instalada a Assembleia Geral Constituinte e Legislativa, na qual iniciou-se a abordagem de assuntos educacionais (SANTOS, 1980).

⁴ Estado Nacional: Os Estados Nações, ou propriamente dito países, surgiram principalmente no fim do século XVIII início do século XIX. Foram constituídos a partir do processo de industrialização original e/ou clássica com mecanismo de divisão do espaço geográfico internacional, estabelecendo uma nova configuração política e espacial, tudo isso é fruto da burguesia e revolução industrial que contribuiu para proteger o mercado de um determinado território (CORRÊA; MARTINS, 2012).

Outro marco histórico neste período foi o projeto de Constituição, que estabelecia ambiciosamente no artigo 250 que “haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásio em cada comarca e Universidades nos mais apropriados locais”. Dissolvida a Constituinte, de todo esse movimento só restou a Lei de 20 de outubro de 1823, que aboliu o privilégio do Estado e declarou livre o ensino: o artigo 179 da Constituição ortogada em 1824 assegurava “instrução primária gratuita a todos os cidadãos”, a Lei de 11 de agosto de 1827 criou os cursos de ciências jurídicas e sociais e funcionavam em São Paulo no convento de São Francisco e no mosteiro de São Bento em Olinda. Finalmente, a Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação das primeiras escolas de letras em todas as cidades, vilas e lugarejos, bem como o estabelecimento de “escolas de meninas” nas cidades e vilas mais populosas. Os dois cursos de medicina, criados em 1808, foram autorizados em 1826 a conceder diplomas e, em 1832, transformados em escolas, no moldes da de Paris (SANTOS, 1980).

O período de 1850 a 1870 foi fértil para o Brasil pelas várias realizações na área do ensino superior. Com a proposta da criação de um Conselho Superior de Ensino, volta-se a insistência da ideia de criação de uma Universidade na Corte (SANTOS, 1980).

Em 1854, o Governo Central, ao reformar o ensino na Capital do Império, propusera a criação do ensino primário de 2º Grau (Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte – Decreto 1331 de 17.02.1854), porém o ensino superior até então continuava a ser feito em escolas isoladas, profissionalizantes, na ausência da Universidade reclamada, sugerida, proposta, mas sem efetivação. Foi o Visconde do Rio Branco que organizou a Escola Politécnica e criou, em 1875, a Escola de Minas, com a sua instalação na cidade de Ouro Preto, em 12 de outubro de 1876. Foram criados, ainda, em 1887, não só o Instituto Agronômico de Campinas, como o Observatório Nacional (SANTOS, 1980).

Em 15 de novembro de 1889, foi proclamada a República e passou a ser obrigatória a nomeação de catedráticos, decretação dos currículos e a nomeação dos diretores pelo Ministro do Império (CUNHA, 2000). Apesar disso, Cunha (2000) relata que o período de 1891 a 1990 foi considerado de expansão do ensino superior, com a criação de 27 escolas superiores: nove de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia; oito de Direito; quatro de Engenharia; três de Economia e três de Agronomia. Vale destacar a criação de várias escolas, dentre elas a Escola Politécnica de São Paulo em 1900.

A Constituição Federal, promulgada em 24 de fevereiro de 1891, não alterou sensivelmente o quadro do ensino já existente. Ao Governo Federal, ficou atribuído, privativamente, o ensino superior e médio no Distrito Federal e cumulativamente com os

Estados, a responsabilidade de criar instituições de ensino médio e superior. Em 1902, foi criada a Academia do Comércio, no Rio de Janeiro e a Escola Prática de Comércio em São Paulo (SANTOS, 1980).

Um outro marco importante para o ensino superior no Brasil foi o Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, que determinava que o ensino superior no Brasil deveria obedecer, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em Institutos Isolados. Desse modo, algumas tentativas importantes de modernização do ensino universitário brasileiro efetuou-se em 1935, com a criação da Universidade do Distrito Federal, por iniciativa de Anísio Teixeira, mas esta teve pouca duração, pois logo no início do Estado Novo⁵ foi fechada sob pena de radicalismo. Em 1934, foi criado pelo Governo Estadual de São Paulo a Universidade do Estado de São Paulo, à qual caberia “a tríplice função de promover o progresso da ciência, pela pesquisa, de transmitir conhecimentos pelo ensino e realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes”, ela seria “um centro de cultura livre e desinteressada e um vasto laboratório de investigação científico” (SANTOS, 1980).

Durante o Estado Novo, pouco ou quase nada se falou sobre a Universidade, considerando-se os problemas educacionais numa espécie de apatia. A única novidade em relação a Universidade era a exigência de se ter três instituições de ensino superior: Direito, Medicina e Engenharia ou na falta de uma delas, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Em suma, neste período, apenas esboçavam-se os primeiros movimentos a favor de uma Reforma Universitária (SANTOS, 1980).

Em 1953 foram criados os ministério da Saúde e de Educação. Este último passaria posteriormente a chamar-se de Ministério da Educação e Cultura. Em 1960, educadores e pesquisadores em ciências básicas e sociais, liderados pelo antropólogo Darcy Ribeiro, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, começaram a debater a ideia de criação em Brasília de uma Universidade verdadeiramente integrada e sem os vícios tradicionais das instituições congêneres. O projeto de lei resultante dessa discussão foi enviado ao Congresso Nacional, em maio de 1960, pelo então presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira. O projeto, transformando-se na Lei n. 3.998 de 15 de dezembro de 1961, que autorizou o poder executivo a instruir a Fundação Universidade de Brasília, o que teve como objetivo criar e

⁵ Estado Novo: é o nome do regime político brasileiro fundado por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, que durou até 29 de outubro de 1945, caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e por seu autoritarismo (CORRÊA; MARTINS, 2012).

manter a Universidade, vale destacar que o ingresso na Universidade passou a ser por um exame de vestibular (SANTOS, 1980).

Neste mesmo período, entra em vigor no País a Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que definiu as Diretrizes Bases para a Educação Nacional. De 1964 a 1971, após a Revolução de 1964⁶, deu-se início a chamada Reforma Universitária com os Decretos- Leis n. 53 de 1966 e n. 252 de 1967, pelos quais se determinou uma nova estruturação para as Universidades Federais, incorporando-lhes as inovações estabelecidas na Universidade de Brasília. Em 1968, inicia com a sanção da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dava outras providências, assim como o Decreto Lei n. 464 de 11 de fevereiro de 1969, que complementava a lei anterior, citada de forma a promover a chamada Reforma Universitária e fixar normas para organização e funcionamento do ensino superior, limitando a abertura de novas Universidades instituídas diretamente ou estabelecimentos isolados de ensino superior, além de criar inúmeros critérios de organização didática (SANTOS, 1980).

Os principais marcos identificados nesta nova configuração foi a valorização da pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, a formação de profissionais de nível universitário, caracterização das Instituições de direito público e privado, tendo as Universidades autonomia didática científica, disciplinar, administrativa e financeira (SANTOS, 1980).

Em 1968, o País viveu momentos de tensão, com a crise dos excedentes, que eclodiu nos maiores centros universitários do País e, rapidamente, transformou-se em movimento nacional. No período de 1966 a 1970, desenvolveram-se as grandes polêmicas em torno das Leis do novo Estatuto do Magistério Superior (Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968). Em 11 de agosto de 1971, foi instaurada a Lei n. 5.692, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, assim como relativas normas ao vestibular. Em 1970, ocorreu alteração no regime de trabalho e de retribuição do corpo docente do sistema federal de ensino superior e, com o Decreto n. 68.908 de 13 de setembro de 1971, ficou regulamentado a admissão nas Universidades, estabelecendo a unificação do vestibular para os estabelecimentos oficiais de ensino superior, passando todos os exames a se realizarem em

⁶ Revolução de 1964, também denominado, Golpe Militar de 1964 designa o conjunto de eventos ocorridos em 31 de março de 1964 no Brasil, que culminaram, no dia 1 de abril de 1964, com um golpe de estado que encerrou o governo do presidente João Goulart, também conhecido como Jango. Os militares brasileiros a favor do Golpe costumam designá-lo como Revolução de 1964 ou Contrarrevolução de 1964. Em geral, a expressão é associada a defensores da ditadura (ANDRADE, 1986).

uma mesma data, evitando irregularidades nas inscrições, bem como solucionar problema dos excedentes (CUNHA, 2000).

Com a promulgação da Constituição de 1988 e a criação de novas Leis, o ensino superior passou a ser regulado pelo estado e emergiu a necessidade de flexibilização do sistema, a redução do papel exercido pelo governo, ampliação do sistema e melhoria dos processos de avaliação, com vistas a melhoria da qualidade do ensino (LAUS; MOROSINI, 2005).

Para Chamlian (2003), o ensino superior no Brasil cresceu muito, comparado a realidade de 40 anos atrás em decorrência da atuação majoritária da iniciativa privada, que viu no ensino superior um mercado lucrativo a ser explorado. As instituições públicas, por sua vez, teve sua expansão nas décadas de 1960 e 1970 e posteriormente reduziu os investimentos nas ofertas de vagas e cursos de graduação e concentrou sua ação no investimento à pesquisa e na implementação de cursos de pós-graduação, por desinteresse do governo militar e pelo interesse na ampliação da formação técnica secundária – mais popular e com retorno financeiro mais rápido para a nação.

1.2 O ensino superior após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

Com as reformulações das legislações para a educação, repercutiram ao fim na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Porém, vale destacar que a LDBEN não foi estruturada apenas pelos acontecimentos internos no País, mas sofreu influência marcante da Declaração da Educação como Direito de Todos, celebrada em Jomtien na Tailândia, em 1990, que teve como meta primordial a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta, independente do sexo, etnia, classe social, religião e ideologia.

A Conferência de Jomtien contou com a presença de representantes de 155 governos de diferentes países; teve como patrocinadores e financiadores quatro organismos internacionais: a Organização das Ações Unidas para a Educação (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BID). É importante destacar as posições, diferentes e complementares ao mesmo tempo, assumidas por estes organismos internacionais ao longo do processo preparatório e durante a conferência:

A UNESCO destacou a diversidade e as minorias – por exemplo, o analfabetismo da mulher. Uma categoria nova aparece no discurso pedagógico: a equidade. Falava-se muito na igualdade de oportunidades, mas a partir desse momento, passa-se a trabalhar com a categoria de equidade. O contrário de igualdade é desigualdade e de equidade é iniquidade [...]; [...] O UNICEF enfatizou a educação integral e suas necessidades básicas. O novo enfoque da conferência de Jomtien passou a ser a educação não mais identificada como escolaridade; [...] o UNICEF tentou dar uma conotação mais qualitativa, abordando qualidade de vida, de nutrição e de saúde das crianças. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) realçou a ideia de que a melhoria dos índices de educação acabaria produzindo melhor crescimento econômico. Já o Banco Mundial esteve mais preocupado com o gerenciamento dos recursos, batendo na tecla de que existia recursos para a educação, mas eram mal aproveitados (GADOTTI, 2000, p. 28-29).

Analisando esta configuração mundial para debater sobre a educação mundial, Torres (2001, p. 79) relatou que esta “uniformização da política educativa em escala global estava vinculada ao crescente peso dos organismos internacionais no projeto e na execução da política educativa nos países em desenvolvimento”, ou seja o crescimento apoiava-se, sobretudo, ao fato de em especial o Banco Mundial, “o sócio mais forte da Educação para Todos”, ter atingido a condição de uma liderança no cenário educativo dos anos 1990. Esta condição foi assumida a partir do momento em que o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento⁷ (BIRD) começou a impor, por meio da proposta de um programa de reformas estruturais neoliberais condicionante aos países que recorriam aos seus financiamentos, gerando um forte pacote de reforma educativa, principalmente na educação primária, com os seguintes condicionamentos:

Prioridade depositada sobre a educação básica, entendida como educação primária; Melhoria da qualidade (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa. A qualidade da educação localiza-se nos resultados e esses se verificam no rendimento escolar. Os fatores determinantes de um aprendizado efetivo são, em ordem de prioridade: bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimentos e experiência do professor, laboratórios, salários do professor, tamanho da classe. Levando-se em conta os custos e benefícios desses investimentos, o BIRD recomenda investir prioritariamente no aumento do tempo de instrução, na oferta de livros didáticos (os quais são vistos como expressão operativa do currículo e

⁷ O Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (em inglês *International Bank for Reconstruction and Development* (IBRD) foi a instituição financeira do Banco Mundial que proporcionava empréstimos e assistência para o desenvolvimento de países de rendas médias, com bons antecedentes de crédito. Foi criado em 1944 por meio dos Acordos de Bretton Woods e possui atualmente 187 países-membros. O poder de voto de cada país-membro está vinculado às suas subscrições de capital que, por sua vez, estão baseadas no poder econômico relativo de cada país. O BIRD levanta grande parte dos seus fundos através da venda de títulos nos mercados internacionais de capital. Juntos, o BIRD e a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID) formam o Banco Mundial, vale destacar que ele não possui competência normativa, mas influencia diretamente nas políticas de educação global (SOARES, 2012).

cuja produção e distribuição deve ser deixada ao setor privado) e no melhoramento do conhecimento dos professores (privilegiando a formação em serviço em detrimento da formação inicial); Prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa dentre os quais assume grande importância a descentralização; Descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados. Os governos devem manter centralizadas apenas quatro funções: (1) fixar padrões; (2) facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; (3) adotar estratégias flexíveis para aquisição e uso de tais insumos; e (4) monitorar o desempenho escolar; Convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares; Impulso para o setor privado e organismos não governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação; Mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação como principais do diálogo e da negociação com os governos; Um enfoque setorial e; Definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica (ALTMANN, 2002, p.80).

Buscando compreender essa interferência no Brasil, verificou-se que com a nova LDBEN, nascida com a marca do atropelamento e do autoritarismo do governo, que ao longo processo de negociação com o projeto anterior, mais que necessitava seguir as orientações projetadas na Conferência de Jomtien. Segundo Saviani (1998), a nova lei aprovada se caracterizava, por ser minimalista e estar em consonância com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização do Banco Mundial.

Mesmo diante de tantas controvérsias, com o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96), alguns direcionamentos foram dados no âmbito do Fórum de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD), destacando como fins para a educação superior:

- Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do estímulo científico e do pensamento reflexivo.
- Formar diplomados, nas diferentes áreas de conhecimento, aptos à inserção em setores profissionais, para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e para colaboração na sua formação contínua;
- Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando à propagação 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.
- Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações e de outras formas de comunicação.

- 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.
- 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; promover a extensão, a abertura à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e das pesquisas científica e tecnológica geradas na instituição (FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 1998, p. 18).

Além disso, a LDBEN, também veio a caracterizar as Instituições de Ensino Superior (IES), como Universidades, Centros Universitários, Faculdades (isoladas ou integradas) e os Institutos de Ensino Superior e possibilitou a expansão no ensino superior, principalmente na rede privada, com a abertura de novos cursos, a ampliação e diversificação do mercado de trabalho, a organização profissional, a mobilização e a politização das diferentes profissões.

Muitas outras alterações foram observadas neste período, exigindo novas organizações das Universidades, tanto no que diz respeito a distribuição dos recursos, como também em suas propostas curriculares, pois com a progressiva heterogeneidade dos estudantes, ampliação do acesso, expansão do setor privado, diversificação institucional, a redução dos investimentos, a modificação da orientação centrada no ensino para uma orientação centrada na aprendizagem e a incorporação de novas tecnologias, o ensino superior sofreu profundas modificações em seu funcionamento confirmado o que Zabalza (2004, p. 22 a 24) já havia relatado: “a universidade transformou-se em mais um recurso do desenvolvimento social e econômico do país, submetendo-se às mesmas leis políticas e econômicas que os demais recursos”.

Esta afirmação foi fundamentada no Decreto n. 3.860, baixado no dia 9 de julho de 2001, que modificou definitivamente o modelo de organização do ensino superior e da avaliação de cursos e instituições, e definiu nova mudança na diversificação das instituições de ensino superior e a mesmo tempo atendendo as orientações do Banco Mundial para a educação superior na América Latina, sistematizadas no documento: *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiência* (1995), que recomendou:

A introdução de uma maior diferenciação no ensino superior, ou seja, a criação de instituições não universitárias e o aumento de instituições

privadas, podem contribuir para satisfazer a demanda cada vez maior de educação superior e fazer com que os sistemas de ensino se adequarem às necessidades do mercado de trabalho (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 31).

Cabe destacar que pós LDBEN, de 1996 a 2001, ocorreu um crescimento de 27,5% no número de Universidades e de 144,8% no número de Faculdades, Escolas e Institutos, observando um crescimento acentuado dos Centros Universitários e os Centros de Educação Tecnológica e Faculdades Tecnológicas, sendo que desses, destaca-se a expansão no setor privado, ficando evidente o período crítico de retração do setor público com um decréscimo de 14,3% no percentual de crescimento, em contraste com a expansão de 69,9% de IES da iniciativa privada no mesmo período, evidenciando o aprofundamento da política privatista adotada pelos governos brasileiros no período pós LDBEN (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, 2005a).

Somente após a proposição do Banco Mundial, com o Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado em 1998 e aprovado pela Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que deixava evidente a necessidade de expansão do ensino superior público no País, mas com a defesa de que essa devia ser feita com a racionalização dos gastos e diversificação do sistema. Além disso, o PNE previa, ainda, que a expansão dependia de uma racionalização no uso dos recursos, da diminuição dos gastos por aluno nos estabelecimentos públicos, da criação de estabelecimentos voltados mais para o ensino que para a pesquisa, da ampliação do ensino pós-médio e o estabelecimento de parcerias entre união, estados e instituições comunitárias, para ampliar substancialmente as vagas existentes (BRASIL, 2001a).

Com isso, as políticas para a educação superior tendiam para uma política focada na economia, como citado por Chaves (2005, p. 13) que, “aproximando-se as universidades públicas ao modelo de empresas prestadoras de serviços que conduzem a novas formas de organização e gestão, acirrando o movimento de concorrência entre essas instituições”.

Nesse sentido, o foco do governo foi a defesa da diversificação das fontes de financiamento, cumprindo as orientações do Banco Mundial que propunha que a crise da educação brasileira derivava do modelo de Universidade de pesquisa (modelo humboldtiano), justificando que esse seria excessivamente unificado e caro, como descrito no relatório do Banco Mundial:

[...] maior autonomia institucional é a chave para o êxito da reforma do ensino público superior, especialmente a fim de diversificar e utilizar os recursos mais eficientemente [...] A experiência demonstra que se quer que as instituições estatais melhorem sua qualidade e eficiência, os governos

deverão efetuar reformas importantes no financiamento a fim de mobilizar mais recursos privados para o ensino superior em instituições estatais [...] de várias maneiras: mediante a participação dos estudantes nos gastos; arrecadação de recursos de ex-alunos; utilização de fontes externas; realização de outras atividades que gerem receitas (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 44-69).

Essas considerações e influências neoliberais propuseram uma nova estruturação do ensino superior público, isentando o Estado de sua manutenção integral e exigindo das instituições produtividade, excelência e competitividade.

Cabe lembrar que no Brasil o processo expansionista de industrialização provocou um endividamento externo, entre 1968 e 1979, eclodindo em uma profunda crise financeira que reflete até os dias atuais, conforme destacado que:

[...] nos últimos trinta anos a crise institucional da universidade na maioria dos países foi provocada ou induzida pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas pública e pela consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas (SANTOS, 2010, p.16).

Santos (2005), ao avaliar todo este cenário histórico vivido no processo de constituição da Universidade no País, considerou três contradições que desencadearam três crises: da hegemonia, da legitimidade e a institucional.

A primeira crise, relacionada à hegemonia, “sempre que dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva” (SANTOS, 2005, p. 190), direcionado aos conhecimentos que a IES, produzem e transmitem. Esta crise surgiu no auge da industrialização, momento em que a sociedade aponta para a necessidade da produção de conhecimentos técnicos, diferentes daqueles produzidos no interior das Universidades, conhecimentos científicos formadores de elites, destacando-se aqui docentes com mérito profissional.

A segunda crise seria a legitimidade, com a hierarquização e democratização dos saberes, ou seja, “sempre que uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceita” (SANTOS, 2005, p. 190). Até o século XIX, a educação superior era exclusiva às elites, a partir dos movimentos populares advindos do desenvolvimento industrial, democratiza-se, de certa forma, abre acesso da população.

E a terceira contradição seria a crise institucional, que ainda persiste no cenário atual, pois como diria Santos (2010, p. 15), “a crise institucional era e é, desde há pelo menos dois séculos, o elo mais fraco da Universidade pública porque a autonomia científica e pedagógica

da Universidade assenta na dependência financeira do estado". A crise institucional coloca diretamente em jogo a questão da autonomia universitária. Os fatores que estão ligados a essa autonomia relacionam-se com a redução orçamentária, com os procedimentos de avaliação interna e externa e com o produto que oferece aos seus usuários.

Fato esse, de extremo interesse para países advindos de uma política ditatorial, visto que esta favoreceu a perda da autonomia institucional, a redução da autonomia universitária e colocou a Universidade "a serviço de projetos modernizadores, autoritários, abrindo ao setor privado a produção do bem público da universidade e obrigando a universidade pública a competir em condições de concorrência desleal" (SANTOS, 2010, p. 16).

Já referente ao relatório do Banco Mundial de 2002, Santos (2010) descreve ainda que a crise ficou mais evidente, sendo assumida uma postura de não aumentar os recursos públicos na Universidade e que, por isso, a solução estaria na ampliação do mercado universitário, combinada com a redução dos custos por estudante (que, entre outras coisas, serviria para manter a pressão sobre os salários de docentes) e a eliminação da gratuidade do ensino público.

Cabe aqui destacar fatos que foram acontecendo concomitantemente e que eclodiram em uma nova proposta para a Universidade de hoje e compreender o quadro político configurado. Em 1995, o Ministério da Educação instaurou o Sistema de Avaliação do Ensino Superior, com base nos seguintes marcos legais: Lei n. 9.131, de 24 de novembro, de 1995, que instituiu o Exame Nacional de Cursos (Provão); Decreto n. 2.026, de 10 de outubro de 1996, que dispôs sobre a avaliação de cursos e instituições, e Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), que consagrou o processo permanente de avaliação do ensino superior, estando a ele subordinados os atos de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições (BRASIL, 1995; 1996b).

Conforme relatado por Nogueira, Nunes e Ribeiro (2001), os processos de avaliação anteriores, como o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), criado em 1993, vieram juntar o Provão, a partir de 1996, e a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação, desde 1997.

A Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995, estabeleceu, ainda, a obrigatoriedade do Exame (Provão) para a obtenção do diploma, independentemente do grau atingido pelo aluno na avaliação, contrariando o princípio da adesão voluntária, conforme descrito por Ristoff (2000).

Destacou-se quanto a esta modalidade avaliativa, que os resultados alcançados individualmente não eram divulgados publicamente. Além disso, foi observado que a

incorporação de cursos no programa de avaliação era gradativa, cabendo ao Ministério da Educação definir, anualmente, aqueles cursos que passariam a fazer parte da avaliação (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2000b).

Porém, o Provão, assim, como as tentativas anteriores de avaliação do ensino superior, foram nitidamente criticadas e mal vista pela comunidade acadêmica e sociedade, chegando ao ponto dos sindicatos de professores e organizações estudantis promoverem boicotes às provas (SOARES; RIBEIRO; CASTRO, 2001).

Naquele momento, questionava-se a distribuição dos conceitos que obedeciam à lógica comparativa, denotando um mecanismo de hierarquização entre as instituições de ensino e gerando “ranking”. Além disso, outra crítica seria sobre o método utilizado, pois esse não avaliava as características individuais de cada aluno, o seu conhecimento prévio, que poderia ser influenciado pelo ambiente, condições sociais econômicas, culturais e familiares. O método avaliativo somente seria considerado adequado caso as características individuais fossem avaliadas e estas fossem comparadas entre si, como relatado abaixo:

[...] a qualidade da Universidade depende da disponibilidade de condições técnicas, profissionais e financeiras, bem como de condições de funcionamento democrático da gestão da Universidade, especialmente quanto à tomada de decisões e também, mas não meramente, do competente exercício docente no sentido estrito. Levantar a questão da avaliação desse ponto de vista significa questionar o funcionamento das Universidades no Brasil, chamando a atenção, no entanto, para os condicionamentos que no fundo se considera como historicamente responsáveis pela situação atual, tendendo assim a encaminhar propostas capazes de conduzir à elevação do padrão de qualidade do conjunto de sistema universitário brasileiro, atuando em todos os níveis de determinação da sua realidade neste momento (CARDOSO, 1991, p. 19).

Uma questão extremamente evidente naquele momento era o comprometimento da imagem Institucional e consequentemente a visão mercadológica sobre os profissionais por ela formados. Assim, depois de seguidas tentativas, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) reestruturou seu sistema avaliativo do ensino superior e implantou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), “com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes”, conforme descrito na Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2005b).

O SINAES propôs uma avaliação periódica que se estruturava na avaliação dos estudantes, por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), nas avaliações realizadas pelas comissões externas às instituições e nas avaliações realizadas pelas comissões institucionais internas.

O modelo avaliativo proposto em 2004, segundo a visão de seus idealizadores, ampliaria a visibilidade sob a Instituição, porém não perderia seus propósitos iniciais de busca a fomentos externos, assim como o da racionalização no uso dos recursos, com fins de estabelecer novas parcerias entre União, Estados e Instituições para ampliar as vagas existentes.

O discurso sobre os modelos avaliativos era o da busca pela qualidade, pensando os processos de ensino-aprendizagem, desempenho profissional do docente, pesquisa, extensão, recursos e serviços à comunidade.

Paralelamente a todas estas modificações políticas na educação no Brasil, outras tendências internacionais no ensino superior associado ao momento de avaliação institucional influenciariam na reestruturação da Universidade no Brasil.

Uma delas foi a reforma universitária de 1968 que, durante o regime militar, sofreu a influência do modelo norte-americano. Nos anos 1990, entretanto, as reformas do Estado e da educação superior tiveram por referencial teórico o liberalismo irradiado pelo Banco Mundial, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96), o Plano Nacional da Educação (PNE), que tentou reorganizar o sistema universitário brasileiro como já dito e, posteriormente, gerou as novas propostas de reformas, também influenciadas pelo Processo de Bolonha (ALMEIDA FILHO, 2007).

O Acordo de Bolonha foi iniciado em 1998 com a proposta da *Sorbonne Declaration* e efetivado em 1999 com a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior. Teve a participação inicial de 29 países, chegando a 47 países signatários em 2010 (SOBORNNE DECLARATION, 1998).

O objetivo dessa proposta foi de preparar estudantes europeus para as mudanças culturais e econômicas, por meio da realização de cursos ou disciplinas fora dos países de origem, com objetivo buscar o fortalecimento e desenvolvimento intelectual, cultural e melhorar as dimensões técnicas e sociais de seu continente, além de promover a mobilidade estudantil e empregabilidade dos cidadãos, baseado na cooperação internacional (SOBORNNE DECLARATION, 1998). É interessante destacar que o Acordo previu não somente o trânsito de alunos, mas também o de professores e de pessoal de apoio.

Outro ponto que merece destaque no processo Bolonha é a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), baseado na cooperação internacional e intercâmbio acadêmico que foi muito atrativo para os estudantes europeus e de outras partes do mundo, com o Sistema Europeu de Transferência de Créditos (*European Credit Transfer System/ECTS*) e o Suplemento ao Diploma (*Diploma Supplement/DS*) (BROCHADO, 2010).

Porém, algumas críticas foram feitas ao acordo, pois o programa permitia o aproveitamento de créditos nos cursos que estavam matriculados, traduzindo-se numa redução substancial do número de horas aulas cursadas, sem o devido apoio tutorial por parte dos professores, o que poderia culminar em relativas perdas de qualidade do ensino e inviabilização de alguns cursos (EUROPEAN STUDENTS UNION, 2010).

Em meio as críticas ao processo Bolonha, em 2007, o Ministério da Educação (MEC) lança no Brasil o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com trinta ações que incidiram sobre os aspectos previstos no Plano Nacional de Educação (PNE), em que o estado propunha uma reforma com um discurso democrático de acesso ao ensino superior, por meio do Decreto n. 6.096 de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) (SAVIANE, 2007).

Com o REUNI promulgado, em 2007, Noamar Monteiro de Almeida Filho, reitor da Universidade Federal da Bahia (UFBA), escreveu um artigo idealizando a Universidade Nova, que veio a culminar na reestruturação curricular da UFBA e da Universidade de Brasília (UnB), posteriormente (LIMA, 2008).

Com o Programa de Apoio aos Planos de REUNI, na UFBA e a UnB, administrada naquele momento por Timothy Mulholland, foi ampliada a oferta de cursos de graduação e implementada uma reforma curricular profunda e abrangente, com adequação do regime de ciclos na educação superior. Porém, cabe destacar que outras IES também aderiram a este modelo, tendo grandes similaridades de princípios com o Processo de Bolonha (LIMA, 2008).

Uma das influências do processo de Bolonha, no Brasil, foi a medida de integração do sistema de ingresso na Universidade, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), marcando uma tendência homogeneizadora do processo de seleção dos ingressantes no ensino superior, assim como o Sistema de Avaliação das IES (LIMA, 2008).

A Universidade Nova propunha o Bacharelado Interdisciplinar, com três anos de duração, em quatro áreas do conhecimento: Humanidades, Artes, Tecnologias e Ciências, Saúde. No da UFBA e da UnB, o bacharelado interdisciplinar, além de ter este caráter geral e flexível, dar-se-ia em duas grandes áreas – Humanidades e Ciências – com uma

ampliação das competências dos estudantes. O fluxo ao longo de todo o sistema, do inicial até o final, com a pós-graduação, também seria realizado por meio de um sistema de créditos em disciplinas com abertura diversificada para os alunos, em função de seus interesses profissionais (LIMA, 2008).

Algumas indefinições permeavam esta proposta, por exemplo a forma de ingresso dos estudantes no bacharelado interdisciplinar, os mecanismos que seriam utilizados para a transição entre as etapas acadêmicas e a garantia de vagas nos ciclos subsequentes ao bacharelado interdisciplinar ou nos níveis posteriores a este. Com relação ao acesso, poder-se-ia empregar, em substituição ao tradicional vestibular, avaliações mais gerais, como os já existentes, ENEM ou no Programa de Avaliação Seriada (PAS) (LIMA, 2008).

Por fim, apesar de amplamente discutida pela sociedade e pela comunidade acadêmica do País, a proposta Universidade Nova não evoluiu, mas serviu para Ministério da Educação fundamentar e realmente implantar o Programa de Apoio a Planos de REUNI, sancionado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, do Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2001b).

Baseado no PNE, o REUNI focou o ensino superior público e iniciou um novo processo de estruturação e expansão das Instituições públicas, com a ampliação novas vagas, reaproveitamento de vagas ociosas, abertura de novos cursos, principalmente noturnos, criação de novas Universidades e consequentemente a inserção de novos docentes no ensino superior público, ampliação da mobilidade estudantil com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilissem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições nacionais e internacionais, diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada, ampliação de políticas de inclusão como a assistência estudantil e a articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2001b).

Além disso, em sua formulação, o REUNI apresentou vários objetivos, afim de tentar garantir às Universidades, condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, assegurando a qualidade por meio de inovações acadêmicas, promovendo a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica, e otimizando o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior.

Vale destacar que conforme Censo da Educação Superior de 2009, das 922 IES existentes no Brasil em 1996, 211 eram públicas (22,9%) e 711 eram privadas (77,1%). No

ano de 2009, estes números aumentaram, mas em termos percentuais, as IES públicas não tiveram aumento em seu crescimento, das 2.314 IES no País, 245 (10,6%) são públicas e 2.069, (89,4%) privadas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2010).

Com o Relatório de REUNI de 2008, das 54 Universidades Federais existentes ao final de 2007, 53 aderiram ao programa considerando 2007 como ano referencial. Quanto ao número de vagas em cursos presenciais de graduação no referido ano, totalizava 132.451, no entanto, essa meta foi superada em 2008 e, as Universidades Federais ofertaram um total de 147.277 vagas, o que equivale a um aumento de 14.826 novas vagas. Além disso, as Universidades Federais que apresentaram projetos de adesão ao Programa REUNI pactuaram um montante de 3.459 cargos, sendo 1.821 de docentes e 1.638 técnicos.

O REUNI também possibilitou, além da expansão, a interiorização das instituições federais de educação superior. Desde 2003, foram criados 104 novos *campi* que, em conjunto com os 151 já existentes, representando a presença das Universidades Federais em 235 municípios brasileiros. Os novos *campi* foram implantados no Programa de Expansão (2003-2008) e REUNI (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

Porém, diversas críticas e dúvidas têm surgido com a expansão do ensino público, que vão desde a fiscalização do uso adequado dos recursos financeiros destinados as obras de expansão das IES públicas, como a qualidade dos cursos oferecidos, visto os estímulos governamentais por redução do tempo de cursos e a precariedade na infraestrutura das Universidades, visto que para destinação de recursos seria necessária a abertura rápida, logo após a adesão dos novos cursos ou a expansão de vagas.

Cabe destacar que o cenário político e econômico, interno e externo a cada dia exige mais das Instituições. Com o advento das novas tecnologias, a ampliação no número de estudantes, ampliação do acesso, e cada vez mais o fomento a pesquisa e extensão por inserção externa nas Universidades Federais, o que realmente destaca-se é o *ranking* por produtividade, ou seja, quanto maior a produtividade, mais recursos provenientes das agências de fomento a pesquisa.

Mas apesar da Universidade sofrer historicamente com estas situações, o ensino superior no País sustentou-se desde o início dos êxitos das lutas sociais pelo direito à educação, viabilizando o acesso e na busca pela qualificação de qualidade.

Faz-se necessário então, diante do cenário atual, que a produção científica extrapole os muros da Universidade e aponte para o desenvolvimento de novas tecnologias, intensificando

seu papel na resolução dos problemas enfrentados pela comunidade, pois vale destacar os propósitos da Universidade: a pesquisa, o ensino e a extensão.

Assim, pensando que o ensino superior possui funções específicas, com caráter de atividade verdadeiramente profissional, deveria ter como objeto principal propiciar a aprendizagem dos alunos (MASETTO, 2003), desenvolver competências e habilidades cognitivas (LIBÂNEO, 2004), reformar o pensamento (MORIN, 2004) e estimular a pesquisa científica (ZABALZA, 2006).

Ainda segundo Aquino e Puentes (2010, p.276), “o papel da docência universitária deveria ser o de ajudar o aluno a pensar e agir mediante os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência que o professor ensina”. Isso exige dos professores participar de maneira mais efetiva de todos os contextos políticos, estruturais, de planejamento, de execução e de acompanhamento que o processo de ensino-aprendizagem necessita, conforme descrito na própria LDBN.

Desse modo, se questiona como os docentes estão inseridos no atual contexto do ensino superior público, em transformação? Estariam eles preparados para a docência? E as condições de trabalho, estariam favorecendo o processo de ensino-aprendizagem?

No que diz respeito ao trabalho docente na educação superior, verifica-se, historicamente, um grande privilégio do domínio do conhecimento específico e a experiência profissional como requisitos básicos dos professores para um consequente aprendizado dos alunos, porém Masetto (2005) alertou para a necessidade que emergem do próprio contexto atual, devendo passar da centralidade no ensino para a centralidade na aprendizagem, permitindo e fundamentando as inovações didáticas e pedagógicas.

Vale destacar também, que apesar da crise institucional instaurada, o cenário atual encontrado realmente é de estruturação ou reestruturação no que diz respeito ao espaço, à organização, ao tempo e ao corpo, constituindo um momento de reflexão sobre a construção de novos saberes, relações e práticas.

Neste contexto, questiona-se como fica o papel da Universidade?

[...] a universidade está encarregada da instrumentalização da cultura, tratando a informação como conhecimento, portanto, reduzindo-o, dividindo-o, dosando-o, quantificando-o e não inter-relacionando-o, desconsiderando o necessário processo de apreensão das relações dos determinantes e contradições da realidade com o pensamento do aprendiz (ANASTASIOU, 2002, p. 178).

Assim, a formação continuada docente deve ser um componente essencial da gestão dos recursos humanos numa organização.

O termo “formação” faz menção ao desenvolvimento profissional e pedagógico e, segundo Veiga (2010, p. 16), “integra dimensões pessoais, profissionais e sociais na constituição de sua identidade como professor autônomo, reflexivo, crítico e solidário.”

Conforme Garcia (1999), a formação refere-se às ações voltadas para a aquisição de saberes, de saber fazer e de saber ser, associadas ao preparo para exercer alguma atividade. A formação do professor universitário hoje se dá quase que exclusivamente por força do conhecimento específico, visto que existe uma desvalorização dos conhecimentos pedagógicos para a docência. A exigência legal para ser um professor universitário especifica apenas a necessidade de cursos de pós-graduação *strictu sensu*, sendo este legitimado como conhecimento necessário para sua atuação de professor universitário.

Vale salientar que os Programas de Pós-graduação se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos e sem exigência quanto à formação pedagógica de professores. A Resolução 3/99 do CNE exige a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, ficando assim a formação docente para a educação superior a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação.

O governo atual determina os parâmetros de qualidade para as Universidades e muitas se organizam e desenvolvem programas de preparação de seus docentes, orientadas por tais parâmetros. Porém, as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário.

Boa parte da responsabilidade acerca da desvalorização da preparação pedagógica dos professores universitários deve-se à própria universidade, que nem sempre valoriza o professor no desempenho de suas funções docentes. O prestígio de uma universidade é medido por seus cursos de pós-graduação e pelas pesquisas que produzem. O professor, por sua vez, tende a ser valorizado por sua titulação e por seus trabalhos científicos. Seu mérito enquanto professor não é avaliado (GIL, 1997, p. 16).

O professor geralmente é valorizado, nas avaliações, basicamente, por suas atividades de pesquisa, publicações, participações em eventos científicos, orientações em monografias e dissertações, assim como suas participações em bancas de avaliação. Consultorias e cargos administrativos também são sinônimos de muito trabalho do professor universitário.

Desse modo, considera-se que a formação para atuar no ensino superior não deve ser apenas baseada no que os cursos de pós-graduação oferecem, pois é preciso se preocupar tanto com o conhecimento específico como o pedagógico e além dos professores, a instituição de ensino onde este profissional atua também deve estar atenta a estas questões, pois:

[...] é necessário começar por um esforço intencional e sistemático para responsabilizar a instituição pela formação pedagógica de seus professores, ao mesmo tempo, investindo na produção de um conhecimento sobre essa formação e a diferença que ela pode fazer nos processos de ensinar e aprender para formar cidadãos deste país – uma grande tarefa (FERNANDES, 2003, p. 111).

Assim, configura-se um momento fundamental, o da estruturação do novo Plano Nacional de Educação 2011-2020, que deveria ter como prioridade cobrir estas lacunas encontradas e considerar os limites e incongruências apontadas no seu similar anterior, buscando garantir a democratização do acesso e flexibilização de modelos de formação, a elevação da qualidade e o compromisso social e inovação.

A Universidade no Brasil hoje, exige uma análise e compreensão de como ela está organizada, a fim de contextualizar e compreender as possíveis inferências que permeiam o trabalho docente e, de propor ações que favoreçam a formação do docente em serviço, fazendo emergir atividades que demonstrem as modificações em si e para si, geradas por novas necessidades sociais e reflexivas.

Por fim, defende-se aqui uma universidade democrática que atenda as demandas históricas e sociais, mas que, prioritariamente, tenha como foco o processo de ensino-aprendizagem, estando o professor apto para o exercício da docência e tendo o aluno como foco deste processo. Para isso, é necessário repensar a atividade docente, suas práticas, saberes e competências.

1.3 O ensino superior atual na Universidade

A Sociedade Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro, foi fundada em 27 de abril de 1953 como sociedade civil privada, tendo seu reconhecimento legal por meio do Decreto n. 47.495, de 26 de dezembro de 1959, e publicação no DOU de 7 de janeiro de 1960. A Federalização veio com a Lei n. 3.856, de 18 de dezembro de 1960, publicada no DOU de 21 de dezembro de 1960. Dessa forma, permaneceu por muitos anos, contemplando inicialmente

apenas o curso de Medicina e, posteriormente, os cursos de Enfermagem e Biomedicina. A transformação em Universidade se consolidou posterior a instauração do Programa de Apoio aos Planos de REUNI e a ampliação da oferta de cursos, assumindo assim a denominação de UFTM, pela Lei n. 11.152, de 29 de julho de 2005, publicada no DOU de 1º de agosto de 2005 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2007a).

Desde a sua fundação, desenvolveu-se criando e fazendo funcionar, a partir de 1989, o Curso de Graduação em Enfermagem, e a partir de 2000 o Curso de Graduação em Biomedicina, bacharelado. Em 2006, foram implantados os Cursos de Graduação em Fisioterapia, Nutrição, Terapia Ocupacional e Licenciatura em Letras Português/Espanhol e Português/Inglês. Em 2008, foram implantados outros cursos, totalizando atualmente 24 cursos de graduação em funcionamento.

Com a ampliação da oferta de cursos, a IES deixou de ter enfoque apenas para o campo da saúde e se constituiu em Unidades Acadêmicas, atendendo as áreas de Saúde, de Artes e Educação, de Tecnológicas e Exatas e de Ciências Humanas e Sociais (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2007a).

Segundo informações da Pró-Reitoria de Recursos Humanos (Memorando n. 191 de 2011 da Pró- Reitoria de Recursos Humanos – PRORH), a comunidade acadêmica é composta de 450 docentes, 376 ativos permanentes e 29 contratos temporários, lotados nas Unidades Acadêmicas e distribuídos em cinco Institutos distintos.

Vale destacar que esse momento continua em expansão pelo fato dos cursos de Engenharias ainda estarem em processo de implementação e adequação do quadro docente. A maior parte (47%) dos docentes são doutores em regime de dedicação exclusiva, sendo que com relação à classe docente, 11 são docentes titulares, 231 são adjuntos, 127 são assistentes, 27 são associados e 9 são auxiliares. Entre os docentes do ensino básico, técnico e tecnológico, a maior parte (26,6%) é graduada e desempenha 20 horas de atividades na UFTM (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2012).

A UFTM tem mantido, até o momento, boas avaliações reconhecida por diferentes indicadores nacionais, como o Índice Geral de Cursos (IGC), que classificou a Instituição com conceito máximo, posicionando-a entre as dez melhores do País, com a 3ª colocação de 12 em Minas Gerais e a 6ª do País, além disso, recebeu conceito 5, com pontuação 3,99, estando entre as 27 instituições que receberam conceito máximo em 2012.

A avaliação de cursos e instituições de educação superior é baseada na análise das condições de ensino, em especial àquelas relativas ao corpo docente, às instalações físicas, ao projeto pedagógico e ao resultado dos alunos no Exame Nacional de Desempenho dos

Estudantes (ENADE). Vale destacar que, no último ENADE, os cursos de Enfermagem, Fisioterapia, Biomedicina e Terapia Ocupacional receberam conceitos 5 e Nutrição conceito 4.

A regulamentação institucional da UFTM baseia-se em um corpo de documentos que abrange Estatuto (Carta Magna da Universidade); Regimento Geral (Explica a estrutura organizacional da UFTM, bem como da regulamentação fundamental quanto ao funcionamento de suas atividades básicas, no ensino, pesquisa, extensão e gestão técnico-administrativa; Resoluções e Portarias (Instrumentos normativos, de caráter de signatários, revogável ou autorizável), que são formalizadas pelo Reitor e Presidente do Conselho Superior Universitário (CONSU) no âmbito das instâncias e competências específicas; o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), elaborado para o quinquênio (2007-2011 e 2012-2016), para estar alinhado com as demandas atuais da universidade em todas as instâncias; e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) (é a constituição pedagógica da proposta educacional da UFTM).

Em pleno processo de desenvolvimento e expandindo para novas áreas do conhecimento, a UFTM possui como missão: “Atuar na geração, difusão, promoção de conhecimentos e na formação de profissionais conscientes e comprometidos com o desenvolvimento social e econômico, cultural e tecnológico, proporcionando a melhoria da qualidade de vida da população” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2007a, p. 5). Ainda no Capítulo 1, parágrafo 9 do Regimento Geral, consideram que “favorece ainda ganhos de competência e incentivo ao trabalho multiprofissional e interdisciplinar”.

Cabe aqui destacar as palavras “formação de profissionais conscientes e comprometidos com o desenvolvimento social e econômico, cultura e tecnológico”, que remete a pensar, se mesmo com conceitos elevados em diferentes indicadores nacionais, se o ensino oferecido tem proporcionado que o aluno saia realmente preparado para o mercado de trabalho e como tem sido cobrado e oferecido a formação aos docentes, não apenas nos campos científicos, mas também com experiência profissional e domínio na área pedagógica.

Além disso, na importância dos currículos dos cursos serem articulados, no trabalho em equipe, nas atividades de ensino, pesquisa e principalmente extensão vinculadas com ações voltadas para o bem estar da sociedade. Ao analisar estes documentos da IES, em nenhum foi verificado proposições de ações práticas no sentido da promoção deste tipo de articulação, no período da pesquisa.

O Regimento institucional é um documento que regulariza a organização e o funcionamento da Universidade de acordo com o disposto na legislação, tendo como complemento os Regulamentos Internos, Regimentos Internos dos conselhos superiores e as Resoluções do Conselho Universitário da UFTM. É competência do CONSU a revisão do regimento geral junto à participação da comunidade universitária, a cada cinco anos ou quando houver significativa mudança no sistema de ensino brasileiro, por meio de suas diretrizes orientar à expansão e o desenvolvimento da Universidade.

Esse documento permite que a comunidade acadêmica tenha um maior conhecimento da instituição, seus departamentos, da estrutura organizacional, da competência e da organização de cada conselho, do setor administrativo, da Reitoria, departamentos, deixando claro a comunidade acadêmica, todo o funcionamento da Universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2010).

Assim, no Estatuto da IES, em seu artigo 161, “Compete ao docente desenvolver atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária, de acordo com as atribuições definidas pela natureza do vínculo, de sua classe e do seu regime de trabalho” e ainda aquelas vinculadas a atribuições didático-pedagógicas como “elaborar o Plano de Ensino da disciplina ou atividade didático-pedagógica pela qual responde”, “ministrar e coordenar as atividades de prática didático-pedagógica da disciplina correspondente”, o de “organizar e aplicar os métodos e instrumentos da avaliação de aproveitamento discente, além de observar e aplicar os recursos de recuperação estabelecidos”, “orientar os trabalhos didático-pedagógicos, entre eles o Estágio Supervisionado Obrigatório e outras atividades extracurriculares”, “participar de projetos de pesquisa acadêmica ou programas e atividades de extensão e/ou coordená-los”, “participar, quando designado, da elaboração ou reformulação de projetos pedagógico e institucional”, “participar de iniciativas e estudos objetivando a prospecção de potencialidades, criação, reformulação, avaliação e extinção de programas, projetos ou atividades” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2010, p. 35-36).

Observa-se com estas proposições, apresentadas no Estatuto da IES, que vários aspectos referentes a atividades e responsabilidades foram expressadas, inclusive aquelas referentes a atribuições didáticas e pedagógicas, porém em nenhuma delas fica explícito como estas devem ser executadas, quem irá acompanhar e que suporte será oferecido pela IES, para o desenvolvimento delas.

Assim, buscando encontrar em outros documentos estas informações, outro documento analisado que é considerado de fundamental importância na IES é o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que foi elaborado concomitante com o sistema de

avaliação sistêmica da Universidade. Este analisa fatores que afetam o desempenho, desenvolvimento e competências da instituição, visando a projeção das ações de mudança com a intenção de melhorar os padrões de qualidade, além do desenvolvimento e expansão. Na UFTM a formatação e a divulgação da metodologia do PDI é responsabilidade da Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN).

O PDI trata-se de um instrumento dinâmico que tem por finalidade promover e avaliar a realidade e o planejamento das mudanças, de modo a configurar cenários renovados e promissores, avaliando o hoje para promover o amanhã transformado, diante de situações e fatos observados.

Para a estruturação do Plano, inicialmente deve ser realizada uma avaliação dos fatores variáveis, determinantes, internos e externos quanto ao desempenho, competências, competitividades e imagem da instituição, fazendo um diagnóstico que servirá como direcionamento do planejamento estratégico em curso. A partir desse diagnóstico, é feito uma projeção das mudanças requeridas a fim de transformar a realidade atual (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2007b).

Como diretrizes do planejamento para o ensino na graduação, consta no PDI 2007-2011 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2007b, p. 5) que “recomenda-se redirecionar a prática pedagógica dos docentes buscando uma ação mais importante e referenciada ante os princípios da interdisciplinaridade e da teoria da construção do conhecimento” e “promover contínua melhoria da qualidade do ensino visando à excelência da formação de profissionais, bem como a qualidade da atenção e dos serviços prestados à sociedade”. Já na proposta PDI 2012-2016, estas proposições se repetem apenas com o reforço de capacitar os professores para a utilização da modalidade do Ensino a Distância. Diante disso, o que realmente tem sido implementado na IES, no sentido de atender a estes compromissos apontados nos documentos institucionais?

O que verificou-se no período da pesquisa (2010 a 2012), muita discussão, debates e apenas algumas ações pontuais (cursos) ofertados pelo departamento de recursos humanos a todos os servidores, mas não enfocando a formação docente, faltando realmente políticas que articulassem a entrada dos professores na IES, sua formação pedagógica e o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, vinculado a ações no ensino, pesquisa e extensão.

A única ação efetiva foi a estruturação do Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NUDE), sendo responsável pelo assessoramento na elaboração e acompanhamento de projetos ligados ao ensino, como:

- colaboração na elaboração de um projeto pedagógico para a UFTM, promoção e/ou assessoramento da realização de cursos, simpósios, seminários e outros eventos que concorram para a permanente atualização pedagógica dos docentes da UFTM em suas atividades de ensino, estimulando-os à participação;
- prestação assessoramento didático-pedagógico às chefias das unidades acadêmicas da UFTM, com vistas à promoção da melhoria da qualidade de ensino;
- propor e/ou participar da elaboração de mecanismos de avaliação do processo ensino-aprendizagem na UFTM, coordenando, quando for o caso, a sua implementação;
- colaboração com os setores responsáveis no processo de integração dos novos alunos à vida acadêmica na UFTM;
- atuação como membro integrante, no colegiado de graduação da UFTM;
- colaboração nas ações que objetivem a constante atualização dos currículos dos cursos de graduação da UFTM;
- execução de outras atribuições, dentro de sua área de atuação, que lhe forem delegadas e organização e arquivamento dos Planos de Ensino das disciplinas da UFTM;
- além de estudos, pesquisas, levantamentos estatísticos.

No período da pesquisa, foi observado apenas a estruturação deste Núcleo, com algumas ações pontuais a fim de oferecem assistência pedagógica aos cursos, conforme sua demanda.

Especificamente no final de 2012, o NUDE apresentou a IES, um Programa Permanente de Formação Docente (PROFOR), que apesar de não ser alvo desta pesquisa por ser posterior ao período de coleta de dados e ainda encontrar-se em período de estruturação, optou-se neste estudo, apenas por dialogar com alguns resultados de pesquisas divulgados pelo PROFOR.

1.4 Considerações parciais

Neste capítulo o ensino superior no Brasil, desde a sua gênese, é marcado por interesses políticos, que nem sempre atenderam realmente as necessidades das Universidades,

mas sim de desejos governamentais controversos que tem influenciado ações até os dias atuais.

Vale destacar algumas influências marcantes na história do ensino superior no Brasil:

- *Religioso*, demarcado pelos Jesuítas, utilizando um modelo voltado para a preparação profissional de clérigos e de amanuenses para a colônia.
- *Austero e frustrante*, gerado pela Monarquia Portuguesa associado a Universidade de Coimbra, com fins econômicos e contrário ao desenvolvimento da colônia.
- *Omissos e ingênuos*, pelo Estado Nacional, sem políticas efetivas para o ensino superior, gerando efeitos negativos para o ensino superior, como o atraso intelectual e a falta de consolidação da Universidade no Brasil.
- *Controverso*, no Estado Novo, com políticas muito sutis de configuração do ensino superior, porém ainda sem efetiva consolidação.
- *Ditatorial*, pós Revolução de 1964, com políticas efetivas que estabeleceram normas de organização, funcionamento e controle, que geraram insatisfações sociais, mas foram marcantes para o consolidação do ensino superior no País.
- *Expansionista e democratizador*, marcado pelo contexto neoliberal, delineado no Brasil a partir dos anos 1990, com expansão das instituições de ensino superior de caráter privado em detrimento a escassez de recursos nas Universidades públicas e a tendência à privatização do ensino superior. Além disso, a criação de inúmeras instituições privadas de ensino superior e pelos programas de apoio aos estudantes para o acesso ao ensino superior privado com influências de políticas externas, como o Processo Bolonha.
- *Reestruturador*, também influenciado por políticas externas, buscando a continuidade da expansão, mas agora do ensino público, com políticas multifocadas no sistema unificado de ingresso nas instituições, na mobilidade acadêmica e nos processos de avaliação internas e externas.

Por fim, nota-se que a IES, foco desta pesquisa, encontra-se também nesse momento de reconfiguração de suas políticas internas com a finalidade de atender as demandas sociais e políticas emergentes no País, mas que ainda necessita de realmente efetivá-las, principalmente no que diz respeito ao processo de formação continuada docente, a fim de favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

2. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E A AULA

Neste capítulo procurou definir a docência universitária profissional, abordando o desenvolvimento e formação dos professores, bem como buscando identificar e compreender os conhecimentos, saberes e competências que estão na base da prática didático-pedagógica do docente a fim de tentar subsidiar os capítulos posteriores e compreender como o docente da área da saúde compõe seu dia a dia profissional.

2.1 Docência universitária

Ao definir docência no sentido etimológico, verifica-se que a palavra tem suas raízes no latim – *docere* – que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. No sentido formal, conforme citado por Veiga (2005, p. 1), “docência é o trabalho dos professores”, ou seja, as atividades que estes desempenham e que emergem de um conjunto de funções, que ultrapassam as simples tarefas de ministrar aulas, mas que engloba ações como ter um bom conhecimento sobre a sua disciplina, sua complexidade e possíveis novas condições de trabalho.

Do ponto de vista da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, o art. 13 estabelece as seguintes incumbências para os professores:

[...] participar da elaboração do projeto pedagógico; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (BRASIL, 1996, s.p.).

Como descrito, são inúmeras atribuições designadas aos professores do ensino superior, tanto no que refere-se aos domínios específicos de seu campo de saber, como na área pedagógica, ou seja, na compreensão do processo de ensino-aprendizagem, na organização curricular, na relação professor e aluno, na utilização das novas tecnologias e na compreensão dos aspectos relacionados a profissionalização.

Quando estes professores estão vinculados a Universidades, principalmente as públicas, além de todas estas atribuições de ensino, é fundamental que essas estejam

articuladas com atividades de extensão e pesquisa, permitindo ao aluno identificar seu sentido em um contexto real e social e as inúmeras possibilidades de novos conhecimentos a serem gerados quando estas atividades forem pesquisadas. Zabalza (2004) complementa estas funções a função administrativa em diferentes setores da instituição.

Outro autor que também destacou as inúmeras funções atribuídas ao professor universitário foi Veiga (2005), que apontou outras características necessárias à docência universitária, considerando a necessidade de inovação quando relata a importância de:

[...] romper com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconfigurar saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática, etc.; a necessidade de explorar novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolhas; a procura por renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade; a docência ganha significado quando é exercida com ética (VEIGA, 2005, p. 3).

Assim, para formar professores universitários, é fundamental a compreensão da importância do papel da docência e da Universidade como instituição social fundamentada em uma prática social que implica em um desenvolvimento de ideias de formação, reflexão e crítica.

A docência Universitária é muito complexa, interativa e prática, envolve relações dialógicas e comunicativas entre professor-aluno, professor-professor, aluno-aluno e todos estes com o meio social, com o espaço e com o tempo em que estão inseridos. Além disso, demandam planejamento, organização, acompanhamento e avaliação. Todos estes aspectos interagem em si e entre si, interferindo diretamente nos processos de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, destaca-se a importância da indissociabilidade entre as diferentes atividades que demandam o trabalho docente, principalmente no quesito de integrador da produção do conhecimento, bem como a sua socialização e utilização adequada das produções acadêmicas, conforme atestado:

[...] a indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional. Articula componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica. A pesquisa e a extensão indissociadas da docência necessitam interrogar o que se encontra fora do ângulo imediato de visão. Não se trata de pensar na extensão como diluição de ações – para uso externo – daquilo que a universidade produzir de bom. O conhecimento

científico produzido pela universidade não é para mera divulgação, mas é para a melhoria de sua capacidade de decisão (VEIGA, 2005, p. 2-3).

Especificamente quanto à realização de pesquisas, mesmo se tratando de Universidades onde efetivamente a pesquisa tem papel específico e importante, a docência também pode ser marcada pelo profissionalismo, o que provavelmente levaria os cursos de graduação e pós-graduação a desenvolverem pesquisa em áreas específicas, justificando, assim, a não valorização dos aspectos didático-pedagógicos e desvinculando o processo ensino e pesquisa, ou seja, a pesquisa distante da sala de aula.

Este apontamento muito preocupa, pois a pesquisa deveria ser a continuidade do processo de ensino e não somente pesquisa por pesquisa, como atesta Castanho (2005, p. 88), ao dizer que “o ensino com pesquisa leva o aluno a aquisição dos processos e procedimentos de produção de conhecimentos e não apenas aos produtos dessa processualidade”.

Quando a pesquisa se isenta do processo de ensino e vice-versa, a indissociabilidade fica prejudicada e compromete a produção do conhecimento, uma das principais funções da docência. Nesse sentido, Sampaio (2005, p. 103) contribui explicando que a única forma de corrigir esse juízo falso “é a compreensão de que o ensino, a pesquisa e a extensão, além de funções da Universidade, são principalmente princípios pedagógicos de um mesmo fazer universitário”, portanto não devem ser realizados separadamente.

Seguindo este pensamento e considerando as condições necessárias à docência, Zabalza (2004) descreve alguns eixos de uma profissionalidade renovada na docência universitária, citando que é necessário que o docente reflita sobre a sua própria prática, de modo a registrar sua ação, avaliá-la (ou auto avaliá-la) e implementar processos de ajustes quando necessário, considerando vários componentes como fundamentais para a docência universitária, destacando a importância do trabalho em equipe com cooperação, argumentando sobre o exercício profissional coeso e institucional, sem fragmentações, valorizando a capacidade de associar uma visão acadêmica sobre a atividade profissional, ou seja, a orientação dos alunos para o mercado de trabalho, mostrando como a modificação da configuração da identidade dos docentes universitários de “especialistas da disciplina” para “didata da disciplina”, influencia em um ensino planejado a partir da aprendizagem e da didática; e, por último, valorizando a recuperação da dimensão ética (conduta) da profissão docente, com aprimoramento das técnicas e dos recursos, do reforço e do compromisso que ele é capaz de assumir.

Diante disto, destaca-se eixos fundamentais sobre a docência universitária que deveriam nortear qualquer tipo de processo formativo do trabalho docente, sendo eles: a reflexão sobre a prática a partir da avaliação; o trabalho em equipe; a orientação e mediação dos alunos; o domínio do conhecimento e a ética.

Aquino e Puentes (2011, p. 22) também propuseram três dimensões para nortear o trabalho docente, sendo eles “o processo pedagógico de qualidade”, a “formação de professores” e o “trabalho metodológico”. O processo pedagógico de qualidade, segundo os autores é condicionado inicialmente por um cuidadoso processo seletivo do docente e depois por sua formação contínua, visto que não existe preparo formal para ser professor do ensino superior e este se sustenta no esforço individual (estudo, ensino, pesquisa).

Os perfis destes docentes se fundamentam na formação especializada em sua área específica de atuação e na “formação pedagógica” em serviço, indicando uma dupla profissionalização de alta responsabilidade. Já o trabalho metodológico sustenta-se na “formação pedagógica dos professores em serviço e a elevação da qualidade do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa” (AQUINO; PUENTES, 2011, p. 29-30).

Muitas ações são cobradas do professor universitário, porém o que percebe-se na maioria das vezes, que estes não são preparados para atuar no ensino superior, pelo menos não com o rigor pedagógico com que tal formação deve ser entendida.

A dinâmica institucional da Universidade parece exercer forte influencia nas atividades dos docentes, que além de ter que preocupar-se com o ensino, a pesquisa e a extensão, também pode ser responsável por cargos como coordenação de cursos, direção de departamentos, pró-reitorias e outras atividades que certamente também demandam novas exigências intelectuais.

Assim sendo, Zabalza (2004, p. 30) declara que as “demandas feitas aos professores variam com as grandes mudanças estruturais e funcionais ocorridas nas Universidades dessa maneira, levando o corpo docente a revisar seus esforços e suas estratégias de atuação”.

Neste contexto, visualiza-se um grande processo de ampliação da função docente, sendo primordial considerá-la como uma atividade especializada, profissional e que demanda processos formativos específicos, porém o que se nota são pouquíssimas ou quase nenhum tipo de ação. Considera-se inicialmente ser fundamental a institucionalização destes processos e a própria profissionalização docente.

Na educação superior, a profissão é constituída pelas ações desenvolvidas pelos docentes universitários e na necessidade de uma formação própria e profissional para seu exercício, pois exige o domínio dos conhecimentos específicos, habilidades, competências e

saberes próprios da docência, assim como afirma Veiga (2000, p. 2) ao dizer que “A profissão é uma palavra de construção social. É uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas”.

Ser pesquisador renomado ou possuir inúmeros títulos não garante que a prática docente seja igualmente um sucesso, conforme Zabalza (2004, p. 108) critica aqueles que consideram que “ensinar se aprende ensinando” e dão vazão ao não profissional, como se a docência fosse uma vocação.

Ao valorizar a profissionalização docente, considera-se aqui, que para seu exercício é necessário extrapolar os conhecimentos específicos e ser detentor dos saberes pedagógicos, para que assim o professor realmente comprehenda a missão primordial da Universidade, tendo como foco o ensino e o aluno como sujeito central deste processo. Para exercer sua atividade com excelência, é necessário o trabalho em equipe (aluno, professor e coordenação), a cooperação, a compreensão do papel da avaliação e a reflexão sobre esses processos, a importância e o desenvolvimento de atividades interdisciplinar, a valorização da pesquisa não somente como mérito pessoal, mas como um processo vinculado ao ensino, a extensão como subsídio e estratégia para a prática.

Neste sentido, Zabalza (2004) destaca-se por enfatizar a importância da profissionalização docente, como qualquer outra profissão, visto que as exigências para exercê-la demandam saberes próprios, como:

Conhecer os conteúdos, sabendo analisar e resolver problemas; tornar os conteúdos comprehensíveis; estabelecer estratégias, métodos acessíveis e atuais; organizar as ideias; Saber identificar o conhecimento prévio dos alunos, e contextualiza-los; Estabelecer uma boa comunicação, estimular o aprendizado; Ter conhecimento sobre sua disciplina; Habilidades comunicativas, envolvimento, compromisso, ser acessível, ter atitude positiva, reforçar positivamente os alunos [...] (ZABALZA, 2004, p. 109).

Zabalza (2004) descreveu ainda, parâmetros para a profissionalização docente, considerando uma reconstrução de uma identidade profissional. Para isso, consideram-se mudanças de posturas e políticas, em que o professor possa refletir sobre sua prática, trabalhar em equipe, se orientar para o mercado de trabalho, estabelecer um ensino planejado a partir da aprendizagem didática e a recuperação da dimensão ética da profissão.

Aquino e Puentes (2012b) também consideraram a docência como uma atividade profissional que prevê uma tarefa de formar integralmente a personalidade das gerações futuras e de produzir novos saberes, cultura e ciência, modificando sua configuração

tradicional de transmissora para uma postura crítica de produção de conhecimento novo, mas sempre valorizando o conhecimento já produzido.

Diante disso, é necessário traçar um novo perfil profissional docente que incorpore às competências já descritas, novas competências que inclua a interdisciplinaridade, extrapolando o contexto da sala de aula, gerando o pensamento crítico e construindo conhecimentos inexplorados. Para tal, torna-se necessário repensar os cursos de formação nos diferentes níveis e instâncias, buscando uma valorização da identidade ao professor universitário, de forma que este constitua-se como um “profissional docente”.

Aquino e Puentes (2012b) descreveram os professores assumindo o papel de transformação suas funções no contexto da escola, desenvolvendo tipos de relações pedagógicas muito diferentes das que hoje se estabelecem com os alunos, com o saber, com os colegas de profissão e com as instituições nos quais trabalham, a saber: 1) participar da elaboração do projeto pedagógico; 2) elaborar e cumprir o plano de trabalho; 3) zelar pela aprendizagem dos alunos; 4) estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; 5) ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos e 6) participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (LDB n. 9394/96).

Mas, será que os professores universitários estão preparados para encarar e assumir essas mudanças? Impõe-se, então, uma tarefa muito difícil a de profissionaliza-los, porém, cabe inicialmente uma reflexão pessoal e contextual da real situação encontrada, assim é necessário uma auto avaliação de sua prática e ao mesmo tempo uma avaliação externa, de maneira a entender o processo de ensino-aprendizagem não mais como simples transmissão de conteúdo, mas como um espaço crítico de construção de conhecimento.

Zabalza (2004, p. 162), ao discutir sobre formação do docente universitário, relata diferentes possibilidades da formação em serviço e destaca que de preferência as Universidades devem disponibilizar instâncias próprias especializadas neste tipo de formação, com pessoal que tenha capacidade de envolver, de dirigir grupos e de oferecer *feedback*. Além disso, propõem que as ações devam ser estruturadas, utilizando de metodologias eficazes e adaptadas as necessidades e realidades institucionais.

A competência pedagógica é implícita para a formação docente e necessária para um novo perfil exigido diante da Universidade que encontramos hoje, Forgrad (2004), ao descrever as competências necessárias ao docente, relata que este deve possuir formação científica na área de conhecimento; pós-graduação *stricto sensu* preferencialmente, no nível de doutorado; domínio do complexo processo histórico de constituição de sua área; ampla e

crítica compreensão dos métodos que produziram o conhecimento acumulado e competência pedagógica.

Embora a competência pedagógica tenha seu princípio nos programas de pós-graduação, é fundamental um programa de aprimoramento continuado e coletivo contemplado no ambiente das Universidades. Neste sentido, “A dimensão do Projeto Pedagógico no interior do qual se complementará a capacitação docente evitará o isolamento científico do pesquisador, confinado em institutos monoepistêmicos” (FORGRAD, 2004, p. 77).

A profissionalização para a docência universitária não pode estar dissociada do processo de formação e desenvolvimento profissional e das condições objetivas de trabalho, nesse sentido Zabalza (2004) propõe que a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários deve considerar o sentido e significado da formação, o intuito da formação, o conteúdo da formação, a quem é destinado a formação, quem são os agentes da formação e como será organizado a formação.

É fundamental que se trabalhe com a orientação para a aprendizagem, em que seja pensado o sentido do aprender (as estratégias adequadas para atingi-los), que reflita sobre a disciplina não a partir dela mesma (como se o objetivo fosse traduzir um manual do programa), mas a partir da perspectiva dos estudantes (como poderiam abordá-la melhor, com que tipo de dificuldades possa deparar que esclarecimento ou apoios complementares poderiam ser úteis), além disso ampliar os conhecimentos que os professores têm sobre aprendizagem e sobre o modo como os alunos aprendem, contextualizando o cenário histórico, político e social em que a Universidade está inserida.

Diante disso, Zabalza (2004) propõe que as Universidades, para potencializar a formação dos professores, elaborem planos de formação para a docência, que especifiquem as prioridades, os responsáveis e os recursos para o desenvolvimento, criem, apoiem e avaliem os processos formativos, estabelecendo instrumentos de *feedback* e estimulando por meio de critérios de promoção.

Porém, será que este modelo realmente é eficaz? Como promover critério de promoção em instituições onde o modelo hierárquico é engessado por políticas que favorecem poucos?

Facci (2004) relata as divergências e as dificuldades de encaminhamento para a formação desses profissionais, no final do século XX, em que se verificou múltiplas teorizações sobre a prática social e educacional, que buscaram contribuir para a formação de um indivíduo competitivo e volátil, valorizando o tecnicismo e o racional. Além disso, apresentou teorias contemporâneas que colocam o professor como centro das discussões

pedagógicas, porém acabam por tratar a profissão de professor de forma desvinculada do desenvolvimento histórico da sociedade, não valorizando a profissão docente.

Diante deste contexto, é fundamental destacar a diversidade de cursos de graduação e de pós graduação existentes que não focam a formação pedagógica, assim, como exigir do professor, ser professor, ou seja, valorizar o ensino e buscar o aperfeiçoamento para tal? Que tipo de abordagem poderia ser dada para os cursos de formação em serviço destes professores, de modo a atendê-los, sem que eles o considerem supérfluo ou desnecessário? Principalmente no campo da saúde, que valoriza-se muito as técnicas e procedimentos e, nem sempre se reflete sobre a prática exercida?

Pensar nestas questões também é pensar em desenvolvimento profissional e na necessidade de estruturações políticas articuladas para a formação destes professores em serviço.

2.2 Desenvolvimento e profissionalização docente

Refletir sobre o desenvolvimento do professor universitário faz pensar inicialmente que a própria política nacional não favorece a formação neste nível de educação, uma vez que este processo nem sempre ocorre formalmente, ficando na maioria dos casos a critério do docente a busca pela sua formação pedagógica, visto que a exigência para o ingresso no ensino superior se dá geralmente pelo conhecimento específico e pelos títulos. Pensando nestas questões, considera-se necessário rever na literatura o que tem-se pensado e discutido sobre a sustentação de uma boa docência. Além disso, como ocorre então o desenvolvimento do professor universitário?

Nesse sentido, Imbernón (2010) trás algumas exposições importantes a serem consideradas, visto que ele defende que a formação é elemento essencial, mas não o único para o desenvolvimento profissional do professor, devendo ser valorizado todos os aspectos que permeiam a Universidade, como descrito abaixo:

A partir de nossa realidade, não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor deve-se unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente (IMBERNÓN, 2010, p. 45).

Na concepção de Imbernón (2010), o docente desenvolve-se por vários fatores como o salário, a demanda de mercado de trabalho, o ambiente de trabalho, as estruturas hierárquicas, a cultura, as crenças, as vivências práticas, as relações de trabalho, a carreira e pela formação permanente que este desenvolve ao longo de sua carreira. Assim este autor relata que:

[...] o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Este autor afirma que a atividade de ensinar requer uma nova formação inicial e permanente, pelo fato do educador também exercer outras funções, tais como a motivação, a luta contra a exclusão social, participação, animação de grupo, relações com estruturas sociais e com a comunidade. Pensar a formação do professor enquanto apropriação profissional supõe a combinação de diferentes estratégias de formação e uma nova concepção do papel do professor, o que não pode ser feito sem o envolvimento concreto dos docentes. A produção e a apropriação profissional do professor supõem mais do que um curso preparatório, visto que os conhecimentos adquiridos em um curso de formação inicial são insuficientes para que ele desempenhe satisfatoriamente suas tarefas no âmbito escolar.

Além disso, Imbernón (2010, p. 47) afirmou que “a formação somente será legítima quando contribuir para o desenvolvimento profissional no âmbito do trabalho e de melhorias das aprendizagens”, devendo compor um espaço de reflexão prático-teórico sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade, permitir a troca de experiência e comunicação entre os pares, os discentes e a instituição e na organização das atividades comuns.

Nesse sentido, outros autores, como Nóvoa (1995), Oliveira (1997) Pimentel (1993), Schön (2000), Veiga (1998 e 2005), Veiga e Cunha (1999), Zeichner (1993), afirmam que o desenvolvimento profissional também implica em desenvolvimento pessoal, por isso deve ser entendido como um todo que integra o domínio de conhecimentos, o domínio de conhecimentos sobre ensino, suas relações interpessoais, os saberes e/ou competências envolvidos no ato pedagógico e o processo reflexivo sobre as práticas do professor.

Assim, considera-se que o fazer-se docente dar-se-á por vários fatores que influenciam no cotidiano do ensino superior, inclusive pela formação permanente, que poderá ser

facilitador do processo de desenvolvimento, integrando as atividades institucionais, melhorando condições de trabalho, o conhecimento profissional e as habilidades docentes.

Considerando que este desenvolvimento dar-se-á em diferentes momentos, apoia-se aqui a opinião de Nóvoa (1992, p.25) que propõem uma formação crítico-reflexiva, que considera o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada”.

Baseado nestas definições, Nóvoa (1992) considera o desenvolvimento pessoal como a produção da própria vida; o profissional ao desenvolvimento da própria profissão e o institucional aos investimentos da instituição para alcançar os objetivos educacionais. Nesse caminho de análise, não há dissociação de desenvolvimento pessoal do profissional, uma vez que o ser pessoa-profissional não deve ser visto como elementos dicotômicos.

Este autor considera ainda que o desenvolvimento profissional de professores pode ser entendido de duas maneiras: a formação contínua organizada em torno de professores individuais, o que produz isolamento e reforça a imagem do professor como transmissor de um saber exterior da profissão e a formação contínua, na qual as práticas de formação tomam como referência a coletividade, contribuindo para a emancipação profissional, para a formação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participa como protagonistas na implementação das políticas públicas (NÓVOA, 1992).

Assim, a ideia de formação contínua que toma como referência a coletividade deve ser pensada diante da premissa da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. Diante dessa compreensão de formação para o desenvolvimento profissional, os professores têm que se assumir como produtores de sua profissão. O ensino verdadeiramente, como ele é tratado?

Muitas vezes, o ensino na graduação é entendido como decorrência das demais atividades, assumindo uma forma naturalizada do exercício. “A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir de sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores” (CUNHA, 2006, p. 258).

Discutir esse processo de naturalização profissional exige uma profunda reflexão, baseada na desconstrução da experiência. Os sujeitos professores só são capazes de mudar suas práticas quando conseguem refletir sobre si e sobre sua formação.

Por outro lado, constata-se também a possibilidade de imitação da docência por meio das pesquisas de Patrício (2005), Anastasiou (2002, 2006), Pimenta e Anastasiou (2002), que relatam que o exercício da docência tem por base muito mais a imitação da docência que tiveram, quando da sua formação, na condição de aluno, que propriamente a reflexão do que significa ser docente da educação superior nos dias de hoje.

Com o avanço dos estudos e tecnologias, não cabe mais um professor como mero transmissor de informações, é necessário pensar o sentido da docência e investigar a sua realidade principalmente no âmbito de sua prática pedagógica.

Pimenta e Anastasiou (2002) participam da opinião de que os professores, quando chegam à docência na Universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor, ou seja, consideram os professores que foram significativos em suas vidas e contribuíram para a sua formação pessoal e profissional. Estes na maioria das vezes não se identificam como professores, uma vez que olham o ser professor e a Universidade do ponto de vista do ser aluno. É necessário transpor essa visão de ex-aluno, para se constituir enquanto docente, sendo este o desafio imposto, o de construir a sua identidade de professor universitário, para o qual os saberes da experiência não bastam.

Assim, as necessidades formativas dos professores são definidas de maneiras diferentes na literatura científica. Em primeiro lugar, na perspectiva de autopercepções individuais em relação às dificuldades e problemas identificados de um modo individual ou coletivo. Em segundo lugar, na perspectiva de necessidades externas, com base nos objetivos determinados pelo sistema ou pela instituição.

Nesta concepção, Blair e Lange (1990, p. 146) afirmam que uma necessidade externa “é definida pela discrepância entre o que é (prática habitual) e o que deveria ser (prática desejada)”. As necessidades formativas nos dois sentidos apontam tanto as deficiências de caráter didático e pedagógico que inabilitam o professor a responder adequadamente às funções que a instituição e o sistema educativo esperam que ele desempenhe, quanto as expectativas individuais e coletivas, aspirações, autopercepções, desejos e preocupações.

A formação em serviço centraliza-se em uma intencionalidade: a qualificação para o trabalho, extrapolando os limites dos conhecimentos específicos e focando o domínio didático da matéria pela qual o docente é responsável, a interlocução com a pesquisa e extensão, além de considerar o aluno como o sujeito do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, considera-se neste trabalho que as ações dos docentes devem servir como mediação para a formação de novos conhecimentos que gerem motivação para novos

processos de formação. Além disso, que suas experiências devem enriquecer a prática docente, levando em consideração todas as vivências anteriores, como descritas a seguir:

No campo da formação docente, busca-se conhecer como o professor é formado nas e pelas instituições escolares, seja na sua formação inicial, ou antes, dela, seja pela sua prática profissional. Busca-se também compreender como sua história de vida e trajetória profissional se entrecruzam, modelando seus comportamentos, suas perspectivas profissionais e sua visão e concepções sobre a educação, o processo de ensino e organização do trabalho escolar (SANTOS, 2000, p. 55).

Assim, o processo de formação, sobretudo o de formação em serviço, assume uma grande relevância no ensino superior, promovendo a articulação dos saberes gerais e específicos, experiências e habilidades, pensamento crítico e reflexivo conduzido por um comportamento ético dos docentes conforme afirmado por Almeida e Paulo (2010).

Como já dito, a formação de muitos professores universitários está concentrada no domínio dos conhecimentos específicos, competências profissionais em seu campo científico, pois vários cursos de pós-graduação enfatizam a pesquisa em seu campo de origem, sem valorizar a formação pedagógica. Porém, Masetto (2002) considera que a docência no ensino superior exige competências próprias, sendo elas básicas para a prática pedagógica do docente universitário.

Ao tentar agrupar os conhecimentos, saberes e competências necessários à docência, Puentes, Aquino e Neto (2009, p.14) afirmam que “trata-se de um conjunto de capacidades mais ou menos sistematizadas e necessárias para pôr em prática a profissão de professor e que a profissionalização da docência compõe-se de saber, de saber-fazer e de saber-ser”.

Ao reportar ao conceito de conhecimento da docência, Shulman (2005, p. 5) considera que ele é a base para o ensino, “é um conjunto codificado de conhecimentos, destrezas, compreensão, tecnologia, ética, disposição e responsabilidade coletiva”, é aquilo que os “professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual e para que seja considerada entre as profissões prestigiadas”.

Para Shulman (2005), as fontes para a aquisição destes conhecimentos são dependentes da formação acadêmica do docente, das disciplinas que ministra, do contexto educativo da instituição, dos fenômenos socioculturais, das organizações sociais, da prática, da disposição para o aprendizado dos professores. E, assim ele classifica os conhecimentos em sete categorias:

1) conhecimento do conteúdo; 2) o conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral), tendo em conta, especialmente, aqueles princípios e estratégias gerais para organização da aula, que transcendem o âmbito da disciplina; 3) conhecimento do *curriculum*, considerado como um especial domínio dos materiais e os programas que servem como “ferramentas para o ofício” do docente; 4) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 5) conhecimento dos contextos educativos, que abarca desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas; 6) conhecimento didático do conteúdo, destinado a essa especial amalgama entre matéria e pedagogia, que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma particular de compreensão profissional; 7) conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos (SHULMAN, 2005, p. 11).

Outro autor que utiliza essa nomenclatura é García (1992, p. 1), considerando que conhecimento é um conjunto de “destrezas, atitudes, disposições que deverá possuir um professor do ensino”, e classificando os conhecimentos em:

- Conhecimento pedagógico geral, concebido como os conhecimentos, crenças e habilidades que os professores possuem e que estão relacionados com o ensino, com a aprendizagem, os alunos; assim como sobre os princípios gerais do ensino, tempo de aprendizagem acadêmico, tempo de espera, ensino em pequenos grupos, gestão da classe.
- Conhecimento do conteúdo, associado aos conhecimentos que os professores deverão possuir da matéria que ensinam.
- Conhecimento do contexto, que faz referência ao lugar onde se ensina, assim como a quem se ensina.
- Conhecimento didático do conteúdo, um tipo especial de conhecimento.

Nota-se que ambos os autores seguem os mesmos preceitos e tendo como princípio a valorização dos conhecimentos pedagógicos e didáticos, reforçando a necessidade da formação.

Bolzan e Isaias (2006) também compartilham da ideia de que o professor deve considerar, além do conhecimento específico, a dimensão pedagógica da docência, levando em conta que esta envolve atividades entre a relação professor/aluno, valorização dos saberes, da experiência, da aprendizagem compartilhada, indissociabilidade teoria/prática e ensino focado no processo de aprender do aluno.

Ao reportarem aos diferentes conceitos de saberes, Puentes, Aquino e Neto (2009, p. 174-175) referem-se a um grupo de autores, como Freire (1996), Pimenta (1998, 2002),

Gauthier *et al.* (1998), Tardif (2003) e Cunha (2004), que utiliza o termo “saberes” para referir-se à “ação de conhecer, compreender e saber-fazer associado à docência”.

Assim pode-se considerar, que os professores constituem a profissão docente não por um saber específico, mas por vários saberes de diferentes origens, como descrito por Tardif e Gauthier (1996, p. 11), ao dizer que “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”.

Tardif (2010) considera, ainda, que os saberes do profissional docente, fundamentado no ensino, são dependentes da formação inicial e continuada de professores, do currículo e do espaço do conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, da experiência na profissão, da cultura pessoal profissional, da aprendizagem com os pares, entre outras. No processo de ensinar e de aprender, considera que cabe ao professor o papel central, visto que mobiliza e produz saberes durante o exercício de sua profissão. Para isso, adequar-se metodologicamente, vendo o ensino não de forma meramente técnica, mas como um conhecimento em processo de construção.

Como cada professor possui uma bagagem de conhecimentos advindos de um processo individual de construção, de formação e de desenvolvimento profissional, esta influencia o seu fazer pedagógico e manifesta-se em significados distintos no ato de educar.

Seguindo este pensamento, Pimenta (2000, p. 17) ressalta a importância “de ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise”, ou seja, devemos considerar a prática pedagógica como objeto central dos processos formativos e para isso considerar os diferentes saberes que corroboram diretamente na profissão docente.

Posteriormente, Pimenta e Anastasiou (2002) relataram a preparação pedagógica e a reconstrução da experiência docente como uma proposta de formação para o magistério que deve fomentar a preparação do campo específico do conhecimento e do campo pedagógico, ou seja, ninguém ensina o que não sabe, pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano, que tratam da articulação da teoria da Educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas e que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida.

Assim, Pimenta e Anastasiou (2002) classificaram os saberes da experiência e os saberes da área do conhecimento e dividiu os saberes pedagógicos em: 1) saberes pedagógicos propriamente ditos (responsáveis por pensar o ensino como uma prática educativa, com diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano) e 2) saberes didáticos

(responsáveis pela articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas).

Cunha (2004) também identificou e caracterizou, em sua pesquisa, um conjunto ou repertório de saberes didáticos necessários a uma boa formação docente, sendo eles:

- Saber do contexto da prática pedagógica: É a capacidade de saber identificar as teias sociais e culturais que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem e como se dá a inter-relação entre elas, o conhecimento da escola como instituição social e o reconhecimento das políticas que envolvem a escola.
- Saber da ambiência de aprendizagem: é a capacidade de conhecer o aluno, habilidades de incentivo à curiosidade dos alunos, envolvimento com a proposta de ensino e com as tarefas dela decorrentes, conhecimento das condições de aprendizagem e das múltiplas possibilidades que articulam conhecimento e prática social.
- Saber do contexto sócio-histórico dos alunos: é a habilidades de leitura da condição cultural e social dos estudantes, o estímulo às capacidades discursivas e de recomposição das memórias educativas dos alunos, o favorecimento de uma produção do conhecimento articulado, de forma autobiográfica e o processo de ensino-aprendizagem imbricado socialmente.
- Saber do planejamento das atividades de ensino: é a habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva; a capacidade de dimensionar o tempo disponível, relacionando-o com a condição dos alunos e as metas de aprendizagem e o conhecimento específico do que se ensina, sua estrutura e possibilidades de relações.
- Saber da condução de aula e suas múltiplas possibilidades: é a capacidade de condição do professor de ser artífice, junto com seus alunos, de estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa. A seleção de técnicas e procedimentos de ensino, bem com a seleção de recursos apropriados. A condição de protagonismo necessário ao exercício intelectual do professor e seus alunos.
- Saber da avaliação da aprendizagem: é a capacidade de retomar a trajetória percorrida, os objetivos previstos e as estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos alunos. Exige um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica que permite a identificação e leitura interpretativa do desenvolvimento de seus alunos. É a capacidade de manter um posicionamento valorativo sobre os objetivos em questão.

Na perspectiva das competências, Braslavsky (1999, p. 13) conceituou o termo “competência” sobre a docência como “a capacidade de fazer com saber e com consciência

sobre as consequências desse saber. Toda competência envolve, ao mesmo tempo, conhecimentos, modos de fazer, valores e responsabilidades pelos resultados de aquilo que foi feito". Este autor considera cinco competências básicas para a docência:

- Pedagógico-didática, referente à capacidade de conhecer, saber selecionar, utilizar, avaliar, aperfeiçoar e recriar ou criar estratégias de intervenção didáticas efetivas.
- Institucional, capacidade de articulação entre a macropolítica do sistema educativo e a micropolítica da escola e da sala de aula.
- Produtiva, capacidade para intervir no mundo de hoje e do futuro.
- Interativa, vinculada à capacidade de aprender a compreender e sentir com o outro.
- Especificadora, relacionada com a capacidade para abrir-se ao trabalho interdisciplinar, para aplicar um conjunto de conhecimentos fundamentais à compreensão de um tipo de sujeito, de uma instituição educativa, e/ou de um conjunto de fenômenos e processos.

Já Perrenoud (2000, p. 15) comprehende “competência” no sentido de “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. Para ele as competências trazem o perfil futuro desejável ao docente, sendo eles: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar sua própria formação contínua.

Neste contexto das competências, Masetto (1998) também colaborou, propondo três competências específicas para a docência:

- Competência em uma área específica: referente a um domínio dos conhecimentos considerados básicos (cognitivo) de uma determinada área do conhecimento e práticas profissionais atualizados e domínio em uma área específica de conhecimento pela pesquisa.
- Competência na área pedagógica: relacionado com o conhecimento do próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, dos processos de concepção e gestão do currículo, ao conhecimento dos princípios relacionados com a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem, e domínio da teoria e da prática básica da tecnologia da educação.

- Competência na área política: associada à figura do professor como cidadão e como alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade.

Por fim, Zabalza (2006, p. 70) definiu “competência” como o “construto molar que nos serve para nos referirmos ao conjunto de conhecimentos e habilidades que os sujeitos necessitam para desenvolver algum tipo de atividade”. O autor aponta dez competências necessárias ao docente:

- Planejar o processo de ensino-aprendizagem: O que se faz quando se planeja? Como planejam os professores? O que se planeja?
- Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares: relacionada com a capacidade de transformar o conhecimento científico em conhecimento capaz de ser ensinado e aprendido.
- Oferecer informações e explicações comprehensíveis e bem organizadas (competência comunicativa): vinculada à produção comunicativa, ao reforço da comprehensibilidade, à organização interna das mensagens e à conotação afetiva das mensagens.
- Manejo das novas tecnologias: associada ao domínio das novas tecnologias como objeto de estudo, como recurso didático e como meio de expressão e comunicação.
- Conceber a metodologia e organizar as atividades: aliadas à organização dos espaços de aprendizagem, a seleção dos métodos e a seleção e desenvolvimento das tarefas instrutivas.
- Comunicar-se e relacionar-se com os alunos: referente à competência para trabalhar com classes numerosas, construir um estilo de liderança e um clima favorável na sala de aula.
- Tutoria: vinculado aos diversos tipos de tutorias, às funções do tutor universitário, aos dilemas da tutoria universitária, às condições do exercício da tutoria e à tutoria como empenho pessoal dos docentes universitários.
- Avaliar: associada à necessidade de saber avaliar para o professor assumir seu papel facilitador e guia do aluno em seu processo de aprendizagem. Em tal sentido, o professor precisa conhecer a natureza e o sentido da avaliação na Universidade, os componentes da avaliação (dados, valorações e decisões), o processo de planejamento, execução, avaliação e ajuste da avaliação etc.
- Refletir e pesquisar sobre o ensino: associada à capacidade para analisar, documentadamente, o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido (refletir) e submeter a análises controladas os distintos fatores que afetam a didática universitária em cada um dos

âmbitos científicos (pesquisa) e apresentar dossiê e relatórios sobre as diversas questões relacionadas com o ensino universitário (publicar).

- Identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe, trata-se de uma competência transversal no sentido de como todas as competências anteriores são afetadas pela integração dos professores na organização ou instituição e pela disposição (atitude) e atitude (técnica) para trabalhar coordenadamente com os colegas, isto é, saber e querer trabalhar juntos num contexto institucional determinado.

A partir destas classificações, fica evidente a necessidade de que os cursos de formação de professores passem a considerar a importância destes conhecimentos, saberes e competências nos processos formativos, além de simplesmente comporem a missão institucional que realmente componham a prática cotidiana institucional. Trata-se, de fazer entre o que é ideal, desejado e realmente implementado.

Nota-se que independente da nomenclatura, a didática tem papel central neste processo, tendo como ideia central a formação pedagógica em que a aprendizagem envolve o desenvolvimento do docente em todos os âmbitos institucionais, além da compreensão dos conteúdos, desenvolvimento nos alunos de habilidades, capacidades e competências para que eles aprendam por si mesmos.

Diante disso, Libâneo (2008) relatou que o papel da Didática é o de ajudar os alunos a pensar teoricamente (a partir da formação de conceitos), a dominar o modo de pensar, atuar e investigar a ciência ensinada, levar em conta a atividade psicológica do aluno (motivos) e considerar o contexto histórico-cultural da aprendizagem. Mais especificamente, a didática consiste em analisar o conteúdo da matéria (estrutura conceitual básica) para identificar a relação geral que se aplica a manifestações particulares desse conteúdo e a dedução de determinadas relações que se manifestam em outras relações particulares, formando um sistema unificado dessas relações, ou seja, o núcleo conceitual.

Parte-se do conceito “nuclear” do assunto estudado, isto é, do princípio geral para aplicação a problemas particulares, que é o que se diz de “operar praticamente com os conceitos”. Do domínio do modo geral pelo qual o objeto é construído, implicando os modos de atividade anteriores aplicados à investigação dos conceitos a serem interiorizados. Significa o domínio dos procedimentos lógicos do pensamento que têm caráter generalizante, ou seja, adquirir os métodos e estratégias cognitivas dos modos de atividades anteriores (o percurso investigativo de apreensão teórica do objeto). Análise da atividade psicológica (motivos e objetivos do aluno) e do contexto histórico e cultural.

Libâneo (2008) considerou, ainda, que não existe separação entre campos da Didática e das Didáticas específicas, muito menos que uma esteja submissa à outra – pelo contrário, ambas se complementam, pois o objeto de estudo de ambas é o ensino, justificando que independe da área de atuação, pois a formação pedagógica é necessária e possui similaridades.

Assim, apoia-se neste estudo o pensamento de Aquino e Puentes (2008) que consideram que a formação didática em serviço é parte do desenvolvimento profissional, estando amparada por um sistema de trabalho metodológico ou trabalho didático, entendido como um sistema de atividades que, de forma permanente, é executado com e pelos docentes, com o objetivo de elevar sua preparação política, pedagógico-metodológica e científica, a fim de garantir as transformações dirigidas à execução eficiente do processo docente-educativo, e que, em combinação com as diferentes formas de superação profissional e pós-graduada, permitam alcançar a idoneidade dos gestores e do pessoal docente.

Para tais fins, o trabalho metodológico precisa ser considerado, de maneira simultânea, como um processo, como uma dimensão da atividade docente e como uma concepção estratégica de direção dos processos, em especial, do processo pedagógico, que, além de permitir sua operacionalização nas dimensões administrativa, científica e humanista (AQUINO; PUENTES, 2008), favorece sua compreensão como ponto de interface entre a formação do professorado e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem; adverte seus componentes correlacionais com a Didática e explicita, por seu caráter consciente e motivado, suas fases ou etapas para a instrumentação, o planejamento, a organização, a execução e a avaliação da atividade docente, respectivamente.

2.3 O trabalho metodológico

O trabalho metodológico, segundo Aquino e Puentes (2011, p. 62), “é uma categoria da ciência pedagógica marcada pela dimensão da atividade docente, sustentada na didática e com uma concepção estratégica de direção dos processos universitários, principalmente no processo pedagógico”.

Com esse olhar, considera-se, portanto, que a organização do trabalho metodológico também deve ser sustentado pela estruturação do Projeto Pedagógico, o qual tem que estar integrado pelos seguintes subsistemas: o curso, o período, a área, as disciplinas, os conteúdos. O trabalho metodológico se organiza para a melhoria contínua do processo pedagógico.

Em meio a todo esse sistema, encontra-se a figura do professor que é o centro do trabalho metodológico na instituição. Cabe ao docente a responsabilidade de organizar, dirigir, executar e controlar os processos de ensino-aprendizagem. Por isso, da formação por ele adquirida e de seu desempenho profissional em sala de aula dependem, em essência, a qualidade da quase totalidade dos processos que têm lugar na Universidade.

Ao estudar as dimensões do trabalho metodológico, estas podem classificar-se em dimensão administrativa, científica e humanística, conforme proposto por Aquino e Puentes (2011). A dimensão administrativa estaria relacionada à gestão do processo educativo na Universidade, aos seus princípios, às normativas e políticas de gestão acadêmica, à formação profissional e avaliativa. A dimensão científica está relacionada aos conhecimentos agrupados pelas disciplinas científicas em que se insere a essência do trabalho pedagógico. A dimensão humanística possui caráter social envolvendo os atores do processo educativo, os docentes, os discentes, os gestores.

A fim de melhor compreender estas dimensões, Aquino e Puentes (2011) apresentam os componentes do trabalho metodológico, que são considerados de dois tipos *pessoais* e *não pessoais ou didáticos*. Os *pessoais* envolvem os *alunos*, que por meio do processo de ensino-aprendizagem revelam como aprendem para determinar, em consequência, como deve ser a atuação de seus dos docentes, apresentando assim um diagnóstico de necessidades docentes; os *professores*, nos diferentes níveis de organização da estrutura curricular, ano, período, disciplina etc. e os *gestores*, coordenadores, diretores, etc. Os componentes *didáticos*, que por sua vez, estão integrados por: *problemas, objetivos, atividades, ações, conteúdos, métodos, formas de organização, meios* e, finalmente, a *avaliação*.

- **O problema**, conforme descrito por Aquino e Puentes (2011), é inerente ao objeto que provoca no sujeito uma necessidade e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de uma atividade, afim de tentar transformar uma situação, ou seja, a necessidade é propulsora da atividade.
- **O objeto**, na concepção de Aquino e Puentes (2011), é o setor da realidade que leva em si o problema. Ele é o portador do problema que se transforma em seu desenvolvimento, na medida que dá cumprimento ao objetivo definido.
- **O objetivo**, segundo Aquino e Puentes (2011), está vinculado aos resultados esperados e expressa a aspiração, o propósito final que os sujeitos se propõem, o qual se consegue transformando o objeto do processo. Quando o objetivo é alcançado, satisfaz-se a necessidade e resolve-se o problema, ou seja, o objetivo tem por intuito de propor um

resultado esperado, que de algum modo aconteça em função do processo de ensino-aprendizagem.

[...] os objetivos antecipam resultados e processos esperados do trabalho conjunto do professor e dos alunos, expressando conhecimentos, habilidades e hábitos (conteúdos) a serem assimilados de acordo com as exigências metodológicas (nível de preparo prévio dos alunos, peculiaridades das matérias de ensino e características do processo de ensino-aprendizagem) (LIBÂNEO, 2008, p. 119).

Os objetivos devem conduzir uma atividade consciente no aluno e no professor em sala de aula, determinando as relações que se estabelecerão entre os outros componentes do processo. Isso supõe que a elaboração de objetivos de ensino tenha continuidade na realização de determinada atividade pedagógica, mediante a qual o aluno, orientado pelo professor, possa ser capaz de precisar o objeto da atividade de aprendizagem e selecionar as estratégias, as vias e os meios mais adequados para atingir esses objetivos. Segundo Aquino e Puentes (2012b), os objetivos devem prever os diferentes níveis de assimilação cognitiva dos conhecimentos, isto é, a compreensão ou familiarização, a reprodução, a aplicação e a criação.

Já Veiga (2008) considera que os objetivos devem incluir as seguintes capacidades humanas: cognitivas, afetivas, psicomotoras de relações interpessoais e de inserção social. De modo geral, pode-se considerar que o professor na hora de planejar sua aula deverá fazê-lo de modo que os objetivos propostos reflitam os diferentes níveis ou capacidades.

- **A atividade principal**, na explicação de Aquino e Puentes (2011), é integrada a outras atividades subsidiárias complementares, que impulsionam mudanças no processo de desenvolvimento. A atividade principal muda, quando muda o estágio de desenvolvimento e as condições históricas e sociais, que produzem o conteúdo das atividades principais.
- **A ação**, diferentemente da atividade principal, Aquino e Puentes (2011) considera que ela faz parte da atividade, mas diz respeito a um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo. Quando ocorre essa coincidência, torna-se atividade.
- **O conteúdo**, conforme Aquino e Puentes (2011), está diretamente relacionado aos conhecimentos, as habilidades e os valores a serem atingidos, ou seja, ao mesmo tempo encaminha, de maneira adequada, os saberes prático-profissionais que são originados no cotidiano e organiza experiências valiosas para o coletivo.

Já para Veiga (2008), os conteúdos constituem mais que uma seleção de conhecimentos oriundos de diferentes campos do saber elaborado e formalizado cientificamente, abarcando concepções, princípios, fatos, procedimentos, atitudes, valores e normas que são colocados em jogo na prática pedagógica. São ao mesmo tempo elementos

estruturantes da organização didática da aula e elemento-chave para concretizar as intenções educativas.

A seleção, escolha e definição dos conteúdos, é de responsabilidade do professor. Ele faz isso levando em consideração o tipo de aluno do ponto de vista social, cultural, cognitivo e afetivo. Segundo Libâneo (2008), são três os elementos que o professor deverá utilizar para selecionar e planejar os conteúdos do plano de ensino e organizar as suas aulas, programação na qual são fixados os conteúdos de cada matéria, os próprios conteúdos básicos transformados em matérias de ensino e as exigências teóricas e práticas colocadas pela prática de vida dos alunos, tendo em vista o mundo do trabalho e a participação democrática na sociedade.

- **Os métodos**, como relatado por Aquino e Puentes (2011), são as estratégias a serem implementadas e são diretamente dependentes dos objetivos e conteúdos, ou seja, são diretamente dependente dos objetivos, pois é necessário saber aonde que se pretende chegar naquele momento com o processo de ensino.

Por intermédio delas, aplicam-se ou exploram-se os meios, modos, jeitos e formas de evidenciar o pensamento, respeitando as condições favoráveis para executar ou fazer algo.

O termo de estratégias, segundo Anastasiou e Alves (2003, p. 68-69), deriva do grego *strategía* e do latim *strategia*, no sentido de “arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos”. Sendo assim, o conceito de estratégia implica de quem a utiliza, criatividade, percepção aguçada, vivência pessoal profunda e renovadora, capacidade de pôr em prática, uma ideia valendo-se da faculdade de dominar o objeto trabalhado, isto é, o processo de construção de saberes no caso do trabalho docente do professor.

Na utilização das estratégias, sugere-se considerar o princípio dialético da caminhada com o aluno, da síncrese (ou visão inicial, não elaborada, caótica etc.) para a síntese, que constitui um resultado das relações realizadas, organizadas de modo qualitativamente superior, como verifica-se abaixo:

Esse processo se dá pela análise, que é posta em prática nas operações mentais sistematizadas nas estratégias, ou seja: ao escolher e efetivar uma estratégia, o professor propõe aos alunos a realização de diversas operações mentais, num processo de crescente complexidade do pensamento (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p.74).

Desse modo, as estratégias de aprendizagem devem ser escolhidas conforme os objetivos propostos para a aula, por exemplo se o intuito é a familiarização de um

determinado tema, a utilização de um texto seguido de trechos de um filme, que poderiam iniciar um diagnóstico problemático para a inicialização de uma aula expositiva dialogada.

Assim, os professores devem planejar suas aulas de modo a torná-las interessantes e acessíveis aos alunos, a fim de despertar possíveis habilidades e necessidades. O material de estudos deve ser adaptado em função das características dos alunos, as atividades são organizadas de modo a torná-las coerentes e favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

- **A forma** tem relação direta com a organização espacial e temporal, pode ser considerada como a integração de todos os componentes e se expressa pela dinâmica do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa (AQUINO; PUENTES, 2011).

Outros autores também abordam este tema, mas utilizando de outras nomenclaturas, como no texto de Gauthier *et al.* (1998), que indicam os elementos que compõem o planejamento do ambiente educativo, como sendo o tempo previsto para o ensino dos conteúdos, o espaço físico e os recursos humanos e materiais. Estes autores destacaram ainda que “Os professores cujos alunos parecem obter melhores resultados planejam levando em conta o ambiente de aprendizagem”. Sobre os recursos materiais, especificamente, dizem que “uma gestão de classe eficiente parece envolver uma boa preparação do material...” (p. 206).

Por sua vez, Veiga (2008) descreve os elementos estruturantes da organização didática da aula e indica, entre eles 1) as intencionalidades; 2) os objetivos educativos; 3) o conteúdo cultural; 4) a metodologia como elemento de intervenção didática; 5) a avaliação formativa alternativa; 6) os agentes da aula (professor e alunos); outros três componentes associados à organização do ambiente educativo: 7) a organização espacial da sala de aula, 8) o tempo na organização da aula e 9) uma gama de recursos didáticos.

Além disso, Veiga (2008) considera que a aula, em meio a tanto processos, necessita de um tempo cronológico e pedagógico e, se este é aproveitado com qualidade, maior quantidade de tempo supõe também melhores processos. Para a autora, o tempo pedagógico da aula é o tempo da produção de conhecimentos e de construção das relações interativas e das atitudes e habilidades.

A otimização e a gestão do tempo escolar são uma preocupação relevante de pedagogos e teóricos educacionais. Tanto é assim que, em três das cinco definições consultadas sobre a aula, se faz menção ao “tempo” como uma das categorias fundamentais que integram este conceito. Para esses autores (DANILOV; SKATKIN, 1978; REYES; PAIROL, 1988; MASETTO, 2001), o ‘tempo’ é o período rigorosamente definido no qual transcorre ou acontece a “aula”. Mas o “tempo” não apenas determina o transcurso específico de uma aula, como também o de toda a organização escolar de uma instituição de ensino.

Na pesquisa realizada por Gauthier *et al.* (1998), o tempo de aprendizagem aparece claramente ligado à obtenção de melhores resultados por parte dos alunos. Com relação a esse aspecto, a maneira de utilizar o tempo revela-se o fator mais determinante. A utilização do tempo pelos professores eficientes é regida por um sistema de prioridades. Eles concentram a maior parte do tempo que passam em classe na aprendizagem das matérias escolares. Não obstante, o tempo concedido varia consideravelmente segundo a disciplina e o grau de escolaridade dos alunos.

Assim, o papel da aula eficaz é capaz de garantir a alta produtividade e o rendimento do trabalho do aluno e do professor, a fim de propiciar a obtenção de altos resultados, com as inversões de tempo e esforços indispensáveis, sendo fundamental a organização do ambiente educativo, conciliando o tempo, o espaço e os recursos humanos e materiais.

- **Os meios**, também considerados como instrumentos e signos por Aquino e Puentes (2011) e como em todo processo ativo e consciente, são os instrumentos materiais e intelectuais em que se apoiam os sujeitos participantes para transformar o objeto.

Portanto, o conjunto de ferramentas, máquinas e procedimentos técnicos utilizados intencionalmente para favorecer uma aprendizagem mais eficaz por parte dos alunos. Trata-se também da aplicação sistemática de conhecimentos científicos e tecnológicos e o emprego de ferramentas, máquinas e procedimentos técnicos a fim de favorecer a aprendizagem.

Por intermédio dos meios, instrumentos ou signos, o estudante entra em contato com a sociedade, com o mundo por intermédio de diferentes sensações e fenômenos que estão a sua volta (RAYES; PAIROL, 1988). Essas sensações que provem do contato do aluno com os fenômenos, por meio das tecnologias educacionais, constituem a base da aquisição das informações (conhecimento empírico) tão importantes no processo de construção de um conhecimento mais acabado, mais complexo e completo (o conhecimento teórico e metodológico).

As tecnologias educacionais, a partir do lugar que ocupam no processo de elaboração das sensações, abrem as portas para as percepções (integração do sistema de sensações, isto é, as sensações segundo uma determinada estrutura), representações (marcas das percepções que se conservam devido à plasticidade do cérebro) e formação de conceitos (o pensamento abstrato). Ao mesmo tempo, contribuem também e de maneira significativa no processo de comunicação, interação e produção entre os sujeitos. Oferecem alternativas variadas de ensino-aprendizagem (VEIGA, 2008). No caso, as tecnologias chamadas de comunicação virtual (OLIVEIRA, 2008) ajudam na relativização dos conceitos de espaço e tempo e reduzem virtualmente as distâncias globais, minimizando o tempo gasto para acessar ao vasto

acervo de produção cultural da humanidade disponibilizado na rede mundial de computadores. Enfim, as tecnologias oferecem novas possibilidades de interação que não são possíveis sem elas (ZABALZA, 2006).

- **A avaliação**, conforme Aquino e Puentes (2011), trata-se de um controle da atividade docente, sua particularidade reside na necessidade que têm, tanto professor e aluno, em valorizar e apreciar em que medida se vão cumprindo os objetivos do processo pedagógico. Está diretamente vinculado com o processo de aprendizagem do aluno e serve como processo de autoavaliação docente, reflexão e indicador do processo de ensino-aprendizagem. A capacidade de autoavaliação e reflexão é considerada essencial no exercício da docência, visto que baseiam-se na comunicação, na colaboração, na coletividade, na cooperação e na participação democrática.

Vale aqui, destacar “aula” como o ato (ação, trabalho) intencional (consciente, dotado de objetivos, finalidades, propósitos) que realizam, num espaço, num tempo e com recursos determinados, o professor, o aluno e a classe, tendo o conteúdo por mediação, com vistas à realização de um tipo específico de processo de ensino-aprendizagem voltado para o desenvolvimento integral da personalidade do estudante.

Desse modo, a “aula” pode ser representada do ponto de vista didático a forma fundamental de organização do processo de ensino-aprendizagem porque nela “se criam, se desenvolvem e se transformam as condições necessárias para que os alunos assimilem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções e, assim, desenvolvem suas capacidades cognoscitivas” (LIBÂNEO, 2008, p. 177).

Neste sentido, Veiga (2008), ao abordar a “Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata”, propõe alguns aspectos norteadores para a organização da “aula”, fundamentando-se no ideal de um projeto integrador entre instituição educativa e o contexto social, efetivado de forma colaborativa pelos professores e seus alunos. Ao descrever o projeto colaborativo, a autora traz como fundamentação a orientação, a reflexão com base na prática e para a prática, sendo um instrumento norteador da vida pedagógica que é gestada ao longo da aula. Além disso, discorre que para que este projeto aconteça, é necessário uma ação imediata, uma organização didática, um diálogo entre os professores, seus pares e os alunos, possibilitando uma tomada de decisões coletivas.

Ao descrever a “aula”, Veiga (2008) traz como eixos o processo de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Propondo que a aula seja criativa, composta integralmente por significados, que o professor tenha papel de mediador e exerça uma boa relação com seu aluno. Toda disciplina deve ser coerente com o projeto político pedagógico e com as

orientações curriculares, apresentando diversidades e atendendo a diferentes origens do alunado, valores morais e éticos. Além disso, a aula deve ser flexível, autônoma, criativa, solidária e socializadora, atendendo ao número de alunos, materiais, equipamentos e tempo.

Assim, Veiga (2008) propõe alguns passos para organização didática da aula, considerando:

- **A contextualização:** a importância da análise da realidade, detecção das necessidades dos alunos e a necessidade de um projeto colaborativo, com participação ativa dos alunos e professores, ou seja, permitir o trabalho coletivo.
- **Os objetivos:** a partir da contextualização é importante traçar os objetivos da aula, definindo as capacidades esperadas pelos alunos, buscando responder as necessidades cognitivas, afetivas, psicomotoras, interpessoais e sociais;
- **Os conteúdos:** o que deve ser ensino, focando nos objetivos e na estrutura curricular proposta ao curso e adequado às capacidades cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociais dos alunos, desenvolver capacidades.
- **A metodologia:** como será trabalhado o conteúdo da aula de modo a atender as necessidades psicológicas, lógicas, educativas e atender uma sequência lógica e temporal, as disponibilidades pessoais e instrumentais. Seria a formação de estratégias/ações pedagógicas a fim de seguir a uma sequência de que considera a motivação, a orientação, a explicação, a pesquisa, a argumentação, o dialogo e a avaliação.
- **A avaliação:** buscando a exigência cognitiva, com processos complexos, baseado na resolução de problemas, promovendo a autoavaliação e reflexão.

É fundamental que o professor organize sua aula, pensando em um processo de construção coletiva, atendendo às reais necessidades de seus alunos, evitando a fragmentação dos conteúdos, contextualizando, flexibilizando, promovendo o aprendizado com colaboração, organização e exequibilidade.

Assim, Aquino e Puentes (2011) propôs indicadores para a avaliação da qualidade do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa na educação superior, considerando inicialmente a necessidade do cumprimento dos objetivos, em que o docente manifesta clareza dos propósitos da aula, atendendo às exigências da disciplina e do período do curso com a devida significação social e profissional da nova aprendizagem, orientando e motivando os alunos para os objetivos proposto.

Se durante a aula não existe apresentação dos objetivos e sua real significação e aplicação, a aula tende a perder seu sentido, estando o aluno sujeito a uma emaranhado de conteúdos, sem compreender seu real significado no processo educativo.

A segunda dimensão, em sequência, proposta por Aquino e Puentes (2011), foi a seleção e tratamento dos conteúdos, atendendo aos critérios de atualização científica e de formação profissional, sempre buscando as relações entre os conteúdos trabalhados e os novos destes com a profissão, fazendo uma distribuição racional do tempo em função dos objetivos e dos conteúdos, com lógica e atividades atendendo às exigências dos objetivos propostos e orientando os alunos para o estudo independente.

A terceira dimensão engloba a integração dos conteúdos com as demais matérias, disciplinas do currículo e com a formação de valores, hábitos e condutas profissionais (AQUINO; PUENTES, 2011).

A quarta dimensão fala dos métodos e procedimentos de trabalho correspondentes aos objetivos e conteúdos da aula, proporcionando atitudes científicas e investigativas nos estudantes, valorizando a formação profissional de modo sem antecipar aos juízos e respostas dos alunos e sempre estimulando a busca independente do conhecimento até chegar a sua essência e aplicação (AQUINO; PUENTES, 2011).

A quinta dimensão aborda a sequente utilização de meios de ensino, de modo adequado. As formas de organização da docência, sendo considerada a sexta dimensão, em que é observado se funciona, corretamente, a organização, de modo a facilitar a comunicação e a participação ativa e consciente dos estudante e, permitindo o controle dos comportamentos individuais, o horário de aulas e o cuidado dos recursos disponíveis, propiciando um adequado clima psicológico na aula que atenda as diferenças individuais (AQUINO; PUENTES, 2011).

Por último, o controle e avaliação da aprendizagem, guiando os alunos para o autocontrole e a autoavaliação dos resultados, permitindo a correlação entre as respostas e analisando os resultados, define a sétima dimensão (AQUINO; PUENTES, 2011).

O acompanhamento destas dimensões favorece o trabalho didático possibilitando a identificação de problemas metodológicos e a estruturação de propostas que visam a melhoria da qualidade do ensino ofertado e assim buscar um aperfeiçoamento pedagógico coletivo, elevando o desempenho, conhecimento, habilidades, competências do processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho metodológico ajuda a criar um espaço no qual os professores e os gestores deverão se tratar como iguais e onde coexistem, com idêntico direito, os critérios dos professores mais experientes e dos iniciantes. Nessa dinâmica comunicacional, todos aprendem entre si, a experiência e o conhecimento se transferem de uns a outros, levando consigo uma economia de tempo na formação.

2.4 Considerações parciais

Em síntese, neste capítulo buscou-se à luz de diversos autores compreender a configuração da docência no ensino superior, destacando-se a falta de legitimidade política para a sua formação e incongruências no processo de ingresso no ensino superior.

Foi destacado o papel da docência, sua responsabilidade, demandas, valorização profissional e suas necessidades formativas, destacando os conceitos de conhecimentos, saberes e competências necessários para a constituição dos docentes.

Além disso, foi estudado o conceito do trabalho metodológico, sendo este considerado um trabalho didático complexo, consciente e ativo, que envolve componentes pessoais (professores, gestores, coordenadores e estudantes) e não pessoais (problema, objeto, objetivos, conteúdos, métodos, meios, resultados e formas de organização), que são conceituados por diferentes autores.

Por fim, foi destacado as dimensões do trabalho metodológico, que envolve o cumprimento dos objetivos, a seleção e tratamento dos conteúdos, a integração dos conteúdos, os métodos e procedimentos de trabalho, a utilização de meios de ensino, as formas de organização da docência, o controle e a avaliação da aprendizagem, destacando a importância do acompanhamento destas dimensões, com a finalidade de aperfeiçoamento do trabalho docente.

PARTE 02: ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E DIAGNÓSTICO

3. PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS DOCENTES DA ÁREA DA SAÚDE

Diante do levantamento dos elementos que constituem o perfil profissional e didático-pedagógico dos professores pesquisados e dos discentes, bem como das características fundamentais da prática realizada no interior dos cursos de saúde da UFTM, apresenta-se neste capítulo as sistemáticas de formação de professores, com propósito de sustentar a proposta de trabalho metodológico elaborada para os professores da área da saúde, tendo como parâmetro as análises dos resultados encontradas nos capítulos 3, 4 e 5 e os estudos que fundamentam teoricamente esta pesquisa.

3.1 Breve reflexão sobre as diferentes concepções formativas

As discussões sobre formação docente para o ensino, independente de seu nível, perpassam pela compreensão de diferentes concepções que tem orientado projetos ao longo dos tempos. Desse modo, torna-se necessário rever estes fundamentos, com a finalidade de ser possível justificar o delineamento proposto para a formação continuada do docente do ensino superior da área da saúde, alicerçados na concepção de que a prática constitui-se em uma prática social.

Assim, o primeiro paradigma refere-se o da **racionalidade técnica**, fundamentado no tecnicismo a partir da ideologia empresarial, que buscava o controle do processo produtivo, organizado, sistematizado e controlando o trabalho. Nessa perspectiva, a formação docente é baseada no acesso a métodos de ensino, domínios de procedimentos administrativos, dinâmica da sala de aula, currículo e avaliação, elaborados por “especialistas” da área, ou seja, o professor apenas executa técnicas, nas quais foi instruído, isentando-o de sua possibilidade criativa.

Segundo Alvaro Prada, Vieira e Longarezi (2009, p. 3), “trata-se, então, de um modelo de formação e atuação profissional assinalado por aspectos contraditórios, que destitui o professor do domínio do seu fazer, desvalorizando-o enquanto profissional”.

Nessa abordagem, valoriza-se muito a memorização e as relações estabelecidas entre o professor e o meio, porém nem sempre é possível solucionar problemas simplesmente aplicando o conhecimento prévio (ALVARO PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2009).

Conforme relata Ramalho, Núñes e Gauthier (2004), a racionalidade técnica está vinculada as relações de poder, de interesses e hábitos específicos. Por esta razão, atinge em diferentes proporções tanto os professores formadores, quanto o próprio processo formativo. Ela é baseada no treinamento das habilidades, na qual o professor é um mero executor e reproduutor de saberes produzidos por especialistas, sendo o suficiente para conduzir o processo de ensino-aprendizagem.

No caso da adesão a este paradigma, implica em aceitar a necessidade de dotar os docentes de um instrumental técnico a ser aplicado na prática. Trata-se de uma perspectiva de formação determinística, acrítica, situando o professor como um técnico que dissemina conhecimentos, que se reduz a adoção de procedimentos e meios técnicos para se alcançar os resultados desejados, conforme destacado abaixo:

[...] buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo (SAVIANE, 2008, p. 10).

Os professores já recebem os conhecimentos prontos e acabados, limitando-se em executá-los sem reflexão ou questionamentos, conforme destacou Saviani (2008, p. 11), “é o processo que define o que os professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão”. Portanto, eximindo-o de pensar nas características que distinguem o processo de ensino-aprendizagem, visto que a sala de aula deve ser vista como um espaço dinâmico e instável.

Nunes (2001), ao discutir sobre os saberes docentes e a formação de professores, reconhece que pensar num modelo de professor implica em considerar a contextualização dos saberes docente, bem como observar as condições históricas e sociais de exercício profissional. Não cabendo, portanto, a rigidez imposta pela racionalidade técnica e resgatando a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de

autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada. Assim, seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na prática e sobre ela.

Outra vertente importante nas discussões sobre a formação docente se relaciona com a atitude reflexiva, ou seja, a formação baseada na **racionalidade prática**. Esse paradigma, diferentemente da rationalidade técnica, parte do pressuposto que o professor comprehende e analisa racionalmente sua ação na perspectiva de melhor sistematizá-la e operacionalizá-la. Permite, ainda, que o docente desenvolva, a partir de uma postura crítica e de percepção da natureza da ação pedagógica, saberes relativos ao seu ofício, considerando que sua prática, por seu caráter situado, histórico e social, extrapola a mera aplicação de técnicas e de transmissão de conteúdos.

No contexto dessas reflexões, vale destacar Schön (2000), que enfatizou a importância da formação de um profissional reflexivo, com a superação de modelo formativo fundamentado nos princípios da rationalidade técnica, uma vez que essa perspectiva está centrada na dimensão instrumental da ação docente e não se constitui aberta a novas posturas reflexivas, diante das diferentes situações que emergem na sala de aula e que colocam o docente em contextos de conflitos e de questionamentos no curso do desenvolvimento das práticas profissionais. Refere-se à maneira como o professor pensa o seu cotidiano e o que ele, faz para que ele se transforme em algo melhor, ou seja, é a arte necessária para mediar na prática o uso da ciência e da técnica.

Para Pérez Gómez (1992), esse modelo está baseado em “todas as capacidades, conhecimentos e atitudes que não dependem da assimilação do conhecimento acadêmico, mas sim da mobilização de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real”, em que o professor encontra elementos de caráter cognitivo e afetivo, capacidades, teorias, crenças e atitudes, que irão influenciar em seu modo de agir e pensar.

Diante destas características, o docente desenvolve inúmeras competências, dentre elas, a capacidade de observação do meio, a reflexão sobre o mesmo, para posteriormente agir, demandando a mobilização de saberes heterogêneos que levam em conta a singularidade do fazer pedagógico, permeado por instabilidades e conflitos de diferentes naturezas. Nessa proposta, a formação docente busca estruturar o conhecimento prático, no exercício do trabalho, em que o professor é investigador de sua própria prática e a formação serve como processo de investigação (ALVARO PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2009).

Uma das maiores críticas que é feita à formação e atuação docente dentro da rationalidade prática tem a ver com o fato de que “consiste num processo individual, cujo impacto é imediato e de pouco ou quase nenhuma repercussão nas práticas sociais, não se

configurando em transformações macro-estruturais no/do ensino”, não considerando os problemas que envolvem o ensino, “tornando-a muito mais em um fazer técnico, distanciando o professor e sua formação do exercício crítico da/na profissão”, pois o afasta de um exame político e crítico do trabalho docente (ALVARO PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2009, p. 4).

Gauthier (1998) também apresentou preocupações em seus debates, à medida que em suas reflexões sobre os conhecimentos próprios ao ensino, enfatizou a importância da consolidação dos saberes da experiência docente, de modo que esses saberes não permanecessem limitados às práticas individuais docentes. Pois, essa perspectiva valoriza que os saberes da experiência docente precisam ser socializados e diante de seu caráter individual e privado poderão ter pouca utilidade nos processos de formação docente. Neste caso, o autor ressalta que a socialização dos resultados de pesquisas, sobre práticas e saberes docente, “poderiam criar um saber a mais para o reservatório de conhecimentos a partir do qual os professores alimentam sua prática” (p.188). Trata-se do saber da ação pedagógica.

Na visão de Tardif (2000), a formação reflexiva deve considerar que a prática docente não se resume a um espaço de aplicação de saberes, mas comprehende que essa prática proporciona diferentes tipos de saberes relativos ao ofício profissional. Sendo os professores, sujeitos do conhecimento e detentores de um saber específico relativo ao seu fazer pedagógico. Assim, este mesmo autor propõe que:

[...] o trabalho dos professores de profissão seja considerado como um espaço prático e específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber fazer específicos ao ofício de professor (TARDIF, 2000, p. 119).

Já Imbernón (2010) destacou que o conhecimento profissional deve estar relacionado à especificidade da profissão docente, entendendo que esse conhecimento é de natureza polivalente, dinâmico, construído e reconstruído de forma permanente no percurso profissional docente, na relação entre a teoria e a prática. Valorizou ainda que o conhecimento profissional docente como vital no processo de profissionalização, afirmando que:

Existe, é claro, um conhecimento pedagógico especializado unido à ação e, portanto, é um conhecimento prático, que é o que diferencia e estabelece a profissão e que precisa de um processo concreto de profissionalização. Esse conhecimento pedagógico especializado legitima-se na prática e reside, mais que no conhecimento das disciplinas, nos procedimentos de transmissão, reunindo características específicas, como a complexidade, a acessibilidade,

a observabilidade, e a utilidade social que se faz emitir juízos profissionais situacionais, baseados nos conhecimentos experimentais da prática (IMBERNÓN, 2010, p. 30-31).

Seguindo estas concepções, Nóvoa (1995, p. 17) analisou as relações do professor com o saber, explicitando a importância de se “conceder um estatuto ao saber emergente da experiência pedagógica dos professores”. Explica, ainda, que cada professor constrói maneiras próprias de ser e de ensinar, intercruzando o pessoal e o profissional. Nessa concepção, o processo de formação de professores precisa se efetivar a partir da articulação de diferentes saberes (pré-profissionais, da formação, da experiência), como destacado abaixo:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

As ideias de Pimenta (1999) também revelaram o entendimento dos saberes docentes como conhecimentos produzidos no cotidiano da sala de aula, no dia a dia da trajetória profissional que resultam das reflexões sobre a prática, das trocas entre pares, bem como dos estudos realizados a partir das produções teórico-científicas na área. Essa autora propõe ainda a ressignificação dos saberes da formação (na perspectiva de articular saberes especializados, prática reflexiva e saberes da experiência), explicitando compreender que a prática deve ser tomada como referência na formação docente, percebendo as situações que essa prática encerra para além da dimensão instrumental. Assim, enfatiza-se que:

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (PIMENTA, 1999, p. 30).

Garcia (1987) também contribuiu ao justificar que o conhecimento prático docente decorre do desenvolvimento profissional docente e que esse conhecimento docente se fundamenta na organização de suas maneiras de ser e de estar na profissão, baseado, inclusive, em suas crenças e concepções. Ressalta, contudo, que o conhecimento prático toma

a ação como referência, mas fundamenta-se, de modo geral, no pensamento docente acerca do homem, do mundo, do ensino e da educação, expressando a racionalidade do fazer pedagógico.

Diante destes posicionamentos, considera-se, portanto, a necessidade de que os processos formativos extrapolem os preceitos da racionalidade técnica e prática, tornando-os coletivos, fundamentados nas práticas sociais e políticas.

Uma terceira concepção formativa é conhecida pelo nome de **professor intelecto-crítico**. Na mesma, a preocupação extrapola o contexto educativo, buscando entender como ocorreu a construção histórica e política, pois:

[...] a linguagem da educação não é simplesmente teórica ou prática; é também contextual e deve ser compreendida em sua gênese e desenvolvimento como parte de uma rede mais ampla de tradições históricas e contemporâneas, de forma que possamos nos tornar autoconscientes dos princípios e práticas sociais que lhe dão significado (GIROUX, 1997, p. vii).

Giroux (1997) foi quem fundamentou a perspectiva do professor como intelecto-crítico, ao idealizar que as reflexões de cunho prático e político da educação deveriam permitir a busca pela melhoria das condições de trabalho que lhes proporcionasse uma análise teórica para além da reflexão prática proposta pelos teóricos da perspectiva da racionalidade prática, conforme destacou outro autor, ao dizer que:

[...] é necessário transcender os limites de suas próprias categorias, colocar em questão as estruturas nas quais se inscrevem suas análises. Para isso, é necessário transcender os limites nos quais seu trabalho está inscrito, superando uma visão meramente técnica em que os problemas se reduzem ao cumprimento de metas previamente fixadas pela instituição (CONTERAS, 2002, p. 156).

Porém, o próprio esse mesmo autor apontou limitações a essa concepção ao questionar como e de que forma os professores poderão desenvolver uma postura crítica com relação a sua profissão, limitam-se ao estudo teórico, sem articulação com as experiências e sem uma proposta clara de como poderá ser gerado o compromisso social emancipador (CONTERAS, 2002).

Considera-se, portanto, uma proposta limitada, pois, uma vez fundamentado os cursos de formação docente nesta perspectiva, deixa-se de lado as possibilidade de debates sobre a sala de aula e a experiência profissional.

Uma quarta proposta formativa fundamenta-se no Marxismo e é denominada de **histórico-crítica**. A mesma busca analisar e compreender as questões educacionais, pautada no desenvolvimento histórico. Esta proposta “diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista” e “procurava reter o caráter crítico de articulação com condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista” (SAVIANI, 2008, p. 65 e 70).

Saviani fundamenta sua proposta na dialética, buscando a assimilação dos diferentes tipos de saberes pelos indivíduos, para que tornem-se humanos, pois:

Partindo da concepção da natureza humana proposta por Marx e Engels de que o homem necessita produzir continuamente sua existência e é pelo trabalho que ele age sobre a natureza adaptando-a às suas necessidades, Saviane define a educação como um processo de trabalho não material (diferente do trabalho material que visa a produção de bens materiais para subsistência), no qual não se separa do ato de produção (RIBEIRO e RODRIGUES, 2001, p. 4).

Saviani (2008) deixa claro que o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho, ele adapta a natureza para sua sobrevivência e não o inverso, como no caso dos outros animais, por isso a educação é uma forma de promoção desse trabalho, sendo assim, de vital importância.

Diante disso, a afirmação do materialismo histórico e dialético se faz presente quando Saviani (2008, p. 13) declara que o ato educativo é um “ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens.”

A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Nessa perspectiva, tem-se no processo formativo uma construção histórica e social que visa considerar as interferências de fatores de ordem cultural e psicológica. Não é a aprendizagem que deve se ajustar ao ensino, mas o ensino que deve potencializar a aprendizagem, resgatando o equilíbrio entre o ensinar e o aprender.

Gasparin (2002) comenta que para o estabelecimento de uma ponte entre a teoria e a prática, o ambiente escolar deve tornar-se centro de experiência permanente para que o aluno identifique as relações existentes entre os conteúdos de ensino e as situações de aprendizagem

com muitos contextos da vida social e pessoal, somando ao conhecimento escolar aprendido sistematicamente.

Neste sentido, o professor é visto como um agente social ativo e capaz de mediar as ações pedagógicas transformadoras da prática social. Contudo, os procedimentos relativos a questão didático-pedagógica também foram descritos por Gasparin (2009), destacando-os para uma didática, com a intenção de que os professores pudessem melhorar o processo de ensino-aprendizagem, considerando que:

[...] o ponto de partida do novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos. Deste enfoque, defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico (GASPARIN, 2009, p. 3).

Em outros termos, isso significa dizer que o processo educativo é entendido como um sistema de mediação envolto pela prática social que, por sua vez, é o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa.

Diante destas concepções, o método pedagógico proposto por Gasparin (2009), que considera a prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas.

Nessas propostas, busca-se uma relação próxima voltada para a compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos.

Gasparin (2009) relata ainda que o desenvolvimento do trabalho didático poderia ser aplicado tanto com alunos, como com professores em processos formativos. As etapas são compostas com fases que se complementam, aqui apresentadas sucintamente:

1. Prática social inicial do conteúdo: fundamenta-se na mobilização do indivíduo para a construção de novos conhecimentos, por meio da leitura da realidade vivenciada. É um momento de conscientização do que ocorre na sociedade em relação aquele tópico a ser trabalhado, o professor toma conhecimento do ponto que deve iniciar sua ação e o que falta ao aluno para chegar ao nível superior, expresso pelos objetivos, os quais indicam a meta a ser

atingida. O professor apresenta seus objetivos anunciando os conteúdos e os discentes que, estimulados e orientados pelo professor, são desafiados a mostrar todo o seu conhecimento. Todavia, deve ser dada a oportunidade para que os alunos mostrem sua curiosidade, indagações, dúvidas e desafios da vida cotidiana a respeito do assunto. Esse é um momento, chamado de contextualização do conteúdo, em que se busca despertar a consciência crítica dos discentes. O fundamental nesta fase é envolver os educandos na construção ativa de sua aprendizagem;

2. Problematização: é o elemento chave na transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada. É a criação de uma necessidade para que o educando, por meio de sua ação tenha interesse na busca do conhecimento, ou seja, representa o momento do processo em que a prática social é analisada, interrogada e tem por finalidade, selecionar as principais interrogações levantadas na prática social a respeito de determinado conteúdo. A problematização é o condutor de todo o processo de ensino-aprendizagem.

3. Instrumentalização: realiza-se nos atos docentes e discentes necessários para a construção do conhecimento científico, ambos agem no sentido da aprendizagem, por meio da apresentação sistemática do conteúdo por parte do professor e por meio da ação intencional dos alunos ao se apropriarem desse conhecimento. O professor age como mediador no debate entre os conceitos cotidianos e científicos.

Trata-se dos caminhos a serem explorados a fim de promover a real aprendizagem. Dessa forma, o conhecimento é construído através de aproximações sucessivas: a cada nova abordagem, são aprendidas novas dimensões do conteúdo. Dentro dessa perspectiva, a tarefa do professor e dos alunos desenvolve-se por meio de ações didático-pedagógicas necessárias à construção conjunta de conhecimento, denomina de zona de desenvolvimento imediato, a orientação do professor é decisiva, pois os alunos necessitam do seu auxílio para realizar as ações necessárias à aprendizagem.

4. Catarse: é a síntese, ou seja, a nova postura mental do educando em relação ao conteúdo estudado. Esta atitude se manifesta em seu modo de proceder ou agir intelectualmente que, necessariamente, deve ser muito diverso daquele expresso na Prática Social Inicial do conteúdo. É a expressão mais evidente que o aluno se modificou intelectualmente.

5. Prática Social Final do Conteúdo: representa a transposição do teórico para o prático dos objetivos da unidade de estudo, das dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos. Nova maneira de compreender a realidade e posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas a essência do real, do concreto. É o momento da ação consciente, na

perspectiva da transformação social, retornando à Pratica Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem.

Considerando esta proposta nos processos formativos, acrescenta-se aqui, que estes devem ser participativos e problematizadores, oportunizando a todos condições para reelaborar os conteúdos trabalhados, produzindo novos conceitos e conhecimento. Não ocorrendo apenas a transmissão de conhecimentos, mas a busca de uma interpretação crítica das informações, situações, tornando o processo motivador, criativo e curioso, ou seja, compromissados socialmente. O professor continua sendo aquele que planeja e desenvolve situações de ensino a partir do conhecimento que possui sobre o conteúdo e os processos de aprendizagem, a didática das disciplinas e a potencialidade de vários recursos para facilitar a aprendizagem.

A perspectiva **histórico-cultural**, considerada como uma quinta proposta, também se baseia no Marxismo. A mesma considera que a formação continuada deve ser mais que uma instrução ou aprendizagem de conhecimentos ou aquisição de habilidades e de competências, pois envolve interesses, necessidades, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas, crenças, atitudes e valores, que poderão favorecer o desenvolvimento profissional (RAMALHO; NÚÑEZ, 2011).

A formação docente, fundamentada nos princípios da teoria histórico-cultural, considera a constituição do homem como sujeito histórico e social, tendo a formação baseada na atividade proporcionado o desenvolvimento individual e coletivo, sendo a busca da consciência, a participação ativa, como eixos norteadores para que ocorra a superação dos aspectos encontrados.

Com essa visão, Ramalho e Núñez (2011), ao discorrer sobre o diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto da reformas curriculares, consideram que a atividade humana é um processo que medeia a relação entre o ser humano (sujeito da atividade) e a realidade a ser transformada por ele (objeto da atividade).

Já para Davidov (1998), a formação como atividade tem o componente do desejo, do querer, que se dá no plano da subjetividade, e que, unido “ao poder”, como condição objetiva, é fator que na sua contração movimenta esse tipo de atividade profissional.

Especificamente no caso da formação proposta por Ramalho e Núñez (2011), era fundamental evidenciar o conteúdo da cultura profissional como objeto do conhecimento e o professor, como sujeito do seu desenvolvimento profissional, pois a formação vista como atividade, possibilitaria relacionar o professor com o objeto da atividade profissional e com o processo vital orientado para a realidade profissional. Dessa forma, a formação sempre seria

vista como uma atividade transformadora, uma vez que visava mudanças reais não só no objeto do conhecimento, mas também no professor, que converter-se-ia em objeto e sujeito da atividade de formação, ou seja, o objeto coincidiria com o sujeito.

Núñez e Ramalho (2009) consideram a teoria da atividade como fundamento para pensar os processos de desenvolvimento profissional dos professores, sendo que a sua formação significa compreender os motivos e as necessidades, como fontes motrizes desse processo, uma vez que a atividade surge de necessidades que impulsiona os motivos que, por sua vez, seriam orientados à formação como forma de satisfazer as necessidades. Pois a compreensão de que a formação é uma atividade implica em revelar sua estrutura, à qual se integram necessidades, motivos, objetivos, objeto, sujeitos, ações e operações, condições, ferramentas e produto. Esses fatores permitem a realização de uma análise metodológica com vista a delimitar o lugar de cada componente estrutural na atividade de formação e estabelecer as relações entre os componentes e o avanço dos resultados da formação. O conhecimento da estrutura da atividade é um valioso recurso metodológico para o professor como sujeito da atividade de formação, uma vez que pode contribuir, de forma consciente, com o planejamento, a execução e o controle dessa atividade (NÚÑEZ; RAMALHO, 2009).

As necessidades profissionais se expressam no desejo de querer melhorar sua atividade profissional. As necessidades de formação não são invariáveis ou constantes. Elas se modificam sob a influência de diferentes fatores sociológicos, psicológicos, pedagógicos em contextos sócio-históricos específicos.

A primeira condição de toda atividade é uma necessidade. No entanto, a necessidade em si não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é, apenas, no objeto da atividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra sua determinação no objeto, objetiva-se nele. O objeto se converte num motivo para a atividade, ou seja, naquilo que a estimula (LEONTIEV, 1985, p. 115 *apud* NÚÑEZ; RAMALHO, 2009, p. 77).

As necessidades estimulam e dirigem a atividade quando têm suas raízes na realidade profissional, como necessidades objetivas construídas no bojo das relações profissionais e no confronto com os objetos culturais produzidos pela profissão docente, ou seja, a base de conhecimentos, tal como enfatizam Ramalho, Núñez e Gauthier (2004).

A satisfação de uma necessidade de formação se relaciona com os sentimentos de se poder ou não resolver as contradições que a produzem, uma vez que essas contradições se relacionam de forma dialética com o sistema de necessidades, desejos, interesses, curiosidades. O motivo da formação, ao articular uma necessidade dessa natureza a um

objeto, impulsiona a atividade, instituindo-se no elo entre o objeto da atividade e a necessidade. A necessidade já encontra a sua determinação no objeto da atividade e, dessa forma, objetiva-se nele (NÚÑEZ; RAMALHO, 2009).

Concluindo estas proposições, Núñez e Ramalho (2009) consideram que no caso da atividade de formação continuada, os professores não são só sujeitos, são também objeto, uma vez que conduzem sua formação a um novo nível qualitativo de seu desenvolvimento profissional. Dessa forma, os programas de formação devem tomar como condição necessária o conhecimento das necessidades do professores, que posteriormente tendem a gerar significados pessoais e social, ou seja, compartilhar significados é essencial nas relações interpessoais de um grupo profissional sendo também uma maneira de identificação profissional.

Segundo Núñez e Ramalho (2009), o significado, na concepção histórico-cultural é um sistema de relações formado objetivamente durante o processo sócio-histórico e se encontra contido na palavra que reflete uma experiência histórica e social, também sendo composto por relações que dizem respeito ao contexto do uso da palavra e às experiências afetivas do sujeito. Assim, ao atribuir sentido a um objeto expresso numa palavra o sujeito liga seu significado objetivo ao contexto e aos motivos afetivos e pessoais na dialética do individual e do grupo a que pertence.

Levando como base estes conceitos, estes mesmos autores consideram que:

A formação do professor, nessa perspectiva, não deixa de ser um processo de negociação de sentido pessoal com significados construídos pelo grupo a que profissional e que estão na base de conhecimento da profissão docente. A significação social da formação conduz a necessidades normativas, uma vez que nelas se definem, pelo grupo profissional, as competências do professor para a atividade profissional. A significação pessoal se relaciona com as necessidades sentidas e desejadas pelo professor como sujeito da atividade (NÚÑEZ; RAMALHO, 2009, p. 78).

Essa dialética identificada entre as necessidades normativas e as necessidades sentidas e desejadas, pode ser geradoras de motivos que estimularão a participação docente e poderão ser identificados como os objetivos que irão conduzir ações e possíveis mudanças de condutas diante do profissional formativo, pois para que a significação social seja objetiva para os sujeitos e provoque determinadas condutas, deve converter-se numa significação pessoal para estes (NÚÑEZ; RAMALHO, 2009).

Vale destacar que no contexto do ensino superior, Núñez (2001) completou que um de seus princípios fundamentais seria também a análise das práticas.

A formação tem que se centrar na prática profissional, desenvolvendo-se atitude de reflexão e crítica a respeito de seu próprio ensino. A pesquisa na ação sobre a docência [...] seria a melhor fórmula de formação (NÚÑEZ, 2001, p. 9).

Por fim, o fundamento dessa perspectiva é a conscientização com base na realidade vivenciada. Ela pode orientar a formação como estratégia de soluções para os conflitos profissionais e partir de uma nova significação dos contextos educacionais e das reformas para os professores, suas necessidades e interesses, podendo gerar mudanças de postura que serão expressas de diversas formas nas diferentes condições no desenvolvimento profissional docente.

3.2 Trabalho metodológico ou didático como concepção formativa

Independentemente das diferentes concepções formativas citadas, optou-se por considerar o Materialismo Histórico Dialético como fundamentação teórica para a estratégia de formação profissional dos professores universitários da área de saúde da UFTM, seguindo os preceitos de um Trabalho Metodológico ou Didático.

Essa concepção tem muito a ver com algumas das propostas marxistas anteriormente descritas. Segundo Aquino e Puentes (2011, p. 38), o modelo educativo proposto valoriza a “potencialização das aprendizagens com caráter endógeno; isto é, desenvolvendo-se de dentro para fora”. Pois:

As estratégias de formação dos professores devem subordinar-se aos interesses do modelo educativo e à concepção do processo pedagógico por meio do qual esse se materializa. Esta proposta também considera os contextos, mas anterior ao processo formativo, deve-se realizar o diagnóstico de obstáculos e necessidades, os objetivos, conteúdos, vias, metodologia, ações administrativas e científicas, bem como a dimensão humana da formação. Ou seja, parte-se das condições por meio das quais alguém se torna um educador para dar resposta a um modelo educativo determinado (AQUINO; PUENTES, 2011, p. 39).

Assim, Aquino e Puentes (2011) relataram que para a estruturação de uma política de formação docente, deve-se considerar os resultados de aprendizagem dos alunos, as necessidades dos professores, as práticas profissionais, as estratégias de formação, as concepções de formação e a avaliação do processo.

Nesta proposta, considera-se também que:

[...] o processo de ensino-aprendizagem-pesquisa como uma atividade integral, como uma unidade, em que interagem as ações e as operações do aluno em seu proceder para a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores (aprendizagem) e o acionar docente para planificar, organizar, dirigir e controlar a aprendizagem dos alunos. Trata-se de criar um sistema de interações mútuas sujeito-objeto e sujeito-sujeito, em que o processo de ensino-aprendizagem-pesquisa serve de espaço para o desenvolvimento intelectual dos estudantes e a formação de valores, sentimentos, atitudes e qualidades (AQUINO; PUENTES, 2011, p. 41).

Desse modo, valoriza-se tanto o processo de ensino-aprendizagem, como também considera aspectos cognitivos e afetivos. Nesta metodologia, assegura-se também o caráter social, pois trabalha-se coletivamente mas não deixa de valorizar cada participante de modo individual. Também considera a participação dos alunos no diálogo entre aluno-aluno, assim como aluno-professor, que busca atender aos interesses dos discentes, considerando suas necessidades, gerando satisfação e motivação, e valorizar também as experiências anteriores, a ajuda mútua na busca de soluções, possibilitando a reflexão sobre os objetivos e a análise das ações (AQUINO; PUENTES, 2011).

Nessa proposta o estudante exerce uma “participação ativa na construção do conhecimento e na apropriação das habilidades gerais e específicas e dos valores, sentimentos e atitudes legados pela humanidade”, a fim de cumprir “tarefas complexidades crescentes, nas quais tenham que expressar uns aos outros pontos de vista, explicações, interpretações e valorações de todo tipo, bem como prestar e receber ajuda não só do docente, senão também dos colegas mais adiantados” (AQUINO; PUENTES, 2011, p. 42).

Os componentes que fazem parte deste processo são o problema, o objetivo, o método, o conteúdo, a forma de organização, os meios e a avaliação. Os indicadores para a avaliação da qualidade do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa, utilizados nesta pesquisa (capítulos 4, 5 e 6), envolvem o cumprimentos dos objetivos, a seleção e tratamento dos conteúdos, a integração dos conteúdos, os métodos e procedimentos de trabalho, a utilização dos meios de ensino, a forma de organização da docência e o controle da avaliação da aprendizagem.

Valoriza-se também o trabalho em grupo ou em pequenos grupos, facilitando o diálogo, como já relatado. A finalidade deste modo de trabalhar seria permitir diferentes modos de solução de tarefas, adequando os procedimentos, operações aplicadas, permitindo a formação de habilidades, autoavaliação, controle e autocontrole, reflexão e autorreflexão, correção e autocorreção.

3.2.1 Princípios que sustentam a estratégia metodológica

Considerando os modelos de formação explicitados, delineia-se, assim, uma proposta de formação do docente da área da saúde, baseado no pressuposto de que a qualificação docente deve articular teoria, prática, pesquisa e contexto social, valorizando uma atitude crítico-reflexiva como elemento vital num fazer pedagógico situado como prática social. Compreende-se, assim, a formação como um processo contínuo, ou seja, que se constrói e se reconstrói na trajetória profissional, representando, nesse caso, um processo de configuração de uma identidade pessoal e profissional.

Desse modo, valoriza-se que o trabalho metodológico ou didático deve ser integrante da atividade universitária e visto como importante para a formação contínua de professores e gestores, exigindo o aperfeiçoamento, de modo a elevar o nível de preparação pessoal docente para o exercício de sua profissão (WONG, 1980 *apud* AQUINO; PUENTES, 2011).

Assim, a formação continuada deve estruturar-se como proposta de política institucional acima de tudo, que efetive a profissionalização docente, focada no trabalho metodológico, a fim de elevar a qualidade do ensino oferecido e, consequentemente, dos futuros profissionais a serem lançados no mercado de trabalho, pois:

O trabalho metodológico é uma das vias possíveis para formação dos professores universitários em serviço, além de um processo dinâmico e complexo, que pode ser utilizado simultaneamente, com outras finalidades como: a gestão estratégica do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa e a elevação da qualidade da formação dos futuros profissionais e dos profissionais em exercício (AQUINO; PUENTES, 2011, p.18).

Apoiando-se nas concepções de Aquino e Puentes (2011) e contrariando a ideia de simplificar os processos de profissionalização dos docentes pela via da qualificação pós-graduada, mas sem abrir mão dela, valoriza-se também os modelos formativos amparados no Marxismo, que consideram um sistema de trabalho metodológico ou trabalho didático, entendido como dialético, buscando sempre a superação da condição encontrada.

Este sistema se compõem de atividades colaborativas permanentes que devem constituir-se no dia a dia da Universidade, focado na elevação do preparo cultural, pedagógico, científico, com vista na melhoria do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Considera-se, portanto, que os processos de formação continuada docentes para professores do ensino superior precisam valorizar os seus saberes, bem como as necessidades didático-pedagógicas identificadas.

O trabalho metodológico visa preparar o docentes para desenvolver suas atribuições, superando os obstáculos encontrados e melhorando o processo de ensino-aprendizagem-pesquisa. Além disso, favorece o desenvolvimento e ampliação das capacidades, habilidades e hábitos para aplicar os novos saberes e buscar soluções de problemas que enfrentam em seu dia a dia profissional (PÉREZ; PUENTES; AQUINO, 2006).

Desse modo, a identificação dos elementos que constituem as práticas pedagógicas dos docentes é uma estratégia necessária para a efetivação de um processo formativo de desenvolvimento profissional respaldado em princípios políticos e pedagógicos, os quais necessitam apontar para a compreensão de um modelo de formação mais reflexivo que considere o professor como um intelectual crítico, autônomo e transformador.

Entende-se, portanto, que os processos formativos devem atuar com diferentes estratégias e frentes de ação, tendo como concepção que os docentes apresentam características e necessidades específicas que detém conhecimentos, saberes e competências próprias que se inserem na multiplicidade própria que o trabalho exige e que, portanto, possuem um agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes metodologias e habilidades.

Na proposta de Pérez, Puentes e Aquino (2006), o trabalho metodológico deve ter duplo sentido: por um lado tem por atribuição ensinar e demonstrar como deve ser o trabalho, para que realmente ocorra desenvolvimento de forma criativa e estruturada e, por outro lado, deve ter em mãos os elementos que compõem a prática pedagógica dos docentes para identificar possíveis meios de intervenção que possam surtir resultados positivos.

O conteúdo do trabalho metodológico, segundo Frigueria *et al.* (1977, p. 168 *apud* PÉREZ; PUENTES; AQUINO, 2006), deve ser elaborado baseado nos problemas que foram diagnosticados, na análise destes problemas sempre buscando soluções, no planejamento, controle, supervisão do trabalho metodológico e no preparo dos métodos.

Pérez, Puentes e Aquino (2006), ao elaborarem uma proposta de formação para Cuba, propuseram várias etapas para o trabalho metodológico, que serve de embasamento para este trabalho:

1. Diagnóstico da realidade: revisão de documentos normativos, das estratégias que são prioridades no grupo a ser trabalho; elaboração dos instrumentos de diagnóstico; aplicação dos instrumentos de diagnósticos; análise dos resultados; desenvolvimento de atividades de

socialização e discussão dos resultados do diagnóstico com as diferentes equipes a fim de buscar um consenso sobre possíveis carências.

2. Estruturação do cronograma de ações formativas da estratégia: definir prioridades do trabalho metodológico; elaborar o cronograma de atividades de capacitações baseando no diagnóstico da realidade; realizar atividades com as equipes de socialização e discussão sobre ações de formação pedagógica e ajustar cronograma com a equipe de trabalho.

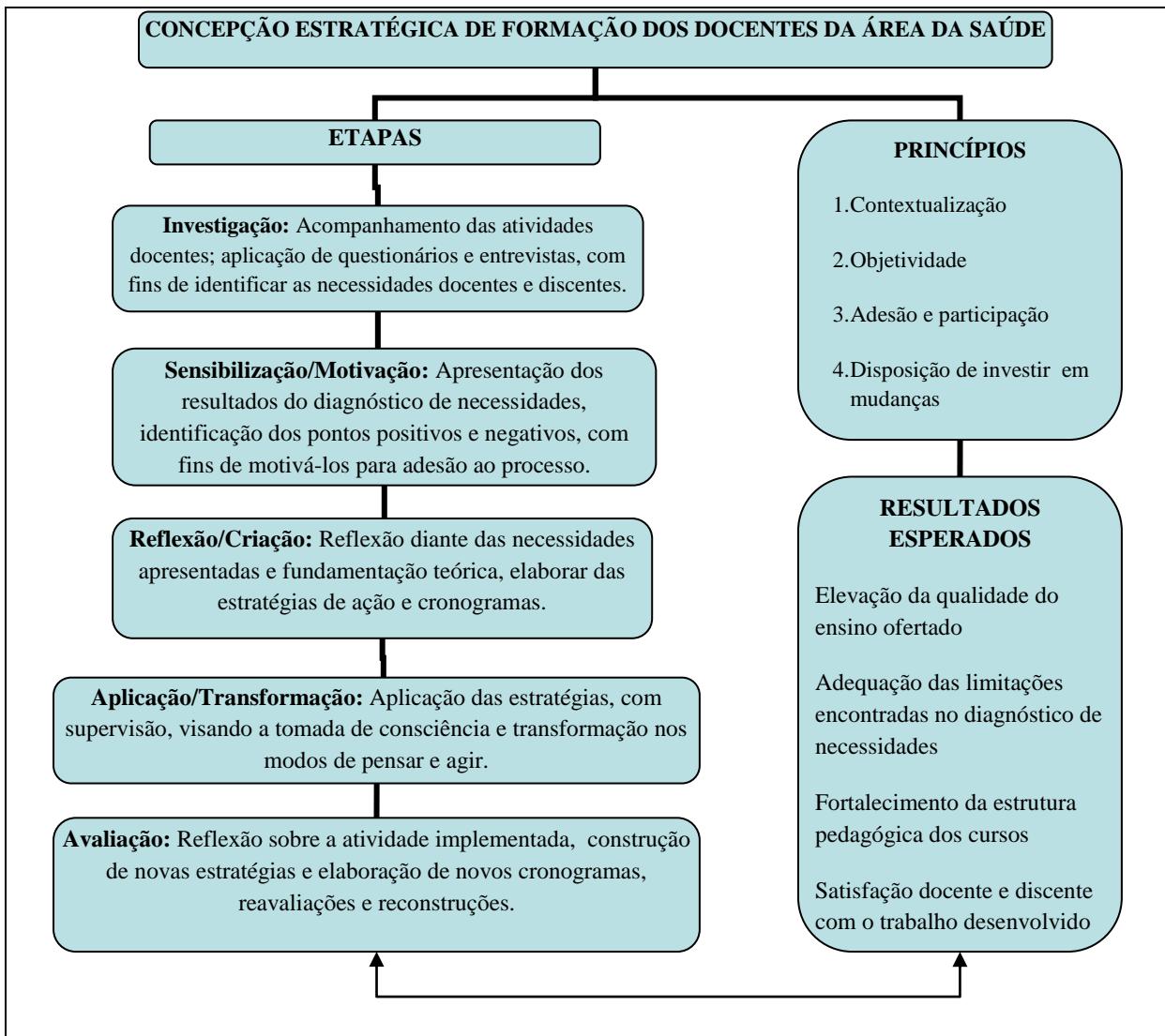
3. Etapa da execução da estratégia: execução do sistema de formação pedagógica planejado; introdução de ajustes do cronograma, conforme necessidades do grupo e da prática educativa; avaliação sistemática dos resultados de execução de cada uma das ações.

4. Avaliação e análise dos resultados: análise final do cronograma de atividades de capacitações pedagógicas, com a participação dos representantes superiores; determinação de novas necessidades; projeção de novos ciclos de aplicação de estratégias de formação pedagógica contínua por via do trabalho metodológico.

Assim, utilizando destes conceitos, mas também adaptando a realidade e as necessidades do grupo pesquisado e diante das possibilidades que a área da saúde permite, propõem-se aqui um trabalho metodológico que considera algumas etapas que vão desde o acompanhamento inicial das atividades docentes, a identificação de necessidades pedagógicas, a reflexão diante da realidade apresentada, a construção coletiva de estratégias de intervenção com ações concretas, o acompanhamento (supervisão) e a avaliação.

Todas estas etapas possuem como meta final transformações efetivas no modo de agir e pensar dos docentes, diante do processo de ensino-aprendizagem e avaliação do trabalho, tendo como propósito refletir dialeticamente, pensando sempre em novas propostas que promovam a evolução do quadro inicial, conforme proposto no QUADRO 4:

QUADRO 1 - Fluxograma do trabalho metodológico, proposto para formação em serviço de docentes da área da saúde, da UFTM.



Fonte: A autora, 2013.

Estas etapas e princípios propostos para a formação em serviço de docentes da área da saúde fundamenta-se no reconhecimento de que os docentes já exercem suas atividades e, portanto, possuem saberes que são mobilizados em seu dia a dia, mas que também necessitam ser aprimorados e atualizados.

Além disso, partindo do pressuposto que a construção coletiva permitirá a troca de experiências, dando transparência a experiências positivas de modo a contribuir com aqueles docentes que encontram-se transitando pelas fases de tateamento até a diversificação (HUBERMAN, 1996), valoriza-se, aqui, um plano concreto, objetivo e realista, que atenda as diferentes características do grupo e ao mesmo tempo, tenha como fundamento o processo de ensino-aprendizagem-pesquisa.

A etapa da **investigação**, aqui exposta, deve fundamentar-se na realidade educativa a ser identificada no diagnóstico de obstáculos e necessidades. Conforme Aquino e Puentes (2011), a mesma deve levar em conta a missão da IES, a visão e os objetivos estratégicos da organização, definido em seus documentos institucionais, assim como nos resultados obtidos no diagnóstico de necessidades como as possibilidades, carências de aprendizagens, a cultura organizacional, a caracterização e a composição dos docentes e discentes, as limitações e obstáculos identificados, tanto a nível institucional, coletivo ou individual.

Considerou-se esta etapa como fundamental para dialogar com diferentes atores envolvidos, principalmente com o discente, visto que este é o sujeito pelo qual o trabalho docente deve estar focado. Além disso, esta fase do processo permite precisar os objetivos, os conteúdos, as estratégias, baseados em necessidades reais diante do contexto apresentado.

A segunda etapa seria a **sensibilização/motivação**, vistas as possíveis limitações docentes referentes às capacitações por eles realizadas. Assim, espera-se que com a apresentação dos resultados do diagnóstico de necessidades e com a identificação dos pontos positivos e negativos, seja possível conseguir gerar sentido, necessidade e, consequentemente, motivar adesão do grupo, ou parte dele, para proposta metodológica, pois:

Não é raro encontrarmos propostas para formação continuada impostas aos professores, o que gera resistência e descompromisso de colocar-se em prática os conteúdos de ensino trabalhados nos cursos, pela dificuldade de fazer a transposição do conhecimento ministrado na prática em sala aula. Os automatismos sedimentados no decorrer do exercício profissional impedem também a reflexão sobre a complexidade da prática docente (VEIGA, *et al.*, 2012, p. 62).

Nesta etapa é fundamental ponderar que a proposta metodológica terá grande aplicabilidade na sala de aula, preocupação esta muito comum entre docentes da área da saúde, que nem sempre aderem a este tipo de formação, visto a distância filosófica com sua realidade e a dificuldade em visualizar sua implementação, por se tratarem em grande parte de discussões teóricas distante de suas práticas. Pois, estes docentes foram formados tecnicamente para o exercício profissional e em sua maioria reproduzirem na sala de aula o que vivenciaram como estudantes.

Vale ressaltar a importância da compreensão teórica e filosófica, pois simplesmente o enfoque em aplicação de técnicas não solucionam possíveis problemas a ser diagnosticados. Os professores necessitam estarem amparados na ciência, na crítica e na reflexão para

conseguirem transpor a realidade e a subjetividade presente no contexto da sala de aula, assim como as suas relações sociais, éticas e conceituais.

Assim, a terceira etapa, aqui denominada como **reflexão/criação**, possui como propósito a análise docente sobre a sua prática em sala de aula, fundamentada na etapa de investigação, nos conhecimentos científicos e espontâneos construídos em seu cotidiano e nas possibilidades que a didática oferece. Espera-se que os professores, nesta etapa, tragam questões problematizadoras, com a finalidade de instigar reflexões críticas, que ultrapassam as questões técnicas, mas que permita o debate sobre a realidade prática, social, histórica, política e ética que envolvem a docência.

Para isso, serão estruturados os grupos técnicos constituídos por docentes, coordenadores e outros sujeitos envolvidos nas atividades pedagógicas da IES, com a finalidade de promover debates e buscar a reflexão centrada na cientificidade baseada em concepções consagradas sobre o processo de ensino-aprendizagem, com vias na busca de superação do enfoque tradicional identificado. Pois,

[...] a concepção pedagógica instrumental não é suficiente para a superação de uma postura tradicional, porque representa uma concepção acrítica, descontextualizada e a-histórica do fazer docente, que caminha no sentido contrário do compromisso com uma formação crítica, contextualizada e autônoma conforme (VEIGA *et al.*, 2012, p. 10).

Assim, acredita-se que esta etapa pode ser demorada, pois pode encontrar barreiras no modelo curricular implementado nos cursos, na política institucional, autonomia e na maneira individualista que normalmente está presente na atuação docente, na motivação profissional e até nas próprias prioridades pessoais estabelecida por cada docente, “visto a autonomia exagerada que os professores fazem na sala de aula” (IMBERNÓN, 2010). Por fim, esta etapa busca desestabilizar a “zona de conforto” que o docente tende a criar em sua prática e abrir espaço para novas possibilidades e realidades, superando o caráter meramente instrumental, procurando entender a prática a partir de reflexões sobre situações concretas reais, com a concepção que a teoria e prática são indissociáveis.

Após e durante as reflexões, propõem-se a **criação**, ou seja, o planejamento de estratégias e ações que poderão ser implementadas em sala de aula, caracterizada pela construção coletiva de medidas de intervenção, que nada mais são do que a estruturação de “como” será instrumentalizado e aplicado a estratégia metodológica. Assim,

[...] a estratégia é uma forma de planejamento e direção de ações para a obtenção de determinados objetivos. Seus elementos chaves são: a

determinação de metas ou objetivos a logo, médio e curto prazo; a atribuição de recursos materiais e humanos; e a colocação em prática de um plano de ação para a obtenção de tais metas (AQUINO e PUENTES, 2011, p.107).

Esta etapa tem por definição a elaboração de ações, métodos, recursos e outros que colocarão em prática medidas de promoção que buscam a transformação do objeto para uma situação desejada, fundamentados na realidade e na teoria, pois “todas estas capacidades, conhecimentos e atitudes não dependem da assimilação do conhecimento acadêmico, mas sim da mobilização de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 111).

Diante disto, pondera-se que esta etapa depende das condições e realidade do trabalho vivenciadas na IES, assim, se espera que realmente ocorra uma construção coletiva, contextualizada com a vivência dos docentes da área da saúde, sendo possível torná-la uma etapa funcional, com adesão e empenho para a sua aplicação.

Em seguida, propõe-se a **aplicação** das atividades planejadas e espera-se neste momento que ocorra a **transformação** na postura do sujeito (professor) diante do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa, sendo realmente aplicado na prática conceitos e métodos que permitam a evolução e a modificação do quadro inicial encontrado, para o desejado, aparando as arestas encontradas no processo formativo inicial.

Cabe destacar a importância desta etapa e a necessidade de que ela seja monitorada por seus pares, de modo a permitir identificar as condições que serão evidenciados na ação, para ser possível refletir no momento que ela acontece e, posteriormente, gerando novas reflexões individuais e coletivas.

Espera-se que, com isso, e com o tempo, que o docente se desenvolva tanto no ambiente da sala de aula, como também permita que ele armazene um repertório de situações que possam auxiliá-lo em outros momentos, dando segurança para investir ou incrementar nas ações de sua prática, gerando segurança e satisfação, pois, quando o professor,

[...] assume-se definitivamente que nas situações decorrentes da prática não existe um conhecimento profissional para cada caso-problema, que teria uma única solução correta. O profissional compete atuar refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Por isso, o conhecimento que o novo professor deve adquirir vai mais longe do que as regras, fatos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 111).

Assim, valoriza-se que, tanto no ato de aplicar como no de observar, o docente aprenda e instigue a reflexão sobre a prática, permitindo a construção de novos modos de pensar em agir e a estruturação de novos conhecimentos, sempre se superando dialeticamente.

Esta etapa também permite a realização de pesquisas, sendo o professor o investigador de sua própria prática, buscando identificar as diferentes formas de atuação. Os resultados, por vezes, poderão nortear novos planejamentos de ações, portanto,

[...] pesquisar do ponto de vista dessa ênfase supõe buscar estratégias de mudanças e transformação para melhorar a realidade concreta que se opera. O professor procura trabalhar o conhecimento já existente, convertendo-o em hipótese-ação, e procura estabelecer uma relação entre a teoria, a ação e o contexto particular. Nessa ênfase de pesquisa, os problemas a serem pesquisados só surgem na prática e o envolvimento do prático é uma necessidade indispensável (PEREIRA, 1998, p. 163).

Espera-se, com isso, sanar possíveis limitações que poderão ser identificadas no diagnóstico de necessidades (capítulos 4, 5 e 6) desta pesquisa, permitindo que os professores reflitam sobre seu modo de atuação, pautados em um trabalho didático-pedagógico, pois o “processo de aperfeiçoamento profissional não se produz mediante a transmissão de teorias, mas questionando essas habilidades e recursos que refletem as capacidades pessoais com respeito à prática de ensino, ao conhecimento ministrado ou às pretensões educativas” (CONTRERAS, 2002, p. 118).

Com este pensamento, supõem-se que o professor não será apenas um mero expectador do processo formativo em serviço, mas tornar-se-á um sujeito ativo, aperfeiçoando suas ações, produzindo novos conhecimentos que servirão de embasamento sobre a sua práxis, conforme o contexto que está inserido. Apenas ressaltando que a práxis, segundo Veiga *et al.* (2012, p. 12-13) “é uma caminhada para conhecer a si mesmo, e uma práxis emancipatória só pode ser construída, modificando-se a atividade em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência)”, sendo esta proposta final desta etapa proposta.

A última etapa denominada de **avaliação** perpassa por todas as fases do trabalho metodológico e deve também servir para apresentação dos resultados, sendo possível, ao final, embasar futuras implementações ou modificações nas políticas da IES. Esta etapa deve ser vista não como o final do processo, mas como o ponto de partida para um novo recomeço, buscando sempre o aperfeiçoamento e melhoria da qualidade do ensino ofertado.

3.3 Justificativa

Para justificar esta proposta, vale destacar que esta deve ser fundamentada no diagnóstico de necessidades do grupo a ser pesquisado e, que além disso, possui amparo, quando ao retomar as limitações já citadas neste estudo em que os requisitos legais (constante na LDBEN e legislações afins) para ser um professor universitário, estabelece apenas que esta formação deverá ser em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado e, que cada programa determina o oferecimento ou não de disciplinas vinculadas à formação pedagógica.

Destaca-se também que nos Documentos Institucionais, como o Regimento e Estatuto da UFTM, estabelecem-se inúmeras atribuições referentes a responsabilidades didático-pedagógicas relacionadas às disciplinas, cursos e demais atividades vinculadas ao ensino, pesquisa e extensão, porém esses documentos não fazem menção à formação que estes docentes devem ter ou até mesmo receber na IES.

Apenas nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2009-2011 / 2012-2016) é feita citação à necessidade de redirecionar a prática pedagógica dos docentes, buscando uma ação mais importante e referenciada ante os princípios da interdisciplinaridade, da teoria da construção do conhecimento e na promoção contínua da melhoria da qualidade do ensino, visando à excelência da formação de profissionais, bem como a qualidade da atenção e dos serviços prestados à sociedade, por meio de capacitações dos professores para a utilização da modalidade do Ensino a Distância.

Como já mencionado, no período da pesquisa, a única ação efetiva para formação docente foi a estruturação do NUDE, órgão responsável pelo assessoramento na elaboração e acompanhamento de projetos ligados ao ensino, além de estudos, pesquisas, levantamentos estatísticos. Este órgão no final de 2012 iniciou um Programa Permanente de Formação Docente (PROFOR) voltado para todos os docentes da IES que, por sua vez, não foi alvo desta pesquisa.

Como esta proposta deve sustentar-se nos elementos que constituem a prática pedagógica dos docentes da área da saúde e considerar que esta possa no futuro contribuir com a proposta do PROFOR, de forma específica e complementar, apoia-se na ideia de que esta estratégia seria uma boa alternativa para formação em serviço, principalmente para os docentes que em seu processo de desenvolvimento não tiveram a oportunidade de capacitar-se pedagogicamente.

Assim, justifica-se sua implementação, considerando que por meio da formação em serviço continuada, o docente poderá adquirir uma formação didático-pedagógica sistematizada em função das necessidades de seu desempenho, assim como a capacidade de reflexão sobre seu fazer profissional e ao mesmo tempo, conseguir encaminhar de maneira adequada os saberes prático-profissionais que são originados no cotidiano e das experiências pedagógicas que serão valiosas para o debate e reflexão coletiva.

3.4 Objetivos

Geral

Propor um trabalho metodológico fundamentado em um programa de formação continuada em serviço para os docentes da área da saúde da UFTM.

Específicos

- Promover a atualização didático-pedagógica docente, a fim de fortalecer a atuação do docente da área da saúde por meio de discussões teórico e práticas (seminários, grupos de estudos e acompanhamento) que os aproximem de uma perspectiva de profissionalização da docência.
- Investigar a prática didático-pedagógica dos docentes, a fim de subsidiar a compreensão dos elementos constituintes e pressupostos da prática pedagógica docente.
- Apoiar a construção de experiências didático-pedagógicas inovadoras a fim de, ampliar e possibilitar a construção de os saberes necessários ao exercício profissional, por meio de reflexões que articulem saberes da experiência às teorias pedagógicas.
- Elevar a qualidade do ensino já oferecido nos cursos de saúde da IES.

3.5 PÚBLICO-ALVO

Docentes dos cursos vinculados ao Instituto de Ciências da Saúde, tendo como órgãos participantes a Pró-Reitoria de Ensino (PROENS), NUDE, Instituto de Ciências da Saúde (ICS) e os cursos afins.

3.6 Procedimentos

Com base nos princípios apresentados neste texto, será proposto aqui uma estratégia de intervenção preliminar que serva como embasamento inicial para uma proposta posterior a ser construída coletivamente.

3.6.1 Etapa 1: Investigaçāo

Esta etapa constitui-se praticamente dos resultados que serão apresentados nos capítulos 4, 5 e 6 desta Tese e dos trabalhos de avaliação institucional já apresentados pela equipes responsáveis na IES.

3.6.2 Etapa 2: Sensibilizaçāo/Motivaçāo

- Estruturação e implementação de um Seminário Permanente de Capacitação Docente, com vista a apresentar os resultados da etapa de investigação, bem como sensibilizar e motivar os docentes na adesão da proposta e instigar a criação dos grupos técnicos em cada curso ou cursos. Este seminário deve acontecer no início e no final de cada semestre, tendo como base a apresentação dos resultados dos processos de investigação e dos resultados nos grupos técnicos.
- Observação: ele pode ser associado ao Seminário Permanente de Formação Docente que já acontece anualmente na IES.

3.6.3 Etapa 3: Reflexão/Criaçāo

- Estruturação dos grupos técnicos: serão constituídos por docentes de cada curso (podendo ser mesclados, ou seja, integrados ou não por indivíduos de diferentes cursos).
- Atividades dos grupos técnicos: reuniões metodológicas semanais ou quinzenais com a finalidade de discutir e refletir sobre a formação profissional para a docência; qualidade do processo pedagógico nos cursos de saúde; didática; interdisciplinaridade; ensino-aprendizagem; avaliação; orientação e mediação; aplicação de diferentes estratégias no contexto educativo; currículo; dentre outras que poderão ser propostas pelo próprio grupo. O intuído do debate destes temas é aproximar a realidade do docente com os fundamentos pedagógicos e científicos.

- Durante as reuniões propõem-se reflexões diante dos temas discutidos e um levantamento de dificuldades encontradas no dia a dia, seguido de possíveis medidas de intervenção a serem aplicadas no contexto da sala de aula.
- Será elaborado um cronograma de aplicação destas propostas de intervenção que, dentro do próprio grupo de trabalho, serão estruturadas de modo a determinar, duplas ou trios de trabalho para o acompanhamento e reflexão sobre as atividades dos pares. Busca-se com isto tirar a concepção que a atividade docente é isolada e que pode existir colaboração.
- Os grupos serão conduzidos de preferência por um profissional preparado para tal que poderia ser ou não integrante do NUDE, mas que detenha de conhecimento para tal.
- Para as reuniões poderão ser utilizadas diferentes técnicas (seminários, discussão de texto, palestras com convidados) que perpassarão pelo desejo do grupo.
- O tempo e horário destas reuniões serão definidos pelo grupo conforme sua disponibilidade.

3.6.4 Etapa 4: Aplicação/Transformação

- Aplicação das propostas em sala, com monitoramento de um colega, utilizando instrumentos (a serem propostos ou aqueles já definidos nesta tese).
- Após a aplicação das propostas, retorna-se aos grupos de trabalho com o intuito de avaliar as atividades implementadas, tanto sobre o olhar do docente que a executou como daquele que acompanhou, buscando ao fim uma reflexão profunda fundamentada cientificamente que permita refletir os aspectos positivos e negativos, a fim de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.
- Retorna-se aqui os processos de reflexão e de reconstrução de novas propostas de intervenção.
- Esta etapa seria contínua sempre com aprofundamento dos debates.

3.6.5 Etapa 5: Avaliação

- Retorna-se novamente ao processo de investigação, mas buscando sempre a evolução e transformação.
- Esta etapa poderá fundamentar possíveis trabalhos de pesquisa, mas deverá ser apresentada nos Seminários propostos na Etapa 1.

A seguir serão apresentado algumas ações paralelas que deveriam acontecer de forma simultânea, pois são necessárias para o sucesso do processo formativo:

- Inclusão no quadro de progressão funcional, pontuações para participação nos grupos de capacitação docente.
- Suporte do NUDE e NDE nos grupos técnicos.
- Desenvolvimento de pesquisas com os resultados dos grupos técnicos.
- Apoio dos Colegiados de Curso, Departamentos e Institutos.
- Destinação de recursos institucionais para promoção dos seminários e convite a palestrantes tanto para o seminário como para os grupos, quando necessários.
- Estabelecimento de parcerias, negociações democráticas e o debate criativo com os seguimentos da IES a fim de implementação de sugestões que serão elencadas pelos grupos técnicos.
- Consolidação de uma política institucional de formação docente continuada com direcionamento de recursos.

3.7 Metas

Por se tratar de um projeto em construção, optou-se aqui por estabelecer metas a curto, médio e longo prazo, conforme apresentado abaixo:

Curto prazo

- Realizar o diagnóstico de necessidades (capítulos 4, 5 e 6);
- Sensibilizar os docentes da área da saúde sobre a importância da formação em serviço para o aprimoramento e melhoria da qualidade do ensino ofertado, por meio da apresentação dos resultados da investigação e implementação do Seminário inicial;
- Iniciar o processo de reflexão e estruturação dos grupos de trabalho;
- Adesão parcial dos docentes;

Médio prazo

- Implementação das estratégias que serão propostas pelos grupos de trabalho;
- Início das atividades monitoradas (observações das aulas e de apoio didático);
- Adesão de mais de 50% dos docentes dos cursos da saúde da IES;

Longo prazo

- Implementação do Seminário avaliativo, com apresentação dos resultados promovidos com intuído de reflexão e propostas de novas metas;
- Adesão total dos docentes da área da saúde.

3.8 Cronograma de atividades

Nº	Objetivos	Atividade	Recursos	Participantes	Responsáveis	Quando?
1.	Identificar a realidade de como a atividade docentes está sendo executada nos cursos da área da saúde na IES.	Diagnóstico de Necessidades - Análise dos documentos institucionais. - Aplicação de questionário a docentes, discentes. - Observação de aulas. - Análise dos resultados.	Papel, computador, filmadora, etc.	Pesquisado (a), docentes dos cursos da área da saúde e discentes.	Pesquisador (a)	Já executado, mas poderá ser repetido em outros momentos, sempre que for necessário.
2.	Sensibilização e adesão dos docentes no processo de formação continuada. Apresentação dos resultados do diagnóstico inicial e dos que forem desenvolvidos no decorrer do processo.	Seminário de Sensibilização e apresentação dos resultados.	Recursos audiovisuais.	Docentes dos cursos da área da saúde e equipe técnica do NUDE.	À definir	No início de cada semestre;
3.	Refletir sobre as práticas pedagógicas e o modo como estão	Reuniões dos grupos científicos e técnicos. (Discussão de	Textos científicos e recursos audiovisuais.	Docentes dos cursos da área da saúde e equipe técnica	À definir.	Contínuo (quinzenal ou mensal, conforme

	<p>sendo executadas na prática.</p> <p>Fundamentar teoricamente os participantes do grupo.</p> <p>Planejar ações a serem desenvolvidas em sala de aula.</p>	<p>textos, seminários, debates, reuniões metodológica, palestras etc.).</p>		<p>do NUDE.</p>		<p>definição do grupo).</p>
4	Implementar em sala de aula as ações planejadas e monitorá-las.	Retorno a sala de aula.	À definir.	Docentes e supervisor (à ser definido.)	À definir.	Contínuo (quinzenal ou mensal, conforme definição do grupo).
5	<p>Avaliar, discutir e refletir sobre a prática executada, sobre o olhar do próprio docente e do responsável pela supervisão, buscando superar os obstáculos encontrados e modificar a concepção inicial.</p> <p>Elaborar novos planejamentos de ações.</p>	Reuniões de reflexão.	Textos científicos e recursos audiovisuais.	Docentes dos cursos da área da saúde e equipe técnica do NUDE.	À definir,	Contínuo (quinzenal ou mensal, conforme definição do grupo).

3.9 Avaliação

Esta etapa deve ser fundamentada nos objetivos previamente estabelecidos na investigação e posterior reflexão, tendo como parâmetro a situação real encontrada e a desejada.

Devem ser considerados aqui parâmetros como a organização e aplicação das estratégias, a articulação dos pares, o rigor na implementação, a criatividade dentre outras.

A avaliação pode ser implementada utilizando de instrumentos específicos, como o proposto no Delineamento Metodológico deste trabalho ou outros, conforme decisão coletiva, mas deve levar em conta que esta avaliação deve ser implementada no início e no final do processo, visando identificar modelos de transformação que permitam a reelaboração de novas propostas de intervenção.

3.10 Considerações parciais

Neste capítulo buscou-se a fundamentação teórica nos processos formativos consolidados cientificamente, de modo a justificar a proposta metodológica apresentada neste trabalho. Foram apresentadas concepções teóricas que serviram de fundamentos para processos de formação professores.

Apoiado no Materialismo Histórico Dialético, optou-se nesta proposta a utilização dos preceitos de formação continuada apresentados no Trabalho Metodológico ou Didático, proposto por Aquino e Puentes (2011). A seguir foram apresentadas as etapas que constituiriam a proposta, sendo estas a investigação, a sensibilização/motivação, a reflexão/criação, a aplicação/transformação e a avaliação.

Por fim, foi estruturado como esta proposta poderia ser executada, apresentando as justificativas, objetivos, público-alvo, procedimentos, metas, sugestão de cronogramas e avaliação.

Diante da proposta apresentada, conclui-se que esta poderia ser uma boa alternativa a ser implementada, como complementar ao trabalho iniciado pelo PROFOR, mas com foco para os docentes da área da saúde, assim, nos capítulos que seguem (4,5,e 6), será apresentado a primeira etapa desta proposta, denominada “identificação”, como sendo parte integrante do diagnóstico de necessidades, etapa esta fundamental para implementação do mesmo.

Em virtude da amplitude e complexidade da proposto, nesta Tese, será realizado apenas a primeira etapa (diagnóstico de necessidade) do Trabalho Metodológico ou Didático, ficando as demais etapas, para ser apresentado em publicações futuras.

4. OS DOCENTES

Neste capítulo apresenta-se os elementos didáticos e pedagógicos que influenciam na prática cotidiana dos docentes da área saúde, da UFTM, diante do o olhar do próprio docente.

Para a estruturação deste capítulo, foram apresentadas análises qualitativas e quantitativas, a partir dos instrumentos aplicados e correlações dos pontos positivos e negativos que envolvem a prática docente.

4.1 Caracterização

Participaram desta etapa da pesquisa 40,7% (35) professores atuantes nos cursos de Biomedicina, Enfermagem, Terapia Ocupacional, Fisioterapia e Nutrição, que se dispuseram a responder o Instrumento 02.

Na classificação do gênero, 97,14% (34) eram feminino e 85,71% (30) possuíam idade entre 30 e 39 anos. Dos participantes, 54,29% (19) relatam viver em situação conjugal (casados ou amasiados), 80% (28) eram servidores efetivos com 40 horas semanais e dedicação exclusiva, 20% (7) compunham o quadro de professores substitutos (com dedicação de 40 horas semanais), dos quais todos relataram possuírem outro tipo de vínculo empregatício.

Esse último aspecto citado, referente aos professores substitutos possuírem outros vínculos empregatícios, é muito comum, uma vez que a função de professor substituto é temporária (por no máximo 2 anos), deixando-o inseguro em desvincular-se de outras atividades remuneradas e assumindo a docência muitas vezes como um complemento financeiro.

Quanto à experiência profissional, 88,57% (31) relataram ter em média de 5,01($\pm 4,66$) anos de experiência profissional em sua formação básica (graduação). Além disso, foi investigado o tempo de experiência, os docentes possuem no ensino ou em outros níveis de ensino, conforme TAB. 2 abaixo.

TABELA 2 - Distribuição dos docentes participantes da pesquisa, por tempo de experiência no ensino, UFTM – Uberaba (2011/2012).

Tempo de experiência como docente	Ensino superior (graduação e pós graduação) % (n)	Outros níveis (fundamental, médio e técnico) % (n)
Sem experiência	0 (0)	34,29 (12)
0 a 3 anos	14,29 (5)	31,42 (11)
3,1 a 6 anos	28,57 (10)	34,29 (12)
6,1 a 10 anos	28,57 (10)	0 (0)
10,1 a 20 anos	28,57 (10)	0 (0)
> 20 anos	0 (0)	0 (0)
Total	100 (35)	100 (35)

% = frequência; n = amostra.

Fonte: A autora, 2013.

Quanto ao tempo de experiência no ensino, observou-se uma distribuição proporcional no que referiu-se ao ensino superior (de 3,1 a 20 anos de experiência) e quanto à experiência em outros níveis de ensino, foi observado que 65,71% (23) já haviam atuado por um período de até 6 anos (TAB. 2).

Em outra pesquisa, realizada na IES investigada neste estudo, pelo NUDE da UFTM, que teve a participação de 44% (216) professores de todos os cursos da IES no período de dezembro de 2012 a janeiro de 2013, foram encontrados resultados similares referentes ao tempo de experiência, sendo que 13% (28) desses tinham menos de 5 anos e 67% (145) mais de cinco anos de experiência na docência (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2013).

Diversos especialistas em formação de professores têm identificado, em nível internacional, uma série de fases pelos quais os docentes passam em seu desenvolvimento profissional. Hubermann (1996), por exemplo, considera a vida acadêmica como um processo que é influenciado pela trajetória profissional e pessoal, pelo contexto institucional e social em que estão inseridos.

Neste sentido, considerando as etapas estabelecida por Huberman⁸ (1996), pode-se considerar nesta pesquisa, que os docentes participantes se encontram nas fases de “entrada na carreira e de tateamento”, nos períodos de estabilização e diversificação.

O período de “entrada na carreira e de tateamento” seria a fase de sobrevivência e de descoberta, que traz a tona o choque da realidade, proveniente da confrontação com a complexidade da situação profissional, resultante da preocupação do professor consigo

⁸ Fases da carreira propostas por Huberman (1996): entrada na carreira e de tateamento; comprometimento definitivo ou de estabilização; diversificação; pôr-se em questão; serenidade; distanciamento afetivo; conservadorismo e lamentações; desinvestimento.

mesmo, na percepção das defasagens entre o real e o ideal, na constatação da fragmentação do trabalho e das dificuldades com os alunos, além do entusiasmo inicial à experimentação e aos sentimentos de responsabilidade e colegismo (HUBERMAN, 1996).

No período definido como “comprometimento definitivo” ou de “estabilização” (entre 4 a 6 anos da carreira) ocorre o estabelecimento do compromisso com a profissão, a sua independência profissional e o estabelecimento de um repertório pedagógico por um sentimento de competência e de conforto, sentido-se mais seguro no manejo da classe, na seleção dos métodos e recursos didáticos que favoreçam o trabalho na sala de aula (HUBERMAN, 1995, p. 40).

Entretanto, é no período de “diversificação” (7 a 25 anos) que 57,14% (20) dos docentes deste estudo, estão concentrados, caracterizando-se pela identificação dos percursos individuais, pela experimentação e diversificação de materiais, modos de avaliação, formas de agrupamento dos alunos, organização do programa, etc., ou seja, neta fase já estão consolidados como docentes, mas ainda em estágio intermediário da carreira, necessitando do apoio institucional de forma a fortalecer suas práticas pedagógicas (HUBERMAN, 1995, p. 42).

Cabe destacar que Huberman (1995) não concorda com a ideia da universalidade de uma sequência de etapas, cujo transcurso delas seriam independentes das condições sociais e do período histórico, sendo determinado apenas pelo tempo de carreira. Em sua tipologia, mais que a ordenação sequencial da vida profissional pontuada em uma série de fases, pressupõem-se tanto uma continuidade como uma descontinuidade, na qual, cada fase prepara o indivíduo para a seguinte.

Apoiados neste autor, considera-se aqui que identificar e compreender o momento em que o docente se encontra em sua carreira profissional no interior da IES implicam em prever possíveis atividades que possam atender suas necessidades formativas em um contexto social e político.

4.2 Formação

Quanto à formação docente, foi verificado que 34,3% (12) dos participantes desta pesquisa possuíam Mestrado e 65,7% (23) Doutorado.

Na pesquisa realizada pelo NUDE da UFTM, com a participação de todos os cursos, foram encontrados resultados similares com relação ao nível de formação. Do total de

professores, 54% (117) eram doutores e 36% (78) mestres (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2003).

Em comparação com os dados divulgados pelo INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013), referente ao Censo da Educação Superior de 2011, foi possível perceber que a IES dispõem de um quadro de Mestre e Doutores superior à média nacional e regional.

Quando este mesmo Censo avaliou a categoria administrativa “pública”, verificou que em nível nacional, 29,5 % dos docentes eram mestres, 50,8%, doutores e em na região sudeste do País, 21,9% eram mestres e 65,5%, doutores. Quando comparada com a organização acadêmica (universidade), a IES investigada neste estudo também apresentou dados superiores, tanto em nível nacional, quanto regional (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013).

Voltando aos resultados desta pesquisa, outro fato interessante observado referiu-se ao tipo de formação didático-pedagógica, em que apenas 8,57% (3) dos docentes possuíam licenciatura, enquanto a formação didática dos demais, quando existia, limitava-se a alguns cursos pontuais ou disciplinas de programas de pós-graduação.

Se comparados esses dados com os levantados pelo NUDE da UFTM, nota-se que na área de saúde, a defasagem na formação didática foi bastante crítica, pois no montante dos cursos verificou-se que 71% (154) dos professores relataram possuir formação para a docência, entanto que 29% (63) não responderam ou não possuíam. Vale destacar que o estudo realizado pelo NUDE incluiu também os cursos de licenciatura, o que pode justificar os resultados encontrados (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2013).

Quando se fala especificamente da área da saúde, os achados apenas reforçam o que Fernandes (2003) já havia citado, que não existe critério de ingresso na Universidade e não existe preocupação com a formação pedagógica do professor universitário, em que a exigência legal é cumprida, restringindo à formação no nível de graduação ou de pós-graduação na área específica profissional em que o docente vai atuar.

Diante disto, pergunta-se: Será que estes docentes realmente estão sendo capacitados em serviço? Que tipo de preparo didático-pedagógico está sendo oferecido a estes docentes? Tentando responder esses questionamentos, os docentes foram indagados sobre sua preparação didática, conforme QUADRO 2.

QUADRO 2 - Apontamentos dos docentes participantes da pesquisa, sobre o processo de capacitação diático-pedagógico oferecido as docente, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=35)

QUESTIONAMENTOS	CATEGORIA % (n) X (DP)	OBSERVAÇÕES
Já participou dos cursos oferecidos pela IES	Sim 60% (21) Não 40% (14) Média de Carga Horária 23,71 (\pm 55,44) Avaliação do Curso *7,4 (\pm 1,76)	Temas mais citados: Ensino à distância; Pesquisa em banco de dados; Ética; Legislações e Políticas Públicas; Avaliação do Ensino Superior; Metodologia do Ensino Superior; Gestão e Marketing.
É acampanhado em suas atividades didáticas	Sim 20% (7) Não 80% (28)	Sim: Pela coordenação do curso ou pelo NUDE. Não: Não há responsáveis direto por esse acompanhamento; Ministro sozinha minhas disciplinas; Quando preciso de ajuda procuro orientação por meus pares; Não existe responsáveis.
Onde recebe preparação didático-metodológico	Na Instituição 28,57% (10) Fora da IES/ por conta própria 42,86% (15) Não respondeu 28,57% (10)	
A IES estimula a participação em eventos de caráter didático-metodológico	Sim 57,14% (20) Não 42,86% (15)	
Com que periodicidade se prepara do ponto de vista didático-metodológico	Semanalmente 65,71% (23) Quinzenalmente 20% (7) Mensalmente 0% (0) Não tenho tempo 14,29% (5)	14,29% responderam que não tinham tempo, por: Excesso de atividades de ensino, pouco incentivo à atividades de pesquisa e de extensão (restrição de recursos financeiros, falta de organização da IES)
Como é feito o preparo didático-metodológico	Individual 62,86% (22) Coletivo 8,57% (3) Ambas 28,57% (10)	

% = Frequência; n = amostra; X = média; DP = Desvio Padrão; *(Classificação do Grau de Avaliação: Escala hedônica crescente em que 0 – 1,9: Insuficiente / 2 – 3,9: Fraco / 4 – 5,9: Regular / 6 – 7,9 : Bom 8 – 10: Excelente.

Fonte: A autora, 2013.

Notou-se com os resultados, que 60% (21) dos docentes relataram já terem participado de algum tipo de curso e os avaliaram como “bom” ($7,4 \pm 1,76$), porém foi verificado que nem todos eram direcionados à atividade de ensino.

Quando os docentes participantes da pesquisa foram questionados sobre o acompanhamento em suas atividades didáticas, apenas 20% (7) relataram ser acompanhados pelas coordenações dos cursos ou pelo NUDE.

Outro questionamento referiu-se aos possíveis locais em que estes docentes buscavam o seu preparo didático-pedagógico e apenas 28,57% (10) relataram fazê-los na própria IES e 42,86% (15) responderam que os faziam fora da IES e por conta própria. É interessante notar que 57,14% (20) dos docentes relataram que a IES estimulava a participação em eventos de caráter didático.

Um achado importante foi a periodicidade que estes docentes se preparavam para as aulas, verificando que 65,71% (23) disseram que o fazia semanalmente e 62,86% (22), de modo individual.

Destaca-se que 14,29% (5) dos docentes responderam que não possuíam tempo para o este preparo, alegando excesso de atividades de ensino, pouco incentivo à atividades de pesquisa e de extensão (restrição de recursos financeiros, flata de organização da IES).

Complementando estes achados, cabe destacar que os resultados encontrados no estudo realizado pelo NUDE, quando os professores foram questionados sobre a necessidade de formação permanente para a docência, 84% dos participantes da pesquisa consideraram necessária, 13% não responderam e 3% consideraram como desnecessária (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2013).

Em um outro estudo, realizado sobre formação docente no programa de Pós-Graduação em Saúde da Universidade Federal de São Paulo, Freitas e Seiffert (2007, p. 1) apontaram a existência de uma influência da disciplina de “Formação Didático-Pedagógica em Saúde” por egressos, nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Federal de São Paulo, e na atuação da docência desses egressos, “indicando sua importância para o processo de formação docente para o magistério superior em saúde”.

Ainda no trabalho de Freitas e Seiffert (2007), foi realizado um mapeamento dos egressos do curso de Pós-Graduação no período de 1998 a 2003, para composição da amostra de 112 sujeitos que estavam exercendo a docência. Foi aplicado a estes egressos um questionário semiestruturado que permitiu identificar possíveis competências à docência na área da saúde, que dizem respeito aos domínios científico, técnico e pedagógico, sendo observado que a formação inicial e continuada de professores auxiliavam no exercício de sua

profissão, que 74% dos egressos indicaram que nas instituições onde trabalham não existia qualquer política de investimento na formação docente, ainda que 61,5% das Instituições não oportunizam a participação dos professores em programas de formação docente, evidenciando ainda o não reconhecimento da docência como profissão.

Freitas e Seiffert (2007) descreveram que somente 25,7% dos professores disseram participar dessas atividades formativas com cunho didático-pedagógico e que raramente eram oferecidas por pedagogos em esporádicas reuniões didático-pedagógicas com professores e coordenadores. Em 35,9% das instituições, as quais os egressos estavam vinculados, registrava-se demanda ou favorecimento de atividades de formação/capacitação docente, sinalizando passos importantes ao processo de qualificação da educação superior.

Aquino e Puenes (2012) realizam um estudo que chega a resultados muito similares a do de Freitas e Seiffert (2007). Os autores afirmam que na instituição particular pesquisada mais de 52% dos docentes admitem não receber nenhum tipo de preparação didático-pedagógica nem na instituição, nem no interior dos cursos onde trabalham e 68% dos docentes relataram não serem acompanhados nas atividades didático-pedagógicas que realizam com seus alunos em sala de aula. Além disso, 76,6% admite não receber nenhum outro tipo de formação profissional organizada pelos cursos ou pela instituição e 52,1% declara que o tempo de que dispõem para preparar suas aulas é regular ou insuficiente.

Ao comparar todos estes achados, nota-se uma carência na formação continuada dos docentes. Assim, quando se discute sobre a docência universitária e o modo que esta orientação deveria ocorrer nos processos de formação, destaca-se que esta:

Implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social implica as idéias de formação, reflexão e crítica (VEIGA, 2005, p. 3).

Os resultados apresentados neste estudo apontaram para a escassa orientação dos temas propostos nos cursos para a formação pedagógica, daí a insuficiente capacidade dos mesmos na hora de despertar o interesse nos docentes. Observa-se que 14,29% (5) dos docentes responderam não terem tempo para participar dos cursos oferecidos, motivado pelo excesso de atividades de ensino, pouco incentivo à atividades de pesquisa e de extensão (restrição de recursos financeiros, falta de organização da IES). Supõem-se, assim, que os cursos ofertados provavelmente não atendiam às expectativas dos docentes e consequentemente, limitando suas participações, reflexões e críticas.

Além disso, foi constatado também que alguns sentimentos de angústia afloraram, ou seja, mesmo que a IES tenha oferecido algum apoio ou acompanhamento didático, este foi pouco valorizado e provavelmente não atingiu o intuito proposto, pois não conseguiu a adesão desejada entre os docentes.

No estudo realizado pelo NUDE, os docentes elencaram alguns temas como interessantes para serem trabalhados, como: “Dimensões do planejamento de ensino (PPC, Planos de Disciplinas, Planos de aula; TICs); Elementos do planejamento de ensino (objetivos, metodologias, recuperação da aprendizagem, avaliação); Relacionamento interpessoal professor-aluno; Dinâmicas de grupo; Processos mentais de aquisição de conhecimento; Diretrizes curriculares; Legislação do Ensino Superior; Inclusão; Interdisciplinaridade; Propostas pedagógicas contemporâneas”, dentre outras (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2013).

Além disso, nesse mesmo estudo, o NUDE perguntou aos professores o que seria necessário para que eles participassem de cursos de formação e eles responderam que: “seria necessário um cronograma, carga horária diária e total compatível com as atividades docentes; bons professores; programas diferentes (para iniciantes, por área de conhecimento), oferecidos de forma permanente; ambientes adequados e próximos dos locais de atuação docente; conteúdo diversificado, atualizado e claro; formação que alie teoria e prática, que não fique limitada à teoria, que considere a realidade da sala de aula; integração dos eixos (ensino, pesquisa e extensão); incentivos (auxílio financeiro, mobilidade docente); maior valorização da experiência docente em concursos”, dentre outros (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2013).

Estes achados associados aos desta pesquisa confirmam a carência e também a demanda por conhecimentos didático-pedagógicos e reafirmam que a formação continuada deve constituir-se como proposta política institucional, que realmente efetive a profissionalização docente e que permita identificar possíveis necessidades e meios de intervenção, sendo urgente repensar o modo como a IES tem oferecido a formação em serviço a seus docentes, visto que esta deva tanto atender as expectativas do grupo, como envolvê-los integralmente.

O apoio didático-pedagógico aos docentes, em seu sentido mais amplo, também devem compor-se de atividades atrativas que venham ao encontro das necessidades dos docentes e de forma contínua e permanente, sendo executadas como atribuições do “dia a dia”, com o objetivo de elevar sua preparação crítica, reflexiva, política, pedagógica e científica, melhorando assim a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Com base nestes resultados, considera-se urgente que a IES estudada repense e fortaleça as atividades de formação em serviço ou estímulos a capacitações didático-pedagógica, a fim de sanar as lacunas observadas, em que somente por iniciativa própria ou de modo isolado e fora da IES o professor tem se capacitado.

4.3 Interação com os documentos institucionais

A UFTM norteia sua conduta por meio de diversos documentos, dentre eles estão o Regimento Institucional, Plano de Desenvolvimento da Instituição, Projeto Pedagógico do Curso e os Planos de Disciplina. Esses documentos são de grande importância para os docentes, pois por meio deles torna-se possível buscar mais embasamento para defender seus direitos, respeitar seus deveres e saber o que exigir da Universidade.

Por meio de diferentes análises, foi possível verificar como os docentes conhecem, têm acesso, utilizam ou até participaram em algum momento da elaboração de tais documentos. A fim de tentar compreender se a IES possuía uma gestão colaborativa e se os docentes estavam integrados no contexto político e pedagógico da IES, foi questionado aos docentes como se dava o contato com estes documentos, conforme apresentado no QUADRO 3:

QUADRO 3 - Análise da disponibilização, acessibilidade, conhecimento e elaboração dos documentos institucionais, sob o olhar dos docentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=35)

Documentos	Disponibilização % (n)	Acessibilidade % (n)	Conhecimento do conteúdo % (n) *Grau de Conhecimento (DP)	Participarão da elaboração % (n) **Grau de Participação (DP)
Regimento Institucional	Online 71,42 (25) Impresso 28,57 (10)	Fácil 100 (35)	100 (35) *7 ($\pm 0,99$)	17,14 (6) **0,54 ($\pm 1,35$)
Plano de Desenvolvimento Institucional	Online 51,42 (18) Impresso 28,57 (10) Não Sei 20 (7)	Fácil 71,42 (25) Limitado 8,57 (3) Inacessível 20 (7)	71,42 (25) *4,7 ($\pm 3,1$)	0 (0) **0 (± 0)
Projeto Pedagógico dos cursos	Online 37,14 (13) Impresso 57,14 (20) Mídia 5,71 (2)	Fácil 88,57 (31) Difícil 11,42 (4)	91,42 (32) *7,71 ($\pm 2,6$)	51,42 (18) **3,68 ($\pm 4,5$)
Planos de disciplinas	Online 8,57 (3) Impresso 91,42 (32)	Fácil 100 (35)	100 (35) *7,88 ($\pm 2,04$)	100 (35) **9,6 ($\pm 0,67$)

% = Frequência; DP = Desvio Padrão; *(Classificação do Grau de Conhecimento: Escala hedônica crescente em que escala hedônica crescente em que 0 – 1,9: Insuficiente / 2 – 3,9: Fraco / 4 – 5,9: Regular / 6 – 7,9 : Bom 8 – 10: Excelente); **(Classificação do Grau de Participação: Escala hedônica crescente em que 0 – 1,9: Insuficiente / 2 – 3,9: Fraco / 4 – 5,9: Regular / 6 – 7,9 : Bom 8 – 10: Excelente).

Fonte: A autora, 2013.

Por meio dos resultados encontrados, destacou-se que os professores declararam com unanimidade que os documentos eram disponibilizados predominantemente *on-line* ou impressos, que eram acessíveis (mais de 70%) e que “conheciam” os seus conteúdos.

Porém, ao descreverem o seu grau de intimidade com eles, a média de conhecimento atribuído ao Regimento Institucional foi boa ($7 \pm 0,99$) e ao Plano de Desenvolvimento Institucional regular ($4,5 \pm 3,2$), sugerindo que não existe total domínio sobre o teor deles, ou seja, sabem que existe e talvez já tiveram contato, mas dominam de maneira limitada, superficial e parcial os seus conteúdos.

Outro ponto que merece o destaque é o fato da baixa participação na elaboração do Regimento Institucional e do Plano de Desenvolvimento Institucional, visto que tratam-se de documentos que foram revisados recentemente (2010 e 2012 respectivamente), tendo nos diferentes conselhos e colegiados representantes do quadro de docentes na IES. Estes

resultados apontam para duas indagações, sendo a primeira relacionada a representatividade docente e se esta realmente tem exercido sua função como o próprio termo remete (representação) e a segunda, direcionada ao interesse docente em relação com os documentos.

Em estudo similar realizado por Aquino e Puentes (2012a), em uma IES particular, foi encontrado que 60,1% declararam não conhecer o Projeto de Desenvolvimento Institucional e o Plano de Capacitação Docente. Porém, 77,7% dos docentes se declaram satisfeitos com relação à qualidade dos documentos dos cursos e das disciplinas que lecionam; 51,3% deles diziam desconhecer ou conhecer muito pouco os documentos didático-pedagógicos disponibilizados pela instituição.

Ao comparar estes resultados com os achados neste estudo, nota-se que ainda falta interesse dos docentes em realmente utilizar os documentos institucionais como ferramenta de trabalho, o que limita possíveis articulações políticas institucionais.

Ambas indagações merecem destaque, pois como já discutido neste texto, os documentos remetem a diferentes aspectos relacionados a IES que vão desde o modo como a instituição é administrada, organizada, avaliada, até como estrutura sua fundamentação didático-pedagógica. Se os docentes não dominam e não participam, como podem desenvolver no exercício de suas funções criticidade e reflexão sobre as questões que são explicitadas nesses documentos?

Um dos pontos destacados no PDI foi a necessidade do redirecionamento da prática pedagógica dos docentes, buscando ações interdisciplinares e a melhoria da qualidade do ensino e da formação profissional, como já dito. Porém, como colocar em prática, se o grupo que deveria ser o mais interessado, pouco conhece as suas diretrizes?

A formação em serviço dos docentes foi outra limitação encontrada nos documentos, apenas destacando a capacitação para o ensino a distância. Mas, será que somente isto seria necessário? Como exigir ações formativas, se estas não compõem as diretrizes políticas da IES e o próprio grupo que deveria exigir-las, pouco conhecem ou participam de sua elaboração?

Cabe aqui lembrar a fala de Imbernón (2010) ao afirmar que a Universidade deve compor um espaço de reflexão prático-teórico sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade, permitindo a troca de experiências e comunicação entre os pares. Assim, envolver-se com a estruturação política da IES é fundamental para a melhoria do quadro didático-pedagógico existente e consequentemente, a melhoria da qualidade do ensino oferecido.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é outro documento que orienta o ensino, organiza as composições curriculares e teórico-metodológicas na disseminação e produção de conhecimento, com ações educativas, pedagógicas, moldando o perfil discente desejado. É elaborado baseado na LDBEN nas Diretrizes Curriculares Nacionais para cada curso e, nas legislações e normas do PROENS (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2012).

Já os Planos de Disciplina, também conhecido pelo nome de Plano de Ensino, trata-se de um instrumento que serve de parâmetro para as atividades de ensino-aprendizagem que ocorrem durante uma disciplina, contendo as intenções educativas, conteúdos, procedimentos e recursos da disciplina que norteiam as ações do professor diretamente sobre o aluno. Este deve estar correlacionado com o PPC para garantir a coerência e integração de ações, ele deve ser realista para atingir as necessidades e respeitando as possibilidades dos alunos que cursam a disciplina e deve ser determinado o tempo de duração, adequado ao perfil da turma (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2011).

No que diz respeito à avaliação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e dos Planos de Disciplinas, ambas foram consideradas como “boas”, 7,71 (\pm 2,6) e 7,88 (\pm 2,04) respectivamente, indicando um maior grau de interesse, talvez influenciado pelo envolvimento direto de alguns docentes com o Núcleo Docente Estruturante ou Colegiados de Cursos e Departamentos, o que exige mais leitura e intervenções sobre eles e pelo fato de que as disciplinas devem ser estruturadas pelos próprios professores.

Esse comportamento era esperado, dado que o próprio Regimento traz como atribuição específica do docente “elaborar o Plano de Ensino da disciplina ou atividade didático-pedagógica pela qual responde”, enquanto que a elaboração ou reformulação do Projeto Institucional e dos Projetos Pedagógicos deveriam participar quando forem designados, limitando assim a participação de todos e ficando o domínio de seu conteúdos a cargo de cada um, conforme necessidade, responsabilidade ou interesse. Mas, de modo geral, foi possível considerar que no grupo pesquisado, existiu interesse pelos dois documentos.

4.4 O trabalho

As condições de trabalho na IES influenciam diretamente na forma como os docentes estruturam suas atividades e se dedicam ao ensino, pesquisa, extensão e atribuições administrativas, refletindo inclusive nas suas práticas didático-pedagógicas.

Cabe relembrar que a docência universitária, como aponta Veiga (2006), exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e deve, “[...] articular componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica” (p. 2).

Assim, buscou-se, neste estudo, tentar identificar como o trabalho estava estruturado na IES, iniciando com a distribuição de carga horária semanal.

TABELA 3 - Distribuição da Carga Horária semanal dedicada as atribuições dos docentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=35)

ATIVIDADE	CARGA HORÁRIA SEMANAL X (DP)
Ensino	18,82 (\pm 2,56)
Pesquisa	9,29 (\pm 7,36)
Extensão	4,43 (\pm 3,79)
Administrativa (outras)	6,72 (\pm 5,7)

X = Média; DP = Desvio Padrão.

Fonte: A autora, 2013.

Conforme observado na TAB. 3, em média os professores dedicavam 18,82 (\pm 2,56) horas semanais para o ensino, seguidos de pesquisa, atividades administrativas e extensão em último lugar.

Estes resultados apontam para uma desvalorização das atividades de extensão, o que não é muito diferente do verificado em outras IES, pois conforme já descrito por Oliveira (2010), inúmeros fatores vão desfavorecer a realização da extensão universitária e, consequentemente, a concretização do princípio da indissociabilidade. Entre os principais, destacam-se a estrutura departamental que favorece o desenvolvimento de ações individuais isoladas; os programas de pós-graduações que vão referir-se, primordialmente, à questão da produção do conhecimento – pesquisa; os processos de avaliação e planos de carreira docente que desvalorizam as ações extensionistas, a escassa disponibilidade de dotação orçamentária voltada para projetos de extensão universitária, o sucateamento que vem sofrendo a educação superior pública, a desvalorização docente, a precarização do trabalho docente, dentre outros.

Outra percepção sobre a extensão universitária relatada por Silva *et al.* (2010) tem a ver com fato de que as ações extensionistas, normalmente ficavam vinculadas a iniciativas pessoais, pois geralmente as IES trazem pouco ou nenhum reconhecimento em termos de carreira docente, deixando claro a desvalorização institucional pela extensão que reflete

diretamente na visão distorcida de intensificação do trabalho e no pouco incentivo à participação de alunos. A isso soma-se o baixo ou o burocrático incentivo dos órgãos de fomento e das próprias Universidades.

Outro ponto que também pode influenciar o tipo de atividade valorizada no exercício da docência seria o modo como os professores se identificam e se dedicam a suas atividades, conforme apresentado na TAB. 4.

TABELA 4 - Relação entre “identidade profissional” e “preferência de atuação na IES” sobre o olhar dos docentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=35)

Atividades	Professor % (n)	Professor e profissional % (n)	Professor pesquisador % (n)	Professor estudante % (n)	Total % (n)
Ensino	11,43 (3)	2,85 (1)	8,57 (3)	2,86 (1)	25,71 (9)
Pesquisa	5,71 (2)	0	31,42 (11)	0	37,13 (13)
Extensão	5,71 (2)	5,71 (2)	8,57 (3)	0	19,99 (7)
Ensino/Pesquisa/Extensão	0	0	8,57 (3)	0	8,57 (3)
Ensino/Pesquisa	0	0	0	0	0
Ensino/Extensão	0	8,57 (3)	0	0	8,57 (3)
Pesquisa/Extensão	0	0	0	0	0
Total	22,85 (8)	17,14 (6)	57,14 (20)	2,85 (1)	100 (35)

% = frequência; n = amostra.

Fonte: A autora, 2013.

Destaca-se na TAB. 4 que quando os docentes foram questionados sobre a sua identidade profissional, 57,14% (20) se consideravam “professores e pesquisadores” e 37,13% (13) citaram a preferência por desenvolverem pesquisa. Uma outra característica observada, foi o fato de muitos professores considerarem mais de uma atividade, porém deixando evidente a preferência pela pesquisa sobre as demais, indo em desacordo com o previsto no Estatuto da IES, que no Art. 161 relata que o docente tem por atribuição desenvolver, “de modo indissociável”, atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Na pesquisa realizada por Aquino e Puentes (2012a) em uma IES particular, em que o foco é principalmente a docência, 75,6% dos professores dizem não estar vinculados à atividade de pesquisa na instituição. Do total de docentes que admite estar vinculados à pesquisa (24,4% do total), 68,3% deles declararam que suas investigações não estão relacionadas com a docência nem com os processos de ensino-aprendizagem.

Assim questiona-se: Se há preferência no modo como os docentes se identificam e se existe alguma ação a fim de atender o que está preconizado no Estatuto?

Como já relatado anteriormente, as atividades formativas foram descritas como pontuais e com participação docente limitada, sendo fundamental rever os propósitos políticos e administrativos, a fim de tentar sanar esta lacuna observada, pois atividades de ensino, pesquisa e extensão devem complementar-se, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem. Mas, será que os professores da área da saúde da IES estudada estariam abertos a mudanças em seu modo de trabalho, abrindo espaço inclusive para atividades extensionistas?

Buscando resposta para esta indagação, verificou-se em um estudo realizado por Costa (2007) que os fatores limitantes da prática docente na área de saúde, em específico na medicina, seriam a resistência a mudanças e o reconhecimento da necessidade de modificar a prática docente, conforme destaca-se abaixo:

[...] ressaltam-se a desvalorização das atividades de ensino e a supremacia da pesquisa, a falta de identidade profissional docente, a deficiência na formação pedagógica do professor de Medicina, a resistência docente a mudanças e o individualismo dos professores universitários (COSTA, 2007, p.1).

Um dos itens considerados básicos para Costa (2007, p. 27-28) foi a formação dos professores, visto a “necessidade de uma visão global da profissão docente e não apenas de sua especialidade médica”. A autora considerou como fundamental o encontro de estratégias práticas adequadas ao fazer docente e o necessário estímulo do desenvolvimento profissional permanente dos professores de Medicina, como “instrumento de reelaboração e de transformação desta prática”, vista a necessidade de mudanças efetivas no papel do professor de Medicina, porém com propostas concretas que passam obrigatoriamente pela incorporação institucional do desenvolvimento pedagógico permanente dos docentes da área da saúde.

Compartilhando deste pensamento e expandindo esta visão para os demais docentes da área da saúde, considerou-se neste estudo que ações concretas necessitam urgentemente compor o dia a dia institucional a fim de que os docentes realmente assumam a docência como atividade principal e permitam-se desenvolver pedagogicamente.

Assim, buscando compreender como tem sido a distribuição dos alunos por atividades docentes e entender como estas atividades estão consolidadas no dia a dia profissional, avaliou-se na TAB. 5 essa distribuição.

TABELA 5 - Distribuição média, do número de alunos por semestre, dos docente participante da pesquisa, UFTM – Uberaba, (2011/2012). (n=35)

Atividades	Número de alunos X (DP)
Ensino/Disciplinas Graduação e Pós-Graduação	71,08 (\pm 45,33)
Orientações de TCC ¹ / Graduação	1,6 (\pm 2,06)
Orientações na Iniciação Científica / Graduação	1,57 (\pm 2,4)
Orientações de TCC ¹ / <i>Latos Sensu</i>	0,23 (\pm 1,17)
Orientações de TCC ¹ / <i>Stricto Sensu</i>	0,11 (\pm 0,47)

X = Média; DP = Desvio Padrão; ¹ TCC = Trabalho de Conclusão de Curso.

Fonte: A autora, 2013.

Na TAB. 5 foi verificado que apesar da alta valorização pela pesquisa, a média de alunos por atividades concentram-se no ensino, provavelmente vinculados às disciplinas ministradas e limitados nas atividades de pesquisa, ficando evidente o quanto ainda tem sido elevada a valorização da pesquisa, apesar de serem poucos os professores que efetivamente a executam, visto que foi baixa a distribuição média de orientações de alunos na pesquisa, predominando o grande volume de alunos nas disciplinas, com uma média de 71,08 (\pm 45,33) alunos por docente.

Na IES estudada, a iniciação científica (IC) é conceituada como sendo um “instrumento de formação de recursos humanos qualificados, que permite introduzir os estudantes de graduação na pesquisa científica” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2013). Porém, nota-se que dos professores que desenvolvem efetivamente pesquisa, poucos estão vinculados a atividades de Iniciação Científica, isso pode ser justificado pelo sistema de quota institucional que limita o número de bolsista e provavelmente o critério de seleção, visto que os cursos estudados são novos e o período de ingresso da maioria dos docentes na IES ser recente, o que pode ter influenciado nos resultados encontrados.

Cabe destacar que a UFTM instituiu a modalidade de IC sem bolsas. Os pesquisadores interessados inscrevem seus projetos, mandam relatórios (semestral e final) e participam, com seus orientandos, da Jornada de Iniciação Científica da UFTM, que abre espaço para a publicação de resumo e a apresentação formal do trabalho final, de modo a melhorar os currículos e possibilitar concorrência posteriormente nos editais. Mas não há como deixar de lado as condições para que estas atividades de pesquisa sejam executadas, que vão desde a infraestrutura oferecida pela IES, disponibilidade discentes para participação, incentivo docente, dentre outros.

Assim, buscando compreender como tem sido as condições de trabalho oferecidas pela IES, outro ponto investigado foram as opiniões sobre o modo como os docentes avaliam a organização didático-pedagógica da IES, conforme GRÁF. 1.

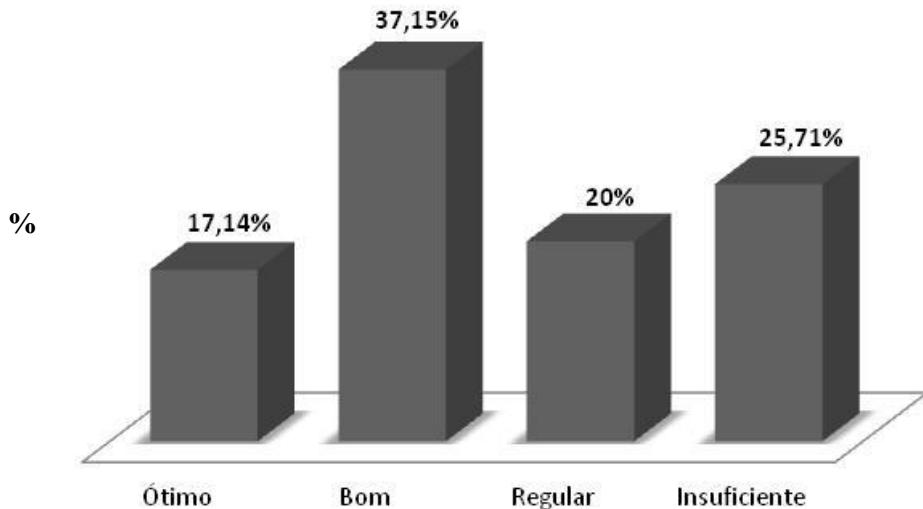


GRÁFICO 1 – Avaliação dos docentes participantes da pesquisa, referente a sua organização didático-pedagógica oferecida pela IES, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=35)

% = Frequência.

Fonte: A autora, 2013.

O orgão responsável pela organização e o planejamento didático-pedagógico na IES é o NUDE, que tem como atribuições realizar diagnósticos periódicos das atividades de ensino junto ao corpo docente da UFTM, com vistas ao levantamento de suas necessidades didático-pedagógicas, além de outras inúmeras atribuições já mencionadas neste estudo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2013).

Sem dúvida, são inúmeras as atribuições deste órgão, porém quando os docentes avaliaram a organização e o planejamento didático-pedagógico da IES, notou-se uma divisão proporcional entre os que classificaram como ótimo e bom (54,29%) e os que consideraram como regular e insuficiente (45,71%).

Diante destes resultados, sugeriu-se neste estudo, que para um percentual significativo dos docentes (45,71%), a organização didático-pedagógica exercidas pela IES ainda necessitava de aperfeiçoamentos. Cabe destacar também que o sucesso depende do interesse e da participação docente.

Assim, foram questionada os docentes sobre que tipo de referências e meios de estudos eram utilizadas na estruturação de suas aulas, como apresentado no GRÁF. 2.

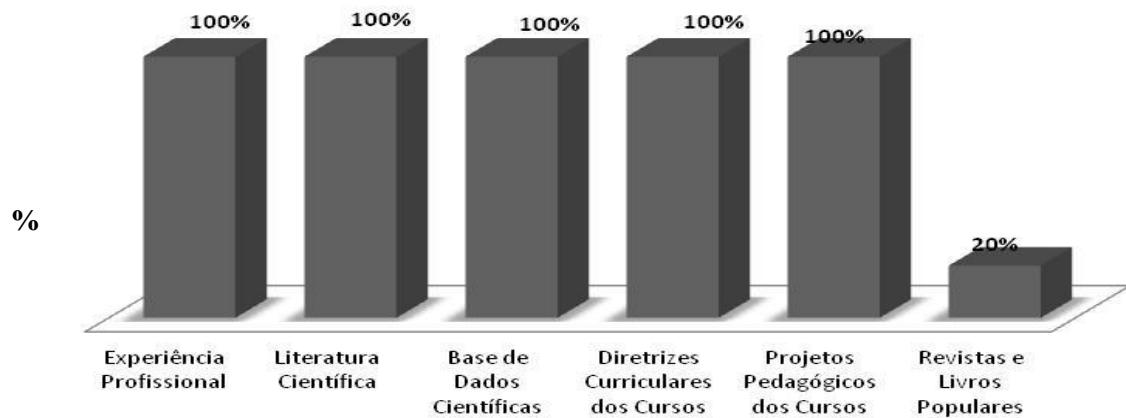


GRÁFICO 2 – Tipos de referências e meios de estudos que os docentes participantes da pesquisa mais utilizam para estruturar suas aulas, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=35)

% = Frequência

Fonte: A autora, 2013.

Com estes resultados, notou-se que os docentes relataram que utilizavam diversificados os tipos de referências e meios de estudos em suas aula, verificando limitações apenas em revistas e livros populares (GRÁF. 2).

Outro ponto investigado, foram os tipos de estratégias mais utilizadas nas aulas, conforme GRÁF. 3.

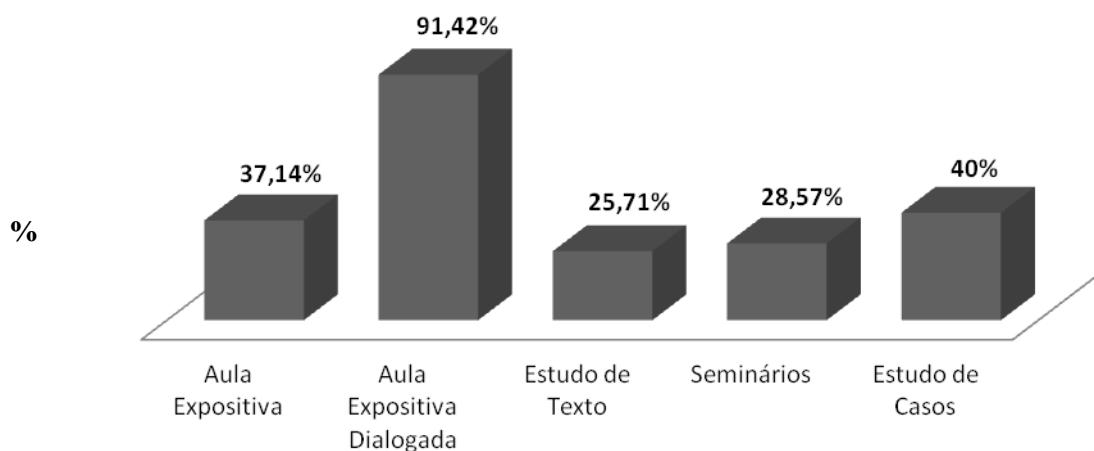


GRÁFICO 3 – Tipos de estratégias, que os docentes participantes da pesquisa mais utilizam em suas aulas, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=35)

n = amostra

Fonte: A autora, 2013.

Verificou-se com os resultados, a preferência de 91,42% (32) docentes pela aula expositiva dialogada, 37,14% (13) pela aula expositiva e 40% (14) por estudos de casos.

Na pesquisa realizada pelo NUDE, com 216 professores de todos os cursos da UFTM, ao questionarem especificamente a aula expositiva dialogada, foi observado que apenas 25% dos docentes participantes da pesquisa relataram que utilizavam esta estratégia comumente,

14% (30) de maneira eventual, 18% (39) nunca e 43% (93) não respondeu. Além disso, foram relatadas as justificativas dos limites da aula expositiva dialogada, sendo destacado pelos docentes que “ela não consegue abarcar sozinha a complexidade do processo formativo; que precisamos de metodologias ativas; não participamos e a vivência é extremamente importante; ela não pode ser a única a ser utilizada; é uma estratégia passiva” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2013).

É interessante a comparação dos resultados do NUDE com o desta pesquisa, visto que quando abordados, os docentes dos cursos da saúde a aula expositiva dialogada ainda teve maior preferência. Estes resultados podem demostrar alguns aspectos ou mudanças conceituais e de estratégias empregadas pelos docentes desde o começo deste estudo até o momento atual, ou realmente os professores da área da saúde possuem características peculiares que influenciam direramente suas práticas que podem ser oriundas da formação recebida.

Ao buscar outros estudos relacionados em outras IES, foi encontrado o relato de Rozendo *et al.* (1999), que tentou caracterizar as práticas docentes – ao nível de planejamento, execução e avaliação de atividades e de ensino-aprendizagem utilizadas por professores de alguns cursos da área de saúde no Brasil: Odontologia, Medicina, Enfermagem, Farmácia, Psicologia, Nutrição, Serviço Social e Medicina Veterinária. A amostra deste estudo foi constituída por 29 professores inscritos em uma disciplina de Didática à altura de Pós-Graduação, que responderam a um questionário composto por questões semi abertas.

As respostas obtidas apontaram para uma prática de educação com ênfase na transmissão de informações, estruturadas em cargas horárias extensas, com pouca integração entre as disciplinas e focadas em aulas expositivas. Identificando uma lacuna na formação pedagógica destes docentes e a necessidade de repensar suas práticas. Assim os autores concluíram que,

[...] o conhecimento acerca de suas práticas são limitadas, sendo necessário ao processo, a contínua de busca de soluções para seus problemas e dificuldades no âmbito pedagógico. Por fim, entender os determinantes e as implicações políticas é decisivo, não só para compreender a dinâmica do processo de mudança mas, especialmente, para fazer as mudanças (ROZENDO *et al.*, 1999, p. 20).

Ainda no curso de Enfermagem, Pereira e Tavares (2010, p. 1084), ao avaliarem as práticas pedagógicas inovadoras que estavam presentes no cotidiano do ensino do curso de enfermagem, identificaram que elas eram provocadas pela “ruptura com valores que começam

a ser considerados insuficientes ou inadequados, tanto pelos docentes como pelos discentes, que pressionam por novas formas de aprender”.

Esta pesquisa mostrou ainda a importância da qualificação para a prática pedagógica e os autores afirmam que “não há modelos ou teorias que se mostrem como caminhos prontos, mas há sujeitos que se responsabilizam, que se envolvem, que gostam do que fazem, ou seja, quantos mais forem estes nos estabelecimentos onde toma forma a instituição da educação, mais estes ganharão em inovações e motivações no coletivo dos seus agentes” (PEREIRA; TAVARES, 2010, p. 1084).

Por fim, diante destes achados, percebe-se que os docentes da área da saúde ainda apresentam limitações em diversificarem suas estratégias de ensino, que podem ser provocadas tanto pelos currículos extensos, como pelas limitações didáticas pessoais. Pois como relatado,

Trabalhar com o conhecimento em nossa sociedade no ensino superior exige outras práticas docentes: pesquisar as novas informações, desenvolver criticidade frente à imensa quantidade de informações, comparar e analisar as informações procurando elaborar seu pensamento próprio, sua colaboração científica, sua posição de intelectual, apresentá-la a seus alunos juntamente com outros autores. Exige dominar e usar as tecnologias de informação e comunicação como novos caminhos e recursos de pesquisa, nova forma de estruturar e comunicar o pensamento (MASETTO, 2009, p. 6).

Considera-se portanto, que independente dos cursos ou das estratégias implementadas, torna-se eminente a necessidade da formação pedagógica contínua, a fim de sanar as lacunas deixadas no processo formativo inicial do docente da área da saúde, que também poderiam ser sentidas pelo aluno, exigindo do docente novas maneiras de ensinar.

4.5 Fatores que podem influenciar no trabalho

O intuito de investigar os fatores que estão implícitos no ambiente da docência universitária, foi o de compreender quais eram os elementos didático-pedagógicos, motivacionais, políticos de infraestrutura que estavam influenciando o cotidiano escolar dos docentes na IES estudada.

Para tanto, cabe definir o que alguns autores trazem como explicação dos motivos que interferem na satisfação no trabalho. Segundo Küskü (2001), as dimensões típicas de satisfação no trabalho acadêmico são a gestão, os colegas, outros grupos de trabalho, satisfação no trabalho, ambiente físico, salários e outros benefícios materiais.

Já, Nyquist *et al.* (2000) considerou como motivos de satisfação no trabalho, os fatores organizacionais, os fatores relacionados com o trabalho e os fatores pessoais constituem grupos de fatores que afetam o autoconhecimento, o conhecimento social e a satisfação que, por sua vez, interagem com os resultados, a produtividade, a permanência e a continuidade no trabalho, bem como sua satisfação.

Outros autores já consideraram que a satisfação no trabalho é multi-dimensional, incluindo tanto dimensões intrínsecas como extrínsecas. As primeiras incluem capacidade, realização, promoção, remuneração, colegas de trabalho, criatividade, autonomia, valores morais, serviço social, *status* social e condições de trabalho. As segundas envolvem autoridade, políticas e práticas, reconhecimento, responsabilidade, segurança e variedade (WEISS *et al.*, 1967).

Diante destas considerações, uma das perguntas feita aos docentes, foi se estes sentiam-se motivados ou não com a IES que estavam trabalhando, conforme resultados apresentados no GRÁF. 4.

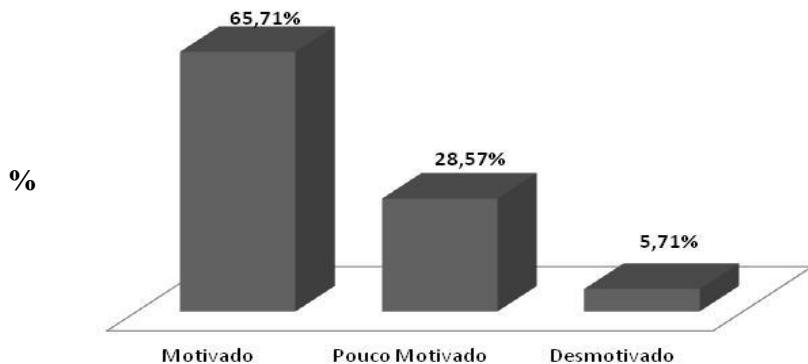


GRÁFICO 4 – Avaliação motivacional dos docentes participantes da pesquisa com a IES, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=35)

% = Frequência

Fonte: A autora, 2013.

É interessante notar que, quanto à motivação para o exercício profissional, a maioria 65,71% (23) dos docentes consideraram-se motivados, conforme GRÁF. 4, porém foi importante o número de docentes pouco motivados e desmotivados. Estes resultados podem servir de alerta, visto que a falta motivação e consequente tendência a desmotivação pode comprometer o desempenho docente em sala de aula e também desmotivar o aluno no processo de aprendizado, pois como citado anteriormente, estes fatores interagem com os resultados, a produtividade, a permanência e continuidade no trabalho, bem como a satisfação.

Estes resultados também são constatados no GRÁF. 5, quando foi avaliado a satisfação com as atividades desenvolvidas na IES.

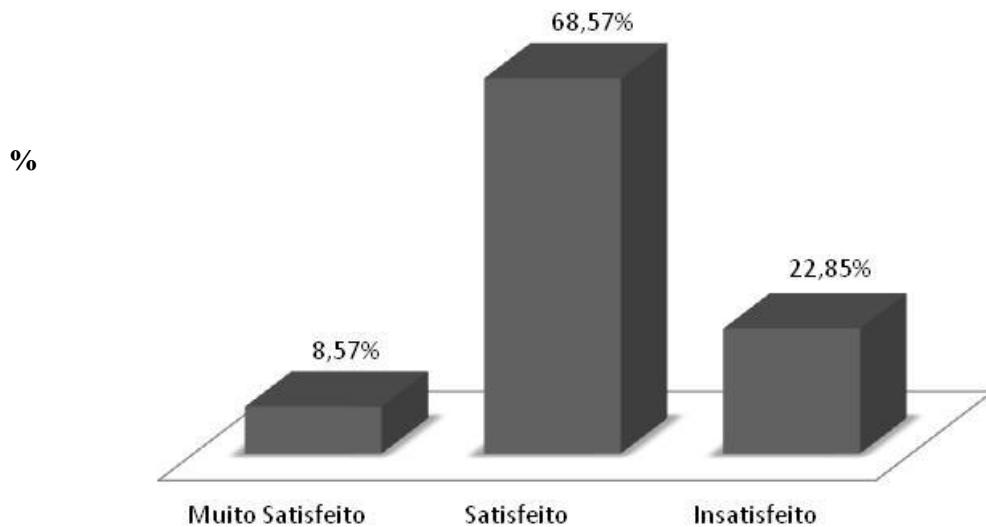


GRÁFICO 5 – Avaliação da satisfação com as atividades que são desenvolvidas na IES, pelos docentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=35)
 % = Frequência. Fonte: A autora, 2013.

Foi observado que 68,57% (24) dos docentes participantes da pesquisa relataram que estavam satisfeitos com as atividades que exerciam na IES, enquanto que 22,85% (8) encontravam-se insatisfeitos.

Outro fato interessante observado foi que, quando o docente relatou estar muito satisfeito ou satisfeito, ao descrever o seu sentimento com as atividades exercidas na IES, destacou-se muito a realização pessoal, conforme relatos abaixo:

P.I. "Tenho tido oportunidade de assumir tarefas de ensino, pesquisa e extensão na área de nutrição em saúde pública que é a área que me identifico";

P.XXIII "Tenho prazer em dar aula, gosto do que faço";

P. XXXV "Gosto de relacionar com os alunos, de ver a sua evolução profissional".

Este resultado vem ao encontro, com os resultados encontrados por Gonçalves (2010), ao avaliar o “Prazer e o sofrimento no trabalho de docentes da saúde em Universidade Pública da Região Amazônica”, verificando que os motivos de satisfação segundo relatos de docentes, seriam:

Prazer de fazer alguma coisa que gosta de fazer; relacionar-se com os alunos; ser útil na formação dos alunos; qualificar-se profissionalmente; ter garantia, estabilidade, flexibilidade no emprego; ter o agradecimento dos alunos, ter condições de trabalho dignas (GONÇALVES, 2010, p. 141).

Por outro lado, neste estudo, quando aforaram sentimentos de insatisfação com as atividades exercidas na IES (UFTM), os relatos estavam muito relacionados com fatores externos, ou de limitações, conforme relatos abaixo:

P.V. “Eu gostaria de desenvolver mais atividades de pesquisa” e;
P. IX. “Com exceção da atuação na área de docência não há estímulos nem condições físicas - estruturais para as demais atividades”.

Tentando entender melhor os motivos que levaram a insatisfação com as atividades realizadas na IES, foi questionado aos docentes que fatores limitavam a execução de suas atividades docentes e foi possível notar que geralmente os relatos estavam relacionados ao momento de reestruturação e expansão que a IES encontrava-se, visualizando limitações de estrutura física, material e pessoal, como apresentados nos relatos:

P.II. “Dificuldade para o deslocamento para a supervisão dos estágios”;
P.III. “Espaço limitado para trabalho e meios como ausência de internet, mesa com espaço reduzido, mobiliário fora dos padrões ergonômicos”;
P.IV. “Falta de estrutura física (mobiliário, computador, internet).”;
P.VIII. “Condição de trabalho infraestrutura em desenvolvimento; dificuldade de concentração para leitura, estudo e preparo das aulas [...]” e;
P.IX. “Pequeno número de docentes no curso e sobrecarga de trabalho”.

Cabe aqui destacar que na pesquisa realizada pelo NUDE, ficou definido como necessidade de adequação das condições institucionais a valorização dos professores da IES, conforme a temática de seus cursos, a necessidade de incentivo financeiro para participação de programas de formação docente, a utilização de analistas institucionais externos para avaliação dos programas de formação docente a serem implementados e a valorização da participação em programas de formação docente para efeito de progressão na carreira (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2013).

Comparando estes achados com um estudo realizado por Graça (2008), com professores universitários do curso de Odontologia, no contexto de Portugal, verificou-se resultados similares, em que os entrevistados consideraram sua carreira acadêmica como globalmente positiva e mantinham-se empenhados e satisfeitos, apesar de vários constrangimentos que revelaram sentimentos de sobrecargas administrativas, dificuldade de

articulação com as restantes das funções, restrições financeiras, grande número de alunos e a pouca vocação dos alunos para o curso que frequentavam.

Em outro estudo, Prado (2010), buscando compreender as intenções das ações de um corpo docente multiprofissional em um curso de graduação em enfermagem e vislumbrando caminhos na docência a partir da compreensão do vivido dos sujeitos, buscou apreender a reciprocidade e a intersubjetividade que permearam os discursos dos docentes do Curso de Graduação em Enfermagem, no que diz respeito aos “motivos para” da sua prática docente. Neste estudo foi revelado a preocupação dos docentes com sua formação didático-pedagógica e a formação contínua, além disso a preocupação em participar de programas de atualização docente e de aperfeiçoamento pedagógico e com a possibilidade de constante presença em congressos e conferências. Declararam ainda em seus discursos que, muitas vezes, não se sentiam valorizados pela instituição na qual trabalhavam.

Assim, este mesmo autor considerou ser:

[...] essencial a real valorização do profissional pelas instituições de ensino superior qualificando seus docentes, criando espaços e momentos formais para discussões das questões educacionais, possibilitando um fortalecimento de sua bagagem de conhecimentos e colaborando para a realização profissional de cada um (PRADO, 2010, p. 553-554).

Para aprofundar um pouco melhor nessa questão relativa a valorização profissional pela IES, os estímulos pessoais para desenvolver atividades na IES, foi questionado aos docentes que tipo de fatores os estimulam para tal, conforme apresentado no GRÁF. 6.

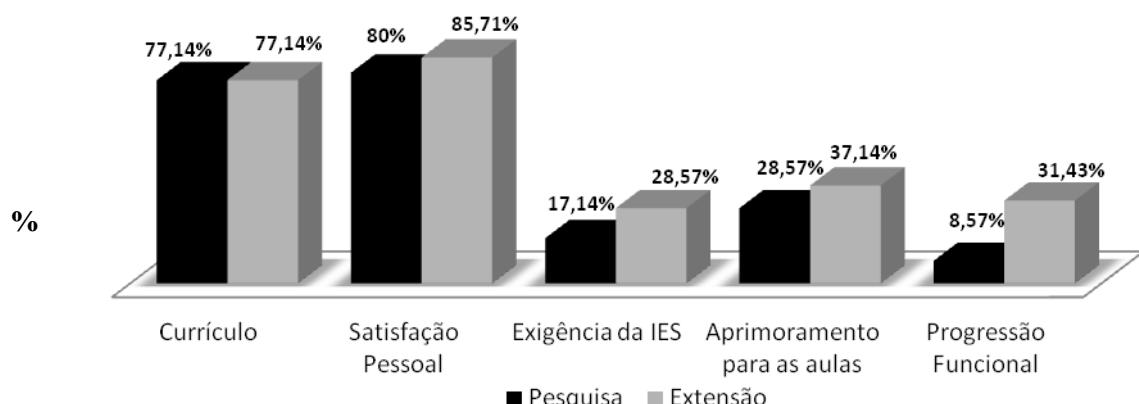


GRÁFICO 6 – Avaliação do estímulo para desenvolver pesquisas e extensão na IES, pelos docentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=35)

% = Frequência. Obs.: Os docentes responderam mais de uma alternativa. Fonte: A autora, 2013.

Quando os docentes foram perguntados sobre os fatores que os estimulavam para desenvolver atividades de pesquisa e extensão, notou-se que mais de 80% (28) o faziam por satisfação pessoal, seguidos por currículo com 77,14% (27) (tanto na pesquisa, como na extensão) e aprimoramento das aulas sendo que 28,97% (10) na pesquisa e 37,14% (13) na extensão.

Estes resultados apenas comprovaram os resultados já descritos anteriormente neste estudo, em que um dos principais fatores que motivaram os docentes foram os estímulos pessoais, como prazer e em segundo lugar formação (currículo).

Assim, tentando entender melhor isso, foi perguntado aos docentes o que seria necessário para melhorar as suas aulas, conforme TAB. 6.

TABELA 6 - Análise das necessidades pessoais docentes participantes da pesquisa, completando a frase: “Para melhorar as minhas aulas seria necessário...”, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=35)

CRITÉRIOS	Importante?		*Grau de importância X (DP)
	Sim % (n)	Não % (n)	
... mais aulas práticas.	74,29 (26)	25,71 (9)	5,8 ($\pm 1,2$)
... maior carga horária.	68,57 (24)	31,43 (11)	4,71 ($\pm 1,65$)
... mais apoio didático pedagógico.	62,86 (22)	37,14 (11)	4,6 ($\pm 2,3$)
... mais recursos áudio visuais.	54,29 (19)	47,71 (16)	2,49 ($\pm 3,48$)
... maior tempo de dedicação para o preparo das aulas.	94,29 (33)	5,71 (2)	7,74 ($\pm 1,68$)
... mais recursos pedagógicos (livros, periódicos, acervos online)	68,57 (24)	31,43 (11)	5,09 ($\pm 1,61$)
... alunos mais comprometidos com o ensino.	68,57 (24)	31,43 (11)	6,11 ($\pm 1,1$)
... aperfeiçoamento no assunto a ser abordado.	74,29 (26)	25,71 (9)	4,97 ($\pm 1,42$)

% = Frequência; X = Média; DP = Desvio Padrão; n = amostra; *(Classificação do Grau de Importância: Escala hedônica crescente em que 0 – 1,9: Insuficiente / 2 – 3,9: Fraco / 4 – 5,9: Regular / 6 – 7,9 : Bom 8 – 10: Excelente). Fonte: A autora, 2013.

Para a melhoria das aulas, os professores consideraram como sendo importante maior tempo de dedicação para o preparo das aulas, com um “bom” grau de importância (7,74 $\pm 1,68$), mais aulas práticas, mais aperfeiçoamento no assunto abordado, mais recursos pedagógicos.

Desse modo, foi possível considerar que o apoio didático e a estrutura organizacional tem sido fundamental para estimular os docentes para ofertarem uma boa aula.

Complementando estes resultados, foi solicitado aos docentes que avaliassem diferentes prioridades que poderiam influenciar no processo de ensino-aprendizagem (TAB. 7), com a finalidade de verificar lacunas que poderiam comprometer a qualidade da aula oferecida, tanto no que desrespeita as responsabilidades docentes, discentes e institucionais.

TABELA 7 - Avaliação das prioridades para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, sobre o olhar dos docentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=35)

ASPECTOS	AVALIAÇÃO X (DP)
Habilidades do estudante para o estudo independente	5,77 ($\pm 1,59$)
Hábitos de leitura por parte dos estudantes	4,36 ($\pm 2,36$)
Uso dos computadores pelos estudantes	7,23 ($\pm 1,91$)
Uso dos computadores pelo docente	8,26 ($\pm 1,15$)
Uso da biblioteca pelo aluno	6,17 ($\pm 1,56$)
Disponibilidade de textos complementares para alunos e docentes	6,66 ($\pm 1,76$)
Disponibilidade de tempo para preparar aulas	6,43 ($\pm 1,34$)
Elaboração/aplicação de estratégias didáticas individualizadas pelo docente	6,17 ($\pm 1,56$)
Funcionamento de Disciplina(s) afins	7,09 ($\pm 1,60$)
Participação em atividades de extensão na Instituição o docente	6,4 ($\pm 1,56$)
Participação em atividades de extensão na Instituição o aluno	6,89 ($\pm 1,93$)
Frequência dos estudantes nas aulas	8,26 ($\pm 0,88$)
Permanência dos estudantes na sala de aula	8,31 ($\pm 0,99$)
Participação dos estudantes nas atividades realizadas na sala de aula	8,29 ($\pm 0,99$)
Índice de aprovação dos alunos	8,14 ($\pm 0,84$)
Dedicação ao estudo por parte dos estudantes	7,02 ($\pm 1,38$)
Atividades interdisciplinares no curso	6,86 ($\pm 1,44$)
Visibilidade das ações da Instituição na Comunidade	6,31 ($\pm 1,87$)
Estímulo à pesquisa	5,54 ($\pm 2,33$)
Estímulo à extensão	6,46 ($\pm 2,33$)
Vinculação da teoria com prática	7,46 ($\pm 1,42$)
Política Institucional	7,26 ($\pm 2,1$)
Política do Curso que atua	7,94 ($\pm 0,76$)
Apoio didático pedagógico aos docentes	7,02 ($\pm 0,82$)
Ambiente de trabalho	6,63 ($\pm 2,19$)
Redução do número de alunos por sala	8,4 ($\pm 0,77$)
Apoio da coordenação	8,84 ($\pm 0,54$)
Apoio das Pró-reitorias e Reitoria	7,54 ($\pm 1,42$)

X = Média; DP = Desvio Padrão; *(Classificação do Grau de Avaliação: Escala hedônica crescente em que 0 – 1,9: Insuficiente / 2 – 3,9: Fraco / 4 – 5,9: Regular / 6 – 7,9 : Bom / 8 – 10: Excelente.)

Fonte: A autora, 2013.

Quando o item avaliado atende em média de 8 a 10 pontos, considera-se que este atingiu o patamar de “excelência”, ou seja, conseguiu ser visto como adequado e satisfatório. Assim, os resultados apresentaram como fatores extremamente positivos, ou seja, “excelentes” a prática na sala de aula com o uso dos computadores pelos docentes, a frequência dos estudantes nas aulas a sua permanência e a participação nas atividades realizadas na sala de aula, o índice de aprovação dos alunos, o número de alunos por sala e o apoio dado pela coordenação.

Como fatores que também influenciaram positivamente, mas em menor escala, ou seja, classificados como “bons”, foram:

- Relacionados com os discentes: as atividades de estudo exercidas pelos alunos, como o uso da biblioteca, computadores, a dedicação para o estudo e a participação em atividades de extensão.
- Relacionados com os docentes: a disponibilização de textos complementares para alunos, disponibilidade de tempo para preparar aulas, elaboração/aplicação de estratégias didáticas individualizadas pelo docente, a participação em atividades de extensão, a vinculação da teoria com prática.
- E os fatores relativos à Instituição: a organização e política institucional, o funcionamento de disciplina(s) afim(ns), as atividades interdisciplinares no curso, a visibilidade das ações da Instituição na comunidade, o estímulo à extensão, a própria política institucional do curso que atua, o apoio didático pedagógico à melhoria do ambiente de trabalho e o apoio das Pró-reitorias e Reitoria.

Como avaliação “regular” foram considerados aspectos relacionados com as habilidade de estudo e leitura dos estudantes e estímulos a pesquisa (como já detectado nos resultados anteriores) e as habilidades dos estudantes para o estudo independente.

Estes resultados reforçaram o fato dos docentes da área da saúde valorizarem muito a elaboração e a execução de suas aulas, principalmente com o uso de estratégias diversificadas e recursos tecnológicos, além de considerarem importante o papel e responsabilidade da Instituição sobre a política e ações que possam favorecer as atividades em prol de uma educação adequada. Por outro lado, notou-se que os docentes consideraram tanto questões relativas ao comportamento do aluno em sala de aula e no seu estudo independente, como influentes nas atividades de ensino-aprendizagem.

No estudo realizado por Aquino e Puentes (2012a), verificou-se similaridade, quando mais de 50% dos docentes relataram que não confiam nas capacidades acadêmicas de seus alunos relacionadas com a realização de estudo independente, hábitos de leitura, uso de computadores, utilização da biblioteca e dedicação aos estudos.

Estes achados são preocupantes, pois:

Trabalhar com o conhecimento significa incentivar a abertura dos alunos para explorarem as atuais tecnologias de informação e comunicação, em geral muito conhecidas deles e por eles usadas na linha de desenvolver a pesquisa, o debate, a discussão e a produção de textos científicos individuais e coletivos. Planejar os estudos dos alunos em sua disciplina de modo que consigam ver, observar, analisar os fenômenos sob diferentes pontos de vista, integrando as diversas disciplinas curriculares, e favorecendo uma visão integrada das informações é trabalhar com a dimensão interdisciplinar do docente do ensino superior nos dias de hoje (MASETTO, 2009, p.7).

Aproveitando a fala de Massetto (2009) e buscando em outros estudos, nota-se muita similaridade na necessidade que o docente comprehenda e reflita que o processo de ensino-aprendizagem é coparticipativo, que depende de fatores individuais dos docentes, mas que também é influenciado pelos discentes, pela IES e pelo meio que estão inseridos.

Um exemplo disso foi o estudo de Peres (1998), que ao pesquisar sobre a percepção dos docentes universitários à respeito de sua capacitação para o ensino em enfermagem, a instituição de ensino, onde atuam os sujeitos do estudo, não propiciava a capacitação do docente no processo ensino-aprendizagem, ficando essa capacitação dependente do interesse do docente ou do grupo de trabalho. Ressaltando ainda que os recursos materiais e humanos da instituição eram sub utilizados, devido à inexistência de infraestrutura capaz de orientar os docentes com relação às estratégias de ensino e à utilização de recursos audiovisuais.

Acreditamos que a capacidade pedagógica do docente não se esgota na aplicação aprimorada de técnicas e métodos didáticos ou no planejamento do ensino. Compete ao professor conhecer-se profundamente como educador e pessoa e ter consciência crítica de sua conduta e desempenho, na busca de uma efetiva interação professor-aluno. Cabe ainda reconhecer o indivíduo-aluno globalmente, entendendo-o como um ser inserido em um contexto sócio-político-econômico-cultural. A tônica da formação docente deve permear reflexões que levem à tomada de consciência da realidade e à desmistificação de crenças e valores que colocam o professor como absoluta fonte do saber, reguladora do conhecimento e da própria aprendizagem (PERES, 1998, p. 56).

Em outro estudo, Castanho (2002) ao ouvir professores do ensino superior da área de Saúde sobre sua prática pedagógica cotidiana e visando encontrar eventuais marcas distintivas de sua docência, apontou professores muito bons pelo grau de competência e exigência com que ensinavam suas disciplinas. Este autor também observou a incidência na ideia de que o aluno deve exibir ao professor a memorização e a reprodução de informações. Assim, a autora, ao avaliar as estratégias metodológicas implementadas pelos docentes, considerou que:

[...] a inovação aparece de maneira tênue, não constituindo marca definidora da prática pedagógica desses docentes. Trata-se de um desafio a ser vencido no ensino na área de Saúde, ao menos na realidade investigada. Podemos afirmar que, mesmo em tempos de racionalização, de uniformização, de globalização e mercantilização, cada docente continua a produzir no mais íntimo de si mesmo a sua própria maneira de ser professor (CASTANHO, 2002, p. 60)

Estes relatos, associados aos achados neste estudo, apenas afirmam que apesar de existir um grande esforço pessoal docente, reforçaram a concepção da necessidade de uma

revisão da identidade do docente universitário, particularmente na área da saúde, propositalmente no cenário desta pesquisa. Porém, é importante que os próprios docentes, de um lado, desejem refletir sobre seu papel e de outro, que a Universidade promova oportunidades para essa reflexão.

Nesse sentido, considera-se que o professor deve estar preparado para compreender o seu papel e do seu aluno, como de agentes de transformação da sociedade, para que os objetivos educacionais sejam estabelecidos adequadamente e o professor da área da saúde possa superar a sua participação passiva no processo de ensino, como mero “repetidor” de aulas e passe para o papel de questionador do ambiente que está inserido, para refletir profundamente sobre a dimensão do “porquê de ensinar”, “o que ensinar”, “como ensinar” e “para quem ensinar”.

4.6 Considerações parciais

A análise baseada na percepção dos **docentes** sobre a sua formação, a instituição e a sua prática proporcionou destacar os seguintes elementos nos resultados:

- Os professores caracterizam-se como ingressantes na carreira, nas fases de estabilização e diversificação, sugerindo ser um bom momento para a implementação de atividades formativas, a fim de consolidar as práticas pedagógicas positivas.
- Notou-se que a maioria dos docentes participantes da pesquisa relataram não terem acompanhamento didático e apesar de terem participado de cursos com cunho didático-pedagógicos, quando o fizeram foram em sua maioria fora da IES e de forma isolada.
- Os resultados apontaram para o fato de que os temas propostos para os cursos ofertados pela IES nem sempre estavam voltados para formação pedagógica, ou não despertavam interesse nos docentes, pois provavelmente não atendiam as expectativas e consequentemente, limitando suas participações, reflexões e críticas.
- Verificou-se carência de ações voltadas para a formação didático-pedagógica articuladas com a política institucional, que permita identificar possíveis necessidades e meios de intervenção, no período de coleta de dados (2011/2012), cabendo a ressalva de que após a finalização da coleta de dados, no final de 2012, início de 2013, o NUDE iniciou este processo como já citado no texto;
- No que diz respeito aos documentos institucionais, notou-se maior conhecimento e participação naqueles mais próximos e direcionados aos cursos, como os Projetos Pedagógicos dos Cursos e Planos de Disciplinas, limitando as informações quando

abordando o Estatuto, Regimento Institucional e Plano de Desenvolvimento Institucional, que aborda efetivamente as políticas da IES;

- Em relação as condições do trabalho na IES, os resultados apontam para uma desvalorização das atividades de extensão em detrimento a preferência pela atuação com pesquisa. Porém, observou-se que apesar da alta valorização da pesquisa, a média de alunos por atividade, concentra-se no ensino;
- Quanto à organização didática na IES, os resultados sugerem que esta ainda necessita de aperfeiçoamentos, mas destacou-se que o sucesso desta depende diretamente da efetiva participação dos docentes para a sua consagração.
- Percebe-se que os docentes da área da saúde ainda apresentam limitações em diversificarem suas estratégias de ensino, que podem ser provocadas tanto pelos currículos extensos, como pelas limitações didáticas pessoais.
- O apoio didático e a estrutura organizacional têm sido fundamental para estimular os docentes para ofertarem uma boa aula.
- Ao relatarem os sentimentos com o trabalho que executam, os docentes notaram que apesar de muitos terem dito sentirem-se motivados e satisfeitos, é significante o quantitativo daqueles que não estão, o que pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental a implementação de políticas que favoreçam os docentes, visto que, conforme os achados deste estudo, o que mais os estimulam para o exercício de suas atribuições é a própria satisfação pessoal, seguida pelo currículo, indicando necessidade de maior apoio didático e a estrutura organizacional.
- Os docentes da área da saúde valorizaram muito a elaboração e a execução de suas aulas, principalmente com o uso de recursos tecnológicos, além de considerarem importante o papel e responsabilidade da Instituição sobre a política e ações que possam favorecer as atividades em prol de uma educação adequada;
- Os docentes consideraram tanto questões relativas ao comportamento do aluno em sala de aula e no seu estudo independente, como influentes nas atividades de ensino-aprendizagem;
- Notou-se a carência por conhecimentos didático-pedagógicos, reafirmando que a formação continuada deve constituir-se como proposta política institucional;
- Observou a necessidade do docente compreender e refletir que o processo de ensino-aprendizagem é coparticipativo, que depende de fatores individuais dos docentes, mas que também é influenciado pelos discentes, pela IES e pelo meio que estão inseridos.

- Por fim, considera-se que apesar de existir um grande esforço pessoal docente, reforçaram a concepção da necessidade de uma revisão da identidade do docente universitário, particularmente na área da saúde, propositalmente nosso cenário de pesquisa. Porém, é importante que os próprios docentes, de um lado, desejem refletir sobre seu papel e de outro, que a Universidade promovam oportunidades para essa reflexão.

5. OS DISCENTES

Neste capítulo apresenta-se os elementos didáticos e pedagógicos que influenciam no processo de ensino-aprendizagem dos discentes da UFTM sobre o olhar dos próprios discentes. Para esta estruturação, foram apresentadas análises qualitativas e quantitativas a partir dos instrumentos aplicados aos discentes.

5.1 Caracterização

Participaram da pesquisa 367 discentes da UFTM, com idade média de 20,53 anos (\pm 2,33), dos quais 85,82% (315) eram do gênero feminino.

Dentre o total de discentes selecionados, 56,4% (207) eram provenientes do estado de São Paulo, 35,7% (131) de Minas Gerais, 5,4% (20) de Goiás e 2,5% (9) de outros Estados.

O curso com maior participação na pesquisa foi o de Nutrição com 42,23% (155) do total de discentes, seguidos por 19,62% (72) da Enfermagem, 14,17% (52) da Biomedicina, 12,53% (46) da Fisioterapia e 11,44% (42) da Terapia Ocupacional, conforme já indicado na dados indicados na TAB. 1.

Com intuito de investigar a influência da escolaridade dos pais sobre o estudo dos discentes, foi apresentado na TAB. 8 esta distribuição.

TABELA 8 - Distribuição da escolaridade dos pais dos discentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=367)

Escolaridade	Pai		Mãe	
	N	%	n	%
Analfabeto	9	2,45	6	1,63
Ensino Fundamental	54	14,71	43	11,72
Ensino Médio	137	37,32	134	36,51
Ensino Superior	136	37,06	141	38,42
Pós-graduação	31	8,45	43	11,71
Total	367	99,99	367	99,99

n=amostra; % = frequência.

Fonte: A autora, 2013.

Ao avaliar a escolaridade dos pais dos discentes, observou-se que as mães apresentaram os melhores níveis de escolaridade com relação aos pais, conforme ilustrado na TAB. 8. Além disto, as mães apresentaram maior índice de ensino superior e pós-graduação e

menor taxa de analfabetismo. Quanto à escolaridade dos pais, 37% haviam cursado apenas o ensino médio e outros 37% ensino superior.

Este tipo de investigação é interessante, pois pesquisas tem indicado que quanto maior a escolaridade dos pais, mais incentivados são os filhos para os estudos, como também foi apresentado por Barbosa Filho e Pessoa (2010, p. 272) ao relatarem que “estimativas mostram que um ano a mais de educação dos pais leva a uma elevação de 0,2 anos na educação dos filhos”. Confirmando os achados, em que os pais dos discentes estudados em sua maioria (70%) possuíam ensino médio e ou superior.

Confirmando este relato, vale destacar o estudo realizado por Aquino e Puentes (2012a), em uma IES particular, que quando os discentes foram perguntados sobre quem são as pessoas que oferecem mais incentivos e apoio em relação à sua formação e aos estudos, eles responderam que em primeiro lugar era dos próprios familiares e em segundo dos colegas de turma. Apenas pouco mais de um terço dos alunos admite receber algum tipo de acompanhamento dos professores das disciplinas. Constatando, assim, que a escolaridade dos pais pode influenciar no estudo dos filhos.

5.2 Interação com os documentos institucionais

Assim, como realizado com os docentes, foi avaliado a interação dos discentes com os documentos institucionais, conforme QUADRO 4:

QUADRO 4 - Análise da disponibilização, acessibilidade, conhecimento e participação na elaboração dos documentos institucionais pelos discentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=367)

Disponibilização	Disponibilização % (n)	Acessibilidade % (n)	Conhecimento do conteúdo % (n) *X Grau de Conhecimento (DP)	Participarão da elaboração ou reestruturação % (n)
Regimento Institucional	Online 1,09 (4) Impresso 3,81 (14) Mídia eletrônica 7,08 (26) Não disponibilizado 6,27 (23) Não souberam responder ou não responderam 81,71 (300)	Fácil 28,07 (103) Limitado 2,18 (8) Difícil 3,27 (12) Sem acesso 8,17 (30) Não souberam responder ou não responderam 58,31 (214)	58,86 (216) *1 ($\pm 1,5$)	5,99(22)
Plano de Desenvolvimento Institucional	Online 21,25 (78) Impresso 1,91 (7) Mídia eletrônica 3 (11) Não disponibilizado 2,17 (8) Não souberam responder ou não responderam 71,75 (263)	Fácil 20,44 (75) Limitado 20,44 (75) Difícil 14,17 (52) Sem acesso 34,33 (126) Não souberam responder ou não responderam 10,62 (39)	54,77% (201) *2 ($\pm 0,99$)	3,27 (12)
Projeto Pedagógico dos cursos	Online 49,59 (182) Impresso 8,99 (33) Mídia eletrônica 13,08 (48) Não disponibilizado 0,27 (1) Não souberam responder ou não responderam 28,07 (103)	Fácil 63,49 (233) Limitado 17,44 (64) Difícil 4,36 (16) Sem acesso 7,90 (29) Não souberam responder ou não responderam 6,81 (25)	15,26 (56) *4 ($\pm 0,99$)	80,65 (296)
Planos de disciplinas	Online 32,7 (120) Impresso 26,98 (99) Mídia eletrônica 7,36 (27) Não souberam responder ou não responderam 32,97 (121)	Fácil 78,85 (286) Limitado 11,72 (43) Difícil 1,91 (7) Sem acesso 4,09 (15) Não souberam responder ou não responderam 4,36 (16)	92,64 (340) *7,54 ($\pm 1,8$)	89,1(327)

n=amostra; % = frequência; X=Média; DP=Desvio Padrão; *(Classificação do Grau de Conhecimento: Escala hedônica crescente em que 0 – 1,9: Insuficiente / 2 – 3,9: Fraco / 4 – 5,9: Regular / 6 – 7,9 : Bom/ 8 – 10:

*Excelente); **(Classificação do Grau de Participação: Escala hedônica crescente em que 0 – 1,9: Insuficiente / 2 – 3,9: Fraco / 4 – 5,9: Regular / 6 – 7,9 : Bom/ 8 – 10: Excelente).Fonte: A autora, 2013.*

Observou-se no QUADRO 4, que tanto a disponibilização como a acessibilidade do Regimento Institucional e Plano de Desenvolvimento Institucional, ficou bastante comprometida, e que os discentes ou não souberam responder ou realmente consideraram que os documentos não eram disponibilizados ou acessíveis.

Isso pode ser constatado também quando estes discentes foram questionados sobre o conhecimento, em que um percentual interessante de 58,86% (216) (para o Regimento Institucional) e 54,77% (201) (para o Plano de Desenvolvimento Institucional) afirmam que conheciam o documento, porém a média do grau de conhecimento ficou extremamente baixa, ou seja, quando avaliaram “o quanto” conheciam, este resultado foi basicamente nulo ou insuficiente, visto que 1($\pm 1,5$) e 2($\pm 0,99$) significaria praticamente “insuficiente”; desconhecer seu conteúdo.

Associando estes resultados com quase metade do alunado, que realmente relataram não conhecer estes documentos, possibilitou considerar que se alguns discentes sabem de sua existência, a maioria não sabe do que se trata, o que é prejudicial, uma vez que com seu desconhecimento, limitaria o aluno em entender o funcionamento da IES em que está inserido, não compreendendo os seus direitos e a organização de todos os setores e impossibilitando uma reflexão sobre a realidade vivenciada.

Cabe destacar que ambos documentos são de fácil acesso e disponibilizados no *site* da Universidade, sendo eles de domínio público. Assim pode-se considerar que em algum ponto apresenta falhas de divulgações, ou pela falta de orientação aos discentes e o convite para participarem das decisões políticas da IES, ou pela falta interesse com as questões que regem a Instituição, visto que estes foram revistos recentemente, período em que boa parte dos estudantes entrevistados já estava na IES.

Quando abordados sobre a disponibilização do Projeto Pedagógico do Curso 71,66% (263) dos alunos afirmaram que o documento estava disponível *on-line*, impresso ou em mídia eletrônica.

Para 63,49% (233) dos alunos entrevistados, esse documento foi considerado de fácil acesso, porém quando foram questionados sobre a sua relação com o seu conhecimento, apenas 15,26% (56) dos discentes entrevistados relataram conhecê-lo, porém com uma média de conhecimento “regular” (4 $\pm 0,99$), que indicaria um conhecimento parcial e limitado. O fato mais intrigante foi que 80,65% (296), desses alunos relataram que participaram da elaboração ou reestruturação do documento.

Cabe um parêntese aqui, pois chama a atenção o fato dos discentes não conhecerem, porém, terem participado da elaboração ou reestruturação do documento, sugerindo duas possibilidades. A primeira (positiva), em que realmente os discentes colaboraram com o documento e a segunda (negativa), em que por terem noção de sua importância e talvez até terem sido convidados a participar na elaboração e reestruturação, mas não terem contribuído, levaram um resultado falso positivo, ou seja, não adiantou ter participado, se não conheceu seu conteúdo.

Quando um aluno não conhece o conteúdo do Projeto Pedagógico do Curso, ele deixa de saber a estrutura do seu curso, o percurso acadêmico durante sua formação, a sua composição curricular, ficando defasado os objetivos do curso para o aluno, uma vez que esse objetivo não está claramente traçado é provável o aluno não ter certamente definido de como é e de como seguir o percurso acadêmico.

Assim, questiona-se o quanto estes alunos são capazes de argumentar e questionar o que está acontecendo em seu curso? Será que todos concordam com as metodos, currículos, carga horária, estágios do modo que é? O que nota-se é uma tendência à passividade e aceitação sem argumentações. Será que não existiria nada a acrescentar ou a melhorar? Como o aluno espera saber o que o curso almeja que ele se torne ao final? Como os alunos desejam serem democráticos e participativos, se não buscam o saber pelos meios adequados?

Por último, os discentes foram questionados sobre os Planos de Disciplinas, verificando similarmente com os resultados anteriores, em que a disponibilização e a acessibilidade foram consideradas “boas”, somente o conhecimento deste foi melhor, 92,64% (340) dos entrevistados relataram conhecer em média 7,54 ($\pm 1,8$) e 89,1% (327) teriam participado das suas elaborações ou reestruturações.

Esse foi o documento com maior número de alunos que relataram conhecer e saber do que se trata, isso provavelmente ocorreu por ser de costume que os professores apresentem o Plano de Disciplina no início da aula, o que não é de costume acontecer com os outros documentos aqui discutidos.

Os Planos de Disciplinas permitem que os alunos sejam capazes de seguir os cronogramas das disciplinas, os objetivos, a bibliografia recomendada, facilitando e favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo os discentes, os motivos mais relatados nas respostas negativas (referentes ao conhecimento elaboração e acessibilidade dos documentos) foram: “Não conhece os documentos”; “Os documentos são impostos e não solicitam a participação discente em sua elaboração”; Não sabe do que se trata”; “Não foi solicitada a participação discente”.

A partir dessas afirmações, questiona se os alunos são realmente apresentados aos documentos institucionais e como é feito essa apresentação. Será que existe durante a graduação alguém ou alguma disciplina que apresenta e discute isso com os alunos? E se acontece, por que foi notado tanto desinteresse discente?

Considerou-se, preocupação com os resultados, pois o domínio dos documentos institucionais pelo discente pode proporcionar a eles uma grande capacidade de argumentar, reivindicar e buscar melhores condições para o processo de ensino-aprendizagem.

5.3 O estudo

Para iniciar a avaliação do estudo na percepção discentes, na TAB. 9 foi apresentado os resultados referentes a satisfação dos discentes com a infraestrutura oferecida pela IES para seus estudos.

TABELA 9 - Satisfação dos discentes participantes da pesquisa em relação a infraestrutura oferecida pela IES, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=367)

Infraestrutura	Satisfação*	
	X	(DP)
Salas de aula (acústica, iluminação, ventilação, mobiliário, limpeza)	6,37	(± 2,21)
Existência de recursos audiovisuais e de multimídia para o estudo	7,55	(± 1,93)
Condições bibliográficas da biblioteca da instituição	7,02	(± 2,12)
Bibliografia complementar	6,45	(± 2,12)
Acervos online disponíveis	6,51	(± 2,31)
Acesso à Internet	6,89	(± 2,38)
Disponibilidade de computadores	6,37	(± 2,35)

X=Média; DP=Desvio Padrão ; *Classificação da Satisfação com a Infraestrutura: Escala hedônica crescente em que 0 – 1,9: Insuficiente / 2 – 3,9: Fraco / 4 – 5,9: Regular / 6 – 7,9 : Bom 8 – 10: Excelente).

Fonte: A autora, 2003.

Analizando a TAB. 9, notou-se que os todos os itens analisados nesta pesquisa foram classificados pelos discentes como “bons”, sendo que maior índice de satisfação com média 7,55 (± 1,93) foi a “Existência de recursos audiovisuais e de multimídia para o estudo” e “Condições bibliográficas da biblioteca da instituição” (7,02 ±2,12). Os menores índices de satisfação foram os das “salas de aula (acústica, iluminação, mobiliário e limpeza)” 6,37 (± 2,21) e da “disponibilidade de computadores” (6,37 ± 2,35).

Comparando estes resultados com de outros autores, verificou-se que Santos, Lima e Nascimento (2011) também descreveram que a infraestrutura adequada da Universidade é

fundamental, pois estes aspectos estimulam tanto a aprendizagem dos alunos quanto para o bom trabalho do professor, como um bom ambiente físico, uma sala bem iluminada e arejada.

No estudo de Provinciali *et al.* (2005), a média dos recursos pedagógicos e audiovisuais foram considerados bons, com média de avaliação 7,00 e de 7,30 para a disponibilidade dos equipamentos de informática. Cordeiro e Sanchez (2004),relatam que o uso tecnologia para o aprendizado é um fator determinante na motivação do aluno, tanto virtual quanto o acesso apenas para leitura.

Segundo Marquês (2009), a sala de aula é um dos ambientes mais importantes para a aprendizagem e que para que tenha incentivo da atividade mental, deve-se ter controle de temperatura e da luz, e esse foi o fator que teve o menor índice de satisfação dos alunos.

As más condições de infraestrutura das instituições públicas, muitas vezes, se dão pelo mau uso dos recursos públicos, proveniente de construções e reformas insuficientes, instalações mau planejadas ou antigas, entre outros. Essas condições podem refletir nas notas que os alunos atribuíram aos quesitos analisados, demonstrando em sua maior parte uma insatisfação em relação à infraestrutura, apresentando um reflexo negativo em sua vida acadêmica e um menor grau de interesse e de aproveitamento dos estudos, o que não foi o caso dos achados nesta pesquisa, mas há de convir que todas as avaliações dadas pelos discentes podem ser melhoradas, sugerindo que ainda necessita de ajustes.

Diversos autores relatam essa diminuição de investimentos em educação como o PNE elaborado em 1998, que afirmava a necessidade da expansão do ensino superior, porém essa expansão deveria ser com racionalização dos gastos, com a diminuição dos gastos por aluno. Chaves (2005),afirmou que com isso as políticas para educação focaram na economia dos recursos. Santos (2010) também destacou que nos últimos 30 anos ocorreram uma “secagem financeira e descapitalização das Universidades públicas.

Essa falta de investimentos financeiros sugere um prejuízo na expansão e manutenção da Universidade, levando ao mau uso e planejamento de sua estrutura, podendo prejudicar o aluno, o professor, além de desmotivá-los, não fornecendo um ambiente adequado para a ascensão da vida acadêmica.

Cabe destacar que esse estudo teve sua coleta de dados nos anos de 2011/2012 e, desde então algumas mudanças já foram realizadas a fim de melhorar as condições físicas da UFTM, como instalação de ar condicionado nas salas de aula, sinalização para deficientes visuais, aumento no número de livros na biblioteca e nas condições dos laboratórios, o que pode em estudos futuros instigar uma melhoria nos resultados encontrados neste estudo.

Outros fatores que podem favorecer o estudo podem ser os meios bibliográficos e técnicos que a IES disponibiliza para o ensino e o modo que os discentes os utilizam. A fim de tentar entender melhor estes aspectos buscou neste trabalho investigar a forma como os alunos da área da saúde utilizam os meios bibliográficos e técnicos para o seu estudo, conforme apresentado na TAB. 10.

TABELA 10 - Utilização dos meios bibliográficos e técnicos pelo discentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=367)

MEIOS DE ESTUDO	N	%	Utilização*
		X	(DP)
Guias ou apostila de estudo	347	94,55	6,81 (\pm 2,72)
Textos básicos	365	99,46	7,57 (\pm 2,02)
Textos complementares	362	98,63	6,65 (\pm 2,27)
Materiais em suporte online oferecido pelo professor	359	97,82	7,56 (\pm 2,52)
Internet	347	94,44	7,99 (\pm 1,92)
Materiais da biblioteca institucional	361	98,36	7,93 (\pm 2,09)

*n=amostra; % = frequência; X = média; DP = Desvio Padrão; *Classificação da média de utilização: Escala hedônica crescente em que 0 – 1,9: Insuficiente / 2 – 3,9: Fraco / 4 – 5,9: Regular / 6 – 7,9 : Bom 8 – 10: Excelente).*

Fonte: A autora, 2013.

O meio de estudo mais utilizado pelos alunos foram os “textos básicos”, sendo estes citado por 99,46% (365) dos entrevistados com uma média de utilização “boa” ($7,57 \pm 2,02$). Dos alunos participantes 94,55%, (347) disseram que utilizam para seus estudos guias ou apostilas com uma média de utilização “boa” ($6,81 \pm 2,12$). Dos participantes, 99,46% (365) relatam empregar durante seus estudos “textos básicos” das disciplinas, sendo considerados por eles como “bons” ($7,57 \pm 2,02$). Os materiais em suporte *on-line* oferecido pelo professor foram citados como meio de estudo por 97,82% (359), sendo sua média de utilização também considerada “boa” ($7,56 \pm 2,52$).

Estes resultados são interessantes, pois nota-se que grande parte dos alunos utilizam meios tecnológicos (acervos *on-line* e outros) e estes apresentaram limitações com a satisfação, visto que na TAB. 9 este foram classificados como “bons” ($6,51 \pm 2,31$), indicando que apesar de utilizarem, este ainda necessitavam serem melhorados.

A internet foi o meio de estudo menos utilizado pelos alunos, em que 94,44% (467) relatam que a utilizavam para o seus estudos, porém aqueles que fazem uso dela, consideraram sua utilização como “boa” ($7,99 \pm 1,92$), sendo importante destacar que esta foi a maior média de utilização entre os itens, sugerindo grande preferência dos estudantes por este meio de estudo.

A satisfação com a disponibilidade de computadores também foi considerada “boa” ($6,37 \pm 2,3$), fato este também verificado anteriormente na TAB. 9, em que este item teve menor grau de satisfação pelos alunos, sugerindo, assim, uma baixa disponibilização de computadores para os discentes na IES, indicando que os alunos que utilizam internet possuem computadores em casa ou utilizam em outros locais.

Destaca-se aqui, que a internet é um meio de estudo muito atual e de grande aceitação desta geração de estudantes, sendo necessário um melhor cuidado da IES, visto que alunos que não dispõem de recursos financeiros, dependem do que a IES lhes proporciona e, se este recurso for limitado, o aluno fica desmotivado e marginalizado em sua condição social, além disso o docente também necessita ser preparado pedagogicamente para saber lidar com esta situação, de modo a inserir este meio em suas aulas adequadamente.

Os materiais da biblioteca foram citados como meio de estudo por 98,36% (361) dos discentes participantes da pesquisa, com uma média de utilização “boa” ($7,93 \pm 2,09$). Porém cabe destacar que apesar do grande porcentual de alunos que fazem uso de materiais da biblioteca da IES, a satisfação dos alunos com este também foi considerado “bom” (7,02) TAB. 9.

Vale ressaltar o papel do professor como mediador, sendo fundamental sua orientação quanto aos melhores meios para facilitar e favorecer o estudo, inclusive no que diz respeito aos meios bibliográficos. No estudo de Ferreira (2009), foi sugerido que a figura de um tutor influenciaria o ritmo de aprendizado, tendo um professor como guia para os estudos que iria auxiliar nas dificuldades de aprendizagem do aluno, tornando o ensino individualizado, na necessidade e dificuldade de cada aluno. Essa situação iria suprir as dificuldades do aluno em estudar e auxiliá-lo na forma de como estudar e em quais meios bibliográficos melhor atenderia à necessidade desse estudante.

Um dos fatores que influenciam o rendimento acadêmico no estudo de Carelli e Santos (1998), foi a ampliação do universo cultural do estudante, pois quanto mais possibilidades para o estudo, melhor, assim quanto mais recursos estiverem disponíveis, melhor será o processo de aprendizagem, o que pode determinar uma evolução e a realização acadêmica desse estudante. Além disso, outras atividades também motivam o aluno, como a participação em atividades extraclasses, que são capazes de influenciar diretamente nesse tipo de desenvolvimento.

Para Goulart (2004), a formação de qualidade implica em produção de conhecimento e as atividades que podem gerar a produção de conhecimento são a pesquisa e a extensão, desde

o texto da constituição se conhece o tripé ensino/pesquisa/extensão, que traduz que para ocorrer a aprendizagem é necessário que ocorra investigação do meio em que esta inserido.

Além disso, outros fatores que podem influenciar nos estudos são as atividades extraclasse que os professores disponibilizam a seus alunos, dentre elas, extensão, iniciação científica, pesquisas, eventos científicos e visitas técnicas. Retomando a missão da Universidade, cabe destacar que ela tem como missão “expandir, articular e apoiar” essas atividades, “estando comprometidas com a transformação da sociedade e exercício da cidadania em articulação com o ensino, pesquisa e extensão, a fim de atender às demandas da comunidade interna e externa”. A fim de tentar entender melhor estas questões na IES estudada, foi investigado como tem sido a participação dos discentes entrevistados nas atividades fornecidas pela Instituição TAB. 11.

TABELA 11 - Análise da participação dos discente entrevistados, nas atividades oferecida pela IES, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=367)

ATIVIDADES	N	%	Participação*	
			X	(DP)
Extensão;	228	63,13	4,2	± 3,94
Iniciação Científica;	168	45,78	3,66	± 4,11
Pesquisa;	118	32,15	3,64	± 3,94
Eventos Científicos;	171	46,59	5,3	± 3,33
Visitas técnicas;	101	27,52	5,1	± 3,64
Outras	4	1,09	0	0
Não respondeu	41	11,17	0	0

*n=amostra; % =frequência; X=média; DP=Desvio Padrão ; Obs.: Alguns alunos responderam mais de uma atividade ; *Classificação da média de participação: Escala hedônica crescente em que 0 – 1,9: Insuficiente / 2 – 3,9: Fraco / 4 – 5,9: Regular / 6 – 7,9 : Bom 8 – 10: Excelente).*

Fonte: A autora, 2013.

Dentre os alunos participantes da pesquisa, 32,15 % (118) disseram participar de atividades de pesquisa, porém ao avaliarem a sua participação, a consideraram como “regular” (4,2, ± 3,94). O que indicou que apesar de participarem, o envolvimento com a atividade foi muito limitada, sugerindo um prejuízo em seu desenvolvimento acadêmico.

Os alunos que normalmente se envolvem em atividades obrigatórias e não obrigatórias passam por “diversas mudanças tanto no desenvolvimento cognitivo social, afetivo, e valores altruístico, modificação na visão, ganho de habilidades verbais e domínio de conteúdos específicos” (FIOR, 2003, p. 31). Em diversos estudos foram relatados que quando ocorre

esse contato com atividades não obrigatórias, esses alunos passam a ter maior satisfação com o curso, aprimoramento da liderança, facilidade nas relações interpessoais. O que demonstra que esse tipo de experiência favorece o desenvolvimento do estudante como um todo (PASCARELLA; TEREZINI, 1991; BAXTER MAGOLDA, 1992).

Ainda no trabalho de Fior (2003), é ressaltado que a participação em atividades extracurriculares contribuem para o desenvolvimento do compromisso com o curso, sendo essa participação um fator importante para a permanência do estudante no ensino superior, tendo uma maior probabilidade de se manterem satisfeitos com suas experiências da Universidade e permitindo ao aluno uma melhor integração com o contexto universitário, o que melhora o seu rendimento acadêmico.

Neste estudo, verificou-se que dentre os alunos entrevistados, 45,74% (168) faziam ou já fizeram iniciação científica, porém esses alunos classificaram a sua participação como “fraca” ($3,66 \pm 4,66$). Quando os discentes foram questionados sobre a participação em eventos científicos, 46,59% (117) disseram que participavam, porém também classificaram a como “regular” ($5,3 \pm 3,33$).

A atividade extraclasse mais exercida pelos alunos entrevistados foi a de extensão com participação de 63,13% (228) dos alunos, porém estes avaliaram a sua participação como “regular” (4,2). A atividade que teve menor adesão dos alunos foram as visitas técnicas, tendo participação de 27,52% dos entrevistados, que também consideraram a participação como “regular” (5,1).

Com esses resultados é notável a baixa participação dos alunos da área de saúde em atividades extraclasse, pois nenhum dos itens estudados tiveram uma boa avaliação da participação e apenas atividades de extensão tiveram adesão por mais de 50 % dos alunos entrevistados, o que refletiu um déficit no desenvolvimento da área de pesquisa e de todos os componentes que vem agregado a ela como desenvolvimento cognitivo social, afetivo, valores altruístico, modificação na visão, ganho de habilidades verbais e domínio de conteúdos específicos maior satisfação com o curso, aprimoramento da liderança, facilidade nas relações interpessoais como citado anteriormente, ficando devassada essas questões durante a formação.

Porém, cabe destacar que para aumentar a participação nesse tipo de atividade, a Universidade teria que aumentar as suas linhas de pesquisa, ter mais professores disponíveis para acompanhar tais atividades, além da necessidade de adequações nas matrizes curriculares dos cursos, de modo a permitir horários disponíveis para que os alunos procurem tais

atividades, pois a maioria dos cursos possui carga horária integral, com poucas “janelas” o que limita a participação em tais atividades.

O baixo incentivo para o desenvolvimento das atividades pode ser um fator desmotivante, além de poder limitar a permanência de alunos de baixa renda na IES. Principalmente, pelo fato de que recentemente foi sancionada a Lei de Cotas (Lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012), em que as Universidades Federais deverão reservar, por critério de cor, rede de ensino e renda familiar, 50% das vagas. Mesmo as Universidades e Institutos Federais tendo quatro anos para implantar progressivamente o percentual de reserva de vagas estabelecido pela Lei, é necessário a adoção de um maior número de auxílios para esses estudantes, pois sua falta poderá comprometer a permanência dos estudantes na Universidade. Isto seria uma contradição, visto que se está sendo dado algum tipo de “favorecimento” para alunos de baixa renda, deve-se incentivar a permanecer e concluir o ensino superior.

Goulart (2004, p. 72) apontou que tanto a pesquisa quanto a extensão, “enquanto atividades fulcrais para o ensino, devem estar voltadas para a produção do conhecimento”, ou seja, essas atividades também contribuem muito para o aprendizado discente. Assim, não adianta apenas dizer que participou da atividade, é necessário se envolver e se dedicar, para que realmente aconteça a aprendizagem.

Em outro estudo, Ferreira (2009) levantou a questão da elevada carga horária de estudantes universitários portugueses, limitando os alunos em se envolverem em atividade extraclasse devido a pouca disponibilidade para o estudo, para consultar biblioteca e a vivência cultural, prática desportiva, convivência com colegas, atividades extraclasse que são relevantes para a formação do universitário. O que também prejudica os professores que consequentemente tem uma alta carga horária letiva, lesando a execução de outras atividades igualmente importantes tanto para os professores quanto para os alunos.

Uma das vantagens de atividades extraclasse, para os alunos seriam terem contato mais próximo com o professor e desenvolverem o gosto pela pesquisa, extensão e outras, facilitando na superação das dificuldades de leitura de textos científicos, melhorando a escrita, aumentando o conhecimento técnico e científico, além de incentivar para o ingresso em programas de pós-graduação (FIOR, 2003).

O autor, relatou ainda em seu estudo que atividades relacionadas à organização e à participação em eventos, encontro de estudante, semanas específicas também são consideradas pelos alunos como atividades enriquecedoras e de significância para a sua formação, além de possibilitar melhor vivência entre os próprios alunos (FIOR, 2003).

Para que haja uma maior motivação para o estudo, é importante que a Instituição além de proporcionar oportunidades, também apoie o discente. Assim, no GRÁF. 7 ficou demonstrado o sentimento do aluno referente ao apoio que a IES lhe oferece para seus estudos.

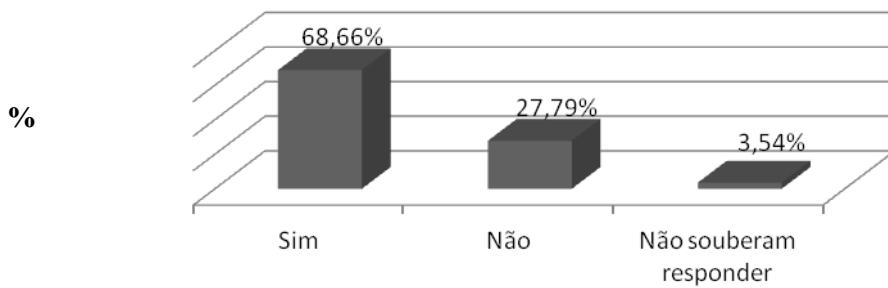


GRÁFICO 7 – Distribuição do relato dos discentes participantes da pesquisa, quanto o apoio institucional para o estudo, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=367)

% = Frequência.

Fonte: A autora, 2013.

Dentre os discentes participantes da pesquisa, 68,66% (252) acreditavam que a Universidade apoiava os seus estudos, enquanto que 27,79% (102) relataram que a Universidade não os apoiava nos estudos e 3,54% (13) não souberam responder.

Grande parte dos alunos entrevistados relataram que sentiam-se apoiados pela IES, isso foi muito importante, pois quando a Universidade apoia os discentes, o estudo fica mais fácil, mais acessível e mais motivador, tendo melhores condições para estudar; o aluno torna-se capaz de se desenvolver melhor durante a sua graduação.

Este resultado foi muito satisfatório, visto que o apoio institucional é de suma importância para o estudo discente, pois isto favorece tanto o acesso à informação quanto para a formação do aluno.

Com base nestes achados e buscando maior compreensão dos resultados, foi questionado aos discentes como eles avaliavam a organização e o planejamento didático metodológico da IES TAB. 12.

TABELA 12 - Classificação da organização e planejamento didático-pedagógico da IES, pelos discentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=367)

CLASSIFICAÇÃO	N	%
Ótimo	123	33,5
Bom	205	55,9
Regular	32	8,7
Insuficiente	1	,3
Não Respondeu	6	1,6
Total	367	100,0

n=amostra; %=frequência.

Fonte: A autora, 2013.

Nota-se na TAB. 12, que a maioria dos discentes participantes da pesquisa, consideraram a organização didática metodológica da IES, como ótima (33,7%) e boa (55,9%).

Estes resultados são interessantes, pois podem influenciar diretamente na qualidade do ensino oferecido, mas não é possível avaliar esta opinião isoladamente, pois os fatores já citados anteriormente também podem influenciar no ensino.

Aquino e Puentes (2012a), ao investigar as necessidades didáticas em uma IES privada, quando entrevistaram os discentes, notaram que eles declararam que seus professores planejavam e organizavam o processo de ensino-aprendizagem das disciplinas que ministriavam, mas a imensa maioria deles avaliou a qualidade desse trabalho entre “regular” e “insuficiente”.

Assim, buscando uma melhor compreensão do papel do docente no planejamento e organização didático pedagógica, foi investigado como este era avaliado na UFTM (GRÁF. 8).

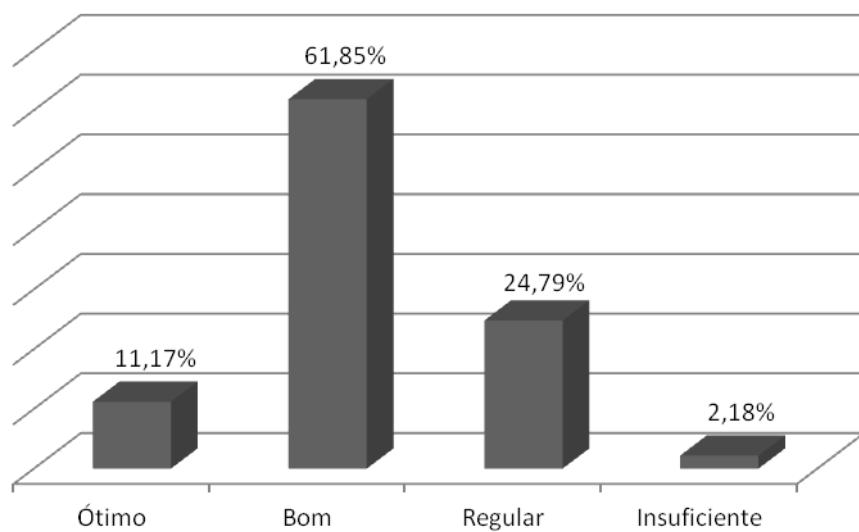


GRÁFICO 8 – Avaliação dos discentes participantes da pesquisa, sobre a organização e o planejamento didático-pedagógico docente, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=367)
 % = Frequência
 Fonte: autora, 2013.

Ao avaliar especificamente a organização e o planejamento didático-metodológico dos docentes, notou-se resultados diferentes em que, 11,17% dos discentes consideraram como “ótimo”, 61,85% consideraram “bom”, 24,79% “regular” e 2,18% julgaram como “insuficientes” (GRÁF. 8).

Andriola (2011) obteve resultado semelhantes e “melhores” a esta pesquisa, onde foi encontrado, no que se refere à didática adotada pelo professor para o desenvolvimento das atividades de ensino, uma aprovação de 83% pelos discentes, que ao serem analisadas, consideraram que o planejamento didático e metodológico dos professores atende plenamente ou suficientemente às expectativas discentes. Outros autores que também obtiveram resultados satisfatórios foram Antonelli, Colauto e Cunha (2012), que encontraram uma média 6,06 em relação à satisfação didático-pedagógica.

Obter uma boa aprovação discente sobre a organização e o planejamento didático-metodológico docente pode revelar uma maior preocupação do professor no momento de preparar a aula e transmitir o conteúdo. Fato este muito positivo para ambas as partes, visto que o professor busca melhorar a qualidade da aula e o aluno tende a ter um melhor desempenho na aprendizagem, pois conforme relata Gasparin, (2009, p.49), “os educandos e o educador agem no sentido da efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem, através da apresentação sistemática do conteúdo por parte do professor e por meio da ação intencional dos alunos de se apropriarem desse conhecimento”.

Além disso, foi avaliado o relato discentes sobre a frequência do método de ensino empregado nas aulas (GRÁF. 9).

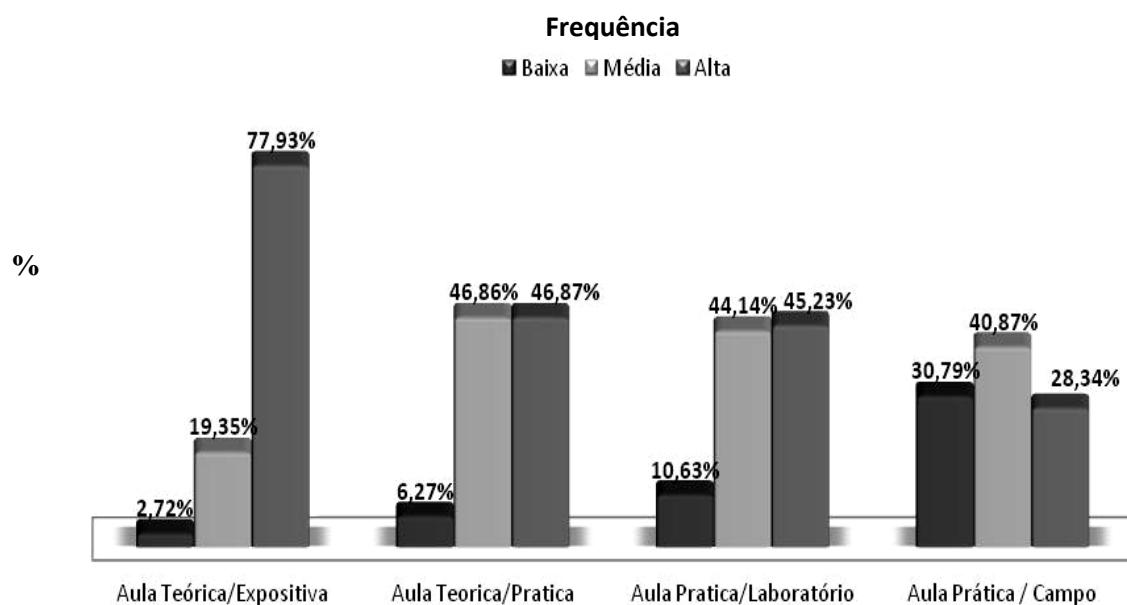


GRÁFICO 9 – Relato dos discentes participantes da pesquisa sobre a frequência do método didático empregado pelos docentes em suas aulas, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=367)

% = Frequência.

Fonte: autora, 2013.

Outro aspecto analisado foi o método didático empregado pelos docentes em sala de aula, sendo verificado nos relatos discentes que 77% dos docentes utilizavam com alta frequência aulas teóricas expositivas, enquanto que as aulas teóricas/práticas foram relatadas com média (46,86%) e alta (46,87%) frequência. As aulas prática/laboratório também apresentaram similaridade de 44,14% para média frequência e 45% para alta frequência e, por fim, as aulas práticas/campo destacou-se baixa frequência do método em 30,79% dos relatos (GRÁF. 9).

No estudo de Nunes e Oliveira (2011), a linha pedagógica predominante foi aula expositiva (67,9%), como neste estudo, sendo relatado por estes autores que essa metodologia privilegia a atuação do professor como detentor do conhecimento, percebendo o aluno como receptor passivo de informações.

A prevalência da aula expositiva pode mascarar uma possível necessidade de aperfeiçoamento pedagógico docente, visto que muitos atuam como transmissores do conhecimento, sendo o discente um agente passivo nessa metodologia. O que torna o método empregado mais fácil, pois prevalece a fala do professor, sem oportunizar a participação dos alunos.

Apesar de este método ser o mais empregado, não é o mais almejado pelos alunos, como aponta o estudo de Gomes (2010), em que foi observado que a metodologia didática apontada como experiência exitosa em sala de aula mais frequente foram as atividades práticas. Fator preocupante, visto que os resultados deste estudo mostram que as atividades práticas são utilizadas com baixa e média frequência, sendo fundamental a adoção de práticas docentes diferenciadas na UFTM, como a utilização de abordagens lúdicas em sala de aula e a vivência na real situação profissional, que poderia de alguma forma contribuir para a motivação discente e afloramento de suas potencialidades.

5.4 Fatores que podem influenciar no estudo

Tentando entender melhor a relação entre a “satisfação com o planejamento e organização do processo de ensino-aprendizagem”, que tem sido realizado no curso, como a “avaliação discente da preparação dos docentes para ministrarem suas disciplinas”, o GRÁF, 10 apresentou a relação destes dois aspectos.

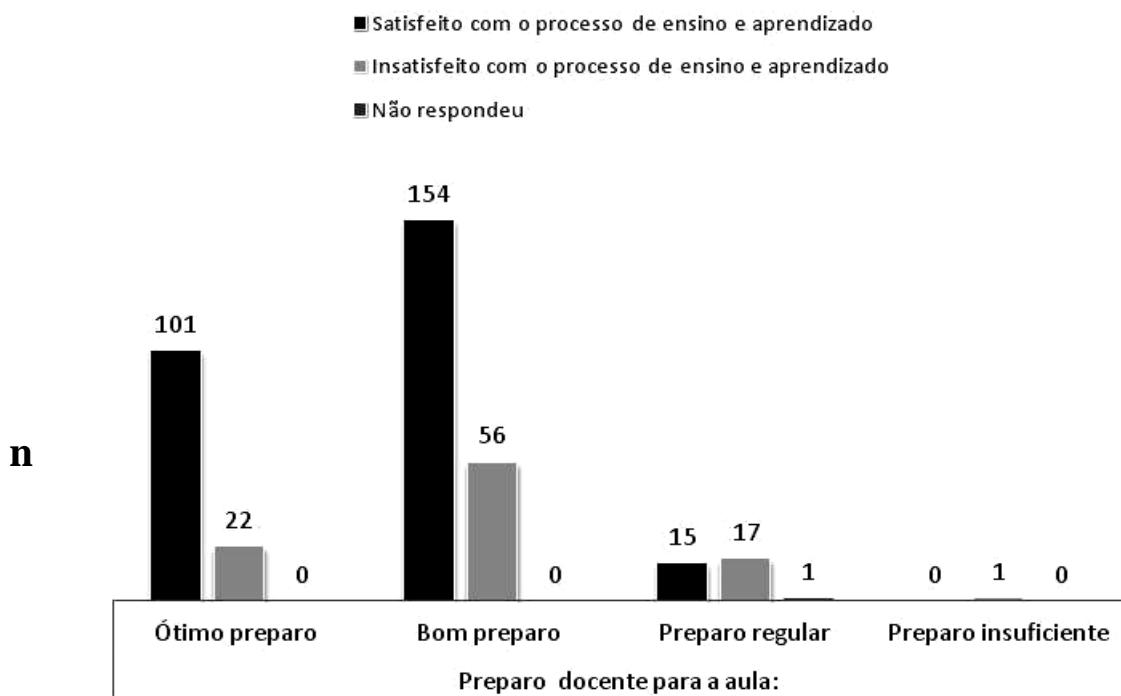


GRÁFICO 10 – Relação entre a “satisfação com o planejamento e organização do processo de ensino-aprendizagem que tem sido realizado no curso”, com a “avaliação discente da preparação dos docentes para ministrarem suas disciplinas”, sob o olhar dos discentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=367)

(Pearson/Sperman $p < 0,05$)

n = Amostra. Fonte: autora, 2013.

Nos resultados, ficou evidente que alguns aspectos interessantes nos relatos dos alunos, em que eles que disseram estarem satisfeitos como o processo de ensino-aprendizagem e consideram que seus docentes tinham ótimo (n=101) e bom (n= 154) preparo para ministrarem suas aulas, sugerindo assim que aulas bem preparadas, podem influenciar positivamente na motivação do aluno.

Os motivos mais citados para “insatisfação” verificada foram: “carga horária excessiva”, “o curso ser desorganizado”, “gostaria que o curso tivesse duração de cinco anos”, “falta de didática de alguns professores” e “poderiam ter mais aulas práticas”.

Esses resultados mostram o quanto importante é o preparo do professor, pois a partir de uma aula bem preparada e ministrada de forma clara e coesa, os alunos podem sentir-se motivados com o curso e estimulados para o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, destaca-se que na visão do aluno, para ter uma boa atuação docente não basta apenas ter o conhecimento teórico, sugerindo a necessidade de boas estratégias de ensino. Cabe esclarecer que vários fatores podem influenciar o preparo didático do professor, no entanto o propósito desta etapa do estudo foi de identificar a percepção do aluno sobre estes assuntos, para que possíveis intervenções favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. Buscando outros fatores, avaliando a motivação discente com o curso que faz, como mostrado no GRÁF. 11.

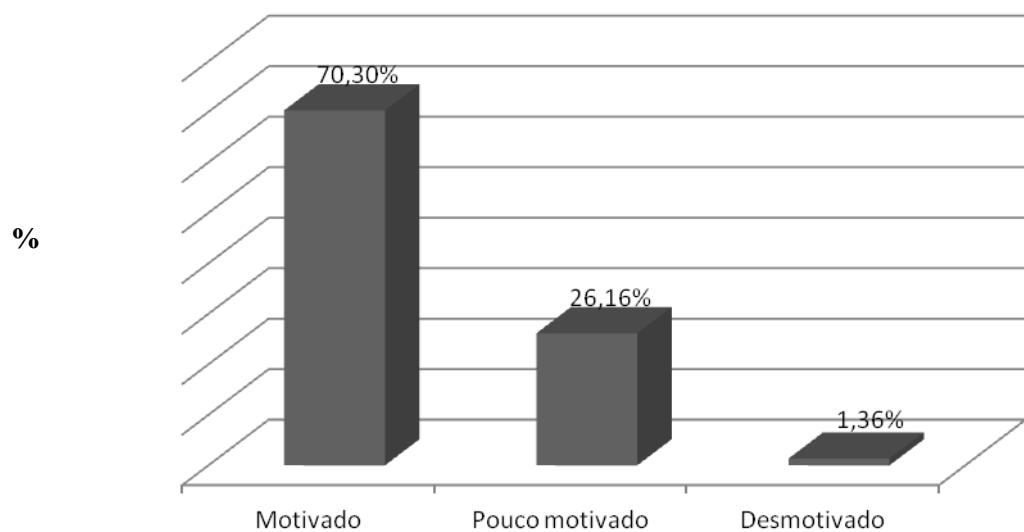


GRÁFICO 11 – Análise da motivação com curso que faz, dos discentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=367)

% = Frequência.

Fonte: A autora, 2013.

Na análise da “motivação discente” isoladamente, o resultado foi satisfatório, visto que 70,30% dos discentes se sentem motivados em relação ao seu curso, 26,16% pouco motivados e apenas 1,36% desmotivado (GRÁF. 11). Com relação aos que se sentiram “motivados”, os principais motivos relatados foram: “gosto das disciplinas e do curso”, “gostam do preparo dos professores”. Com aqueles que se relataram “pouco motivados”, as descrições mais encontradas foram: “carga excessiva do curso”, “falta de interesse do coordenador para melhorar o curso”, “pouca pesquisa e extensão no curso”. Para os discentes que se relataram “desmotivados” os problemas mais citados foram que “os professores são ruins e pouco didáticos”.

Um aluno motivado se mostra muito mais envolvido no aprendizado e tende a buscar cada vez mais situações desafiadoras, tornando a busca pelo conhecimento prazerosa. Analisando os relatos discentes acima, observou-se que os professores tem grande destaque na motivação discente. Comprovando isto, vários estudos como o de Lacerda, Reis e Santos (2008) relataram que os alunos valorizam o contato com bons professores, que utilizam aulas dinâmicas, fazendo com que eles se sintam motivados.

No estudo de Tribess, Souza e Rodrigues (2001), os docentes foram citados como os mais importantes agentes motivadores pelos discentes. Dentre os aspectos encontrados como mais importantes estão: “o relacionamento professor-aluno, a didática do professor, o entusiasmo e o empenho do professor ao passar o conteúdo, o estímulo transmitido, o domínio do conteúdo e o tipo e a forma das aulas”. Ambos os autores confirmam o que mostra o presente estudo, que o professor e seu preparo didático-pedagógico influenciam significativamente na motivação discente.

Tentando entender melhor fatores que podem influenciar na motivação, os discentes também foram questionados sobre o preparo didático de seus professores, conforme ilustra o GRÁF. 12.

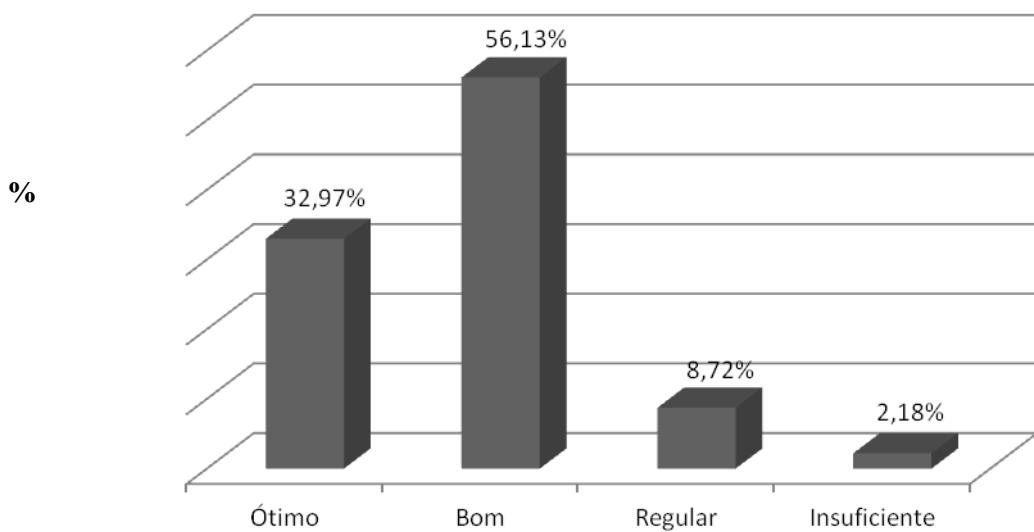


GRÁFICO 12 – Avaliação da preparação dos docentes para ministrarem suas disciplinas, sob o olhar dos discentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=367)

% = Frequência.

Fonte: autora (2013).

Com a GRÁF. 12, foi possível verificar que mais da metade dos discentes consideraram os professores bem preparados para ministrarem suas disciplinas.

Em um estudo desenvolvido por Catapan, Colauto e Sillas (2011), 83% dos discentes consideraram que os docentes estão preparados e organizados para ministrarem suas aulas, o que se assemelha com o presente estudo, já que em geral 89,1% consideram entre ótimo e bom. No entanto, muitos discentes que avaliaram como bom (56,13%), relataram que apesar de muitos serem bem preparados ainda há muitos outros que somente utilizam como metodologia apenas aulas expositivas, o que para os discentes torna as aulas monótonas e cansativas, como já relatado em análises anteriores.

Gomes (2010) também observou que os alunos se preocupam com o método usada em aula. No seu estudo, houve relatos no qual os discentes valorizam atividades aplicadas a realidade profissional, pelo fato delas escaparem do modelo de aula convencional, aula expositiva. Essas atividades são importantes, pois estimulam a criatividade dos alunos, tornando-os protagonistas da sua própria formação.

Assim, buscando uma conexão se a preparação dos professores influencia a motivação dos discentes pelo curso, foi avaliado a relação entre “motivação com o curso que faz” e o “preparo didático dos docentes”, sob o olhar dos discentes, no GRÁF. 13.

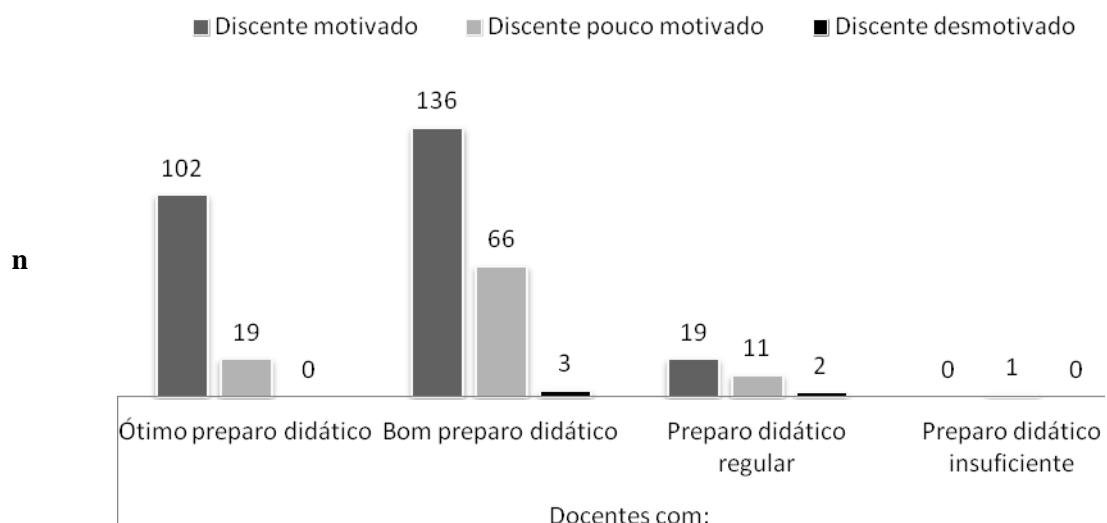


GRÁFICO 13 – Relação entre “motivação com o curso que faz” e o “preparo didático dos docentes”, sob o olhar dos discentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=367)
 (Pearson/Sperman $p < 0,05$)
 n = Amostra.

Fonte: A autora, 2013.

Nota-se no GRÁF. 13 uma correlação positiva em que discentes motivados relataram que seus docentes possuíam um ótimo e bom preparo didático. Destacando novamente que professor tem uma função de suma importância na formação do aluno, pois como já relatado, os itens mais apontados quando os discentes se disseram motivados foram o bom preparo dos professores e das disciplinas.

Piva, Figueiredo e Liao (2008) apontaram que o professor que possui boa qualificação pedagógica, além de usar estratégias diversificadas para atender a necessidade de aprendizagem discente, tende a motivá-lo, elevando o nível de qualidade do ensino na Universidade.

Outro fator que pode influenciar na motivação e no incentivo para o estudo é a relação professor e aluno. Assim, procurando entender um pouco melhor este aspecto, buscou-se relacionar o “tempo que o professor disponibiliza para o atendimento de seus alunos” e “se este é suficiente”, como apresentado no GRÁF. 14.

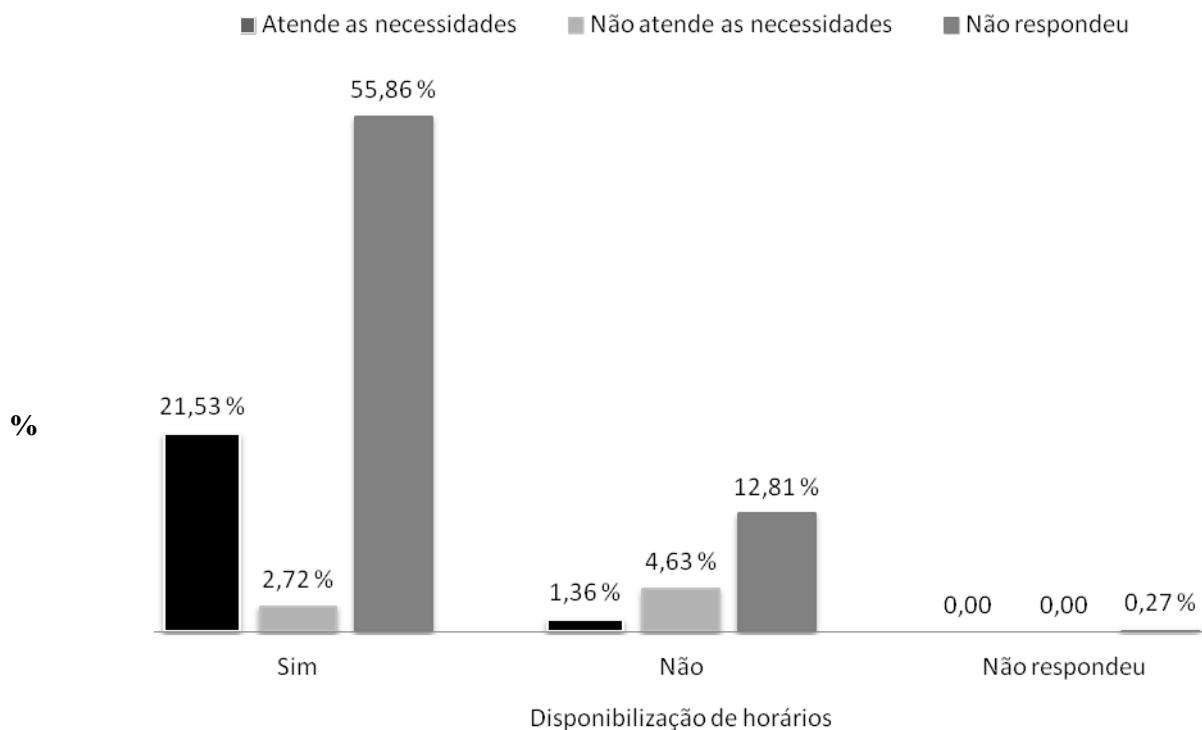


GRÁFICO 14 – Relação entre “disponibilização de horário dos docentes para atender seus alunos” e o “atendimento das necessidades individuais” dos discentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=367)

(Pearson/Spearman $p < 0,05$)

% = Frequência.

Fonte: A autora, 2013.

Ao correlacionar a “disponibilização de horário dos docentes para atender seus alunos” e o “atendimento das necessidades individuais”, foi observado que os professores que oferecem horário para atendimento satisfazem as necessidades dos alunos e orientam os seus estudos, sugerindo uma contribuição positiva no processo de ensino-aprendizagem.

Aquino e Puentes (2012a) relataram que os discentes advertiram para a necessidade de horários de docentes, destinados ao atendimento individual e/ou em grupo de alunos com dificuldades de aprendizagem, previsto no projeto pedagógico do curso, mas desconsiderados na prática. Também foi apontada a ausência da atividade de tutoria do planejamento e acompanhamento do desenvolvimento acadêmico, cultural e profissional dos estudantes. Tanto a falta de horários para o atendimento dos alunos com problema, quanto para a orientação profissional comprometem funções importantes dos professores. Eles se comunicavam muito pouco com os estudantes individualmente, pelo que sua atividade dentro do processo de ensino-aprendizagem fica, dessa forma, limitada ao horário da aula, que é ainda mais prejudicada no contexto de turmas muito numerosas.

Castanho (2002, p. 59) ao ouvir professores do ensino superior da área de Saúde sobre sua prática pedagógica cotidiana, visando encontrar eventuais marcas distintivas de sua docência, aponta professores muito bons pelo grau de competência e exigência com que ensinavam suas disciplinas, mas o que chamou a atenção foi que os depoimentos mais fortes referem-se àqueles que, “além de terem um domínio muito grande do específico, têm reservas humanas admiráveis”, o que sugere um maior cuidado com o ato de ensinar. Porém, é necessário destacar que 55,86% dos discentes que disseram que os professores disponibilizam horário para atendimento, não responderam se estes atendem suas necessidades, sugerindo que estes não fazem uso desta possibilidade, neste estudo.

Outro fator que pode influenciar na motivação do aluno com o curso está relacionado com a dedicação e envolvimento do aluno com o estudo. Assim, na tentativa de analisar a periodicidade com que os alunos estudam fora das aulas, foi questionado o tempo de dedicação para o estudo fora da sala de aula, como mostrado no GRÁF. 15.

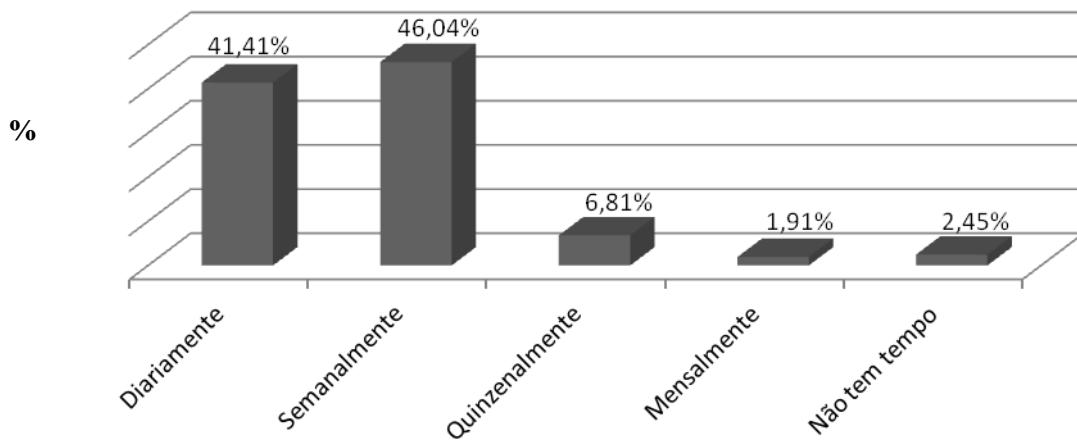


GRÁFICO 15 – Avaliação da periodicidade de estudo fora do ambiente de sala de aula, dos discentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=367)

% = Frequência

Fonte: autora, 2013.

Os resultados foram bastante interessantes, conforme apresentado no GRÁF. 15, em que a maior parte dos discentes (46,04%) relataram estudar semanalmente e 41,41% diariamente.

São escassos os casos que não têm tempo para estudar ou estudam mensalmente. Tribess, Souza e Rodrigues (2001) também obtiveram um “bom resultado” quanto ao estudo extraclasse, com um total de 60% dos alunos se dedicando aos estudos. Porém, quando se tratava de não estudar e limitar-se apenas a assistir as aulas o percentual foi de 9%.

Desse modo, buscou entender a relação entre a motivação com o curso que faz e a periodicidade de estudo, dos discentes (GRÁF. 16).

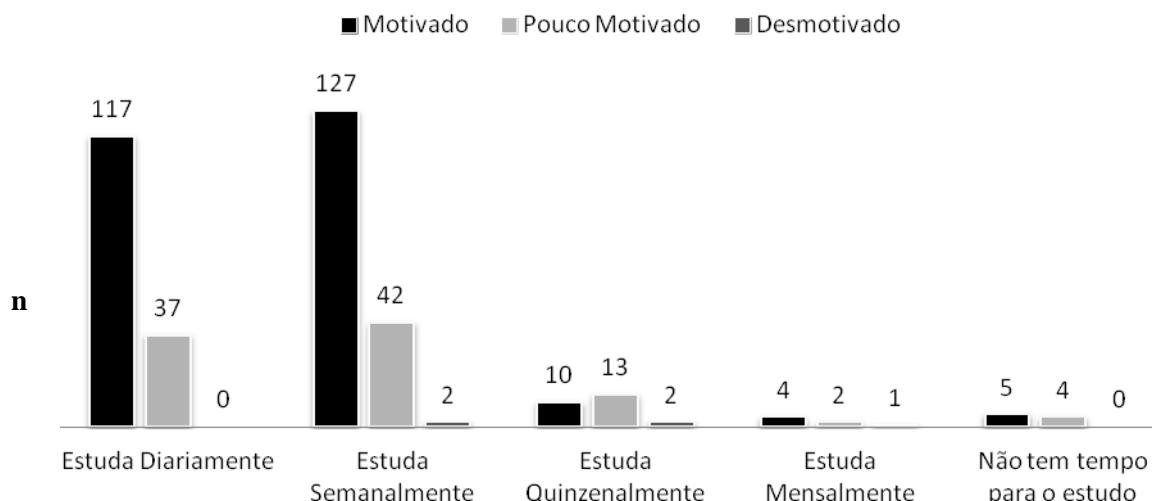


GRÁFICO 16 – Relação entre a “motivação com o curso” e a “periodicidade de estudo”, dos discentes participantes da pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=367) ($p < 0,05$)

n = Amostra

Fonte: A autora, 2013.

Ao correlacionar a motivação dos discentes quanto ao curso e periodicidade de estudo, notou-se que existência de uma relação entre o período que o aluno dedica ao estudo e sua motivação com o curso, sendo observado que quando os discentes sentem-se motivados, estudam diariamente (n=117) ou semanalmente (n=127), como observado no GRÁF. 16, sugerindo que alunos motivados estudam mais.

Tentando entender como os discentes dedicam-se em seus estudos, buscou-se investigar as habilidades e hábitos mais desenvolvidos pelos discentes para seus estudos (TAB. 13).

TABELA 13 - Avaliação dos discente participantes da pesquisa sobre as habilidades e hábitos desenvolvidos para seus estudos, UFTM – Uberaba (2011/2012)

HABILIDADES E HÁBITOS	Habilidades*	
	X	(DP)
Expressão oral	6,64	(± 2,25)
Hábitos de leitura	7,17	(± 2,03)
Redação	6,7	(± 2)
Ortografia	7,41	(± 2,10)
Realizar sínteses	7,09	(± 2,03)
Saber extrair o essencial dos textos	7,76	(± 1,5)
Resumir o essencial dos textos	7,78	(± 1,7)

X = Média; DP = Desvio Padrão ; *Classificação de habilidades: Escala hedônica crescente em que 0 – 1,9:

Insuficiente / 2 – 3,9: Fraco / 4 – 5,9: Regular / 6 – 7,9 : Bom / 8 – 10: Excelente).

Fonte: A autora, 2013.

Apesar de todos os resultados apontarem para uma “boa” avaliação, foi notado que o hábito de “resumir o essencial dos textos” e “saber extrair o essencial dos textos” prevaleceram com melhores pontuações, sendo a “expressão oral” e a “redação” os meios menos desenvolvidos, como destacado na TAB. 13.

Cardoso e Bzuneck (2004), ao avaliar as estratégias de estudo e aprendizagem, obtiveram um resultado semelhante ao presente estudo, tendo como estratégias mais utilizadas pelos discentes a “seleção das ideias principais” e “processamento de informações”.

Saber extrair o essencial do texto e resumi-lo são habilidades extremamente relevantes na formação do aluno, pois por meio dessas ações o aluno torna-se capaz de distinguir o que é mais importante em um texto.

No entanto, somente essas atribuições não fazem do aluno um agente crítico. Para isso, é importante desenvolver também outros hábitos e habilidades, como escrever um texto, que está diretamente associado à leitura e a ortografia, pois só consegue escrever quem conhece bem as palavras e seus significados, como também o tema, visto que a cada leitura aumenta o conhecimento e também desperta outras interpretações.

Assim, a associação de bons docentes, boa infraestrutura para o estudo e motivação, podem contribuir efetivamente para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

5.5 Considerações parciais

Diante da percepção dos **discentes** sobre seu modo de estudo e aspectos relacionados aos docente e a instituição, destaca-se os seguintes elementos nos resultados:

- Foi observado que os alunos participantes da pesquisa, pouco conhecem e praticamente não participaram da elaboração dos documentos institucionais, como o Estatuto, o Regimento Geral, o Plano de Desenvolvimento Institucionais. Apenas relataram maior conhecimento, acessibilidade e participação nos Planos de Disciplinas, mesmo assim com limitações.
- O apoio oferecido pela IES tem contribuindo com o estudo discente, visto que a instituição tem oferecido uma infraestrutura compatível para uso do aluno e estes em sua maioria estão suprindo a necessidade dos mesmos, apesar de ainda necessitar de adequações.
- As atividades oferecidas pela IES, apresentaram limitações, não satisfazendo as necessidades discentes, o que sugere a importância de fazer alguns ajustes nos currículos de

modo a ampliar as atividades extra classe, que são essenciais para a produção do conhecimento.

- Os resultados sugerem dificuldades dos discentes em adequarem seus horários de forma que tenham tempo de estudar e participar de outras atividades, o que pode comprometer a motivação e consequentemente o empenho do aluno no aprendizado.
- Os docentes, na percepção dos alunos, apresentam um bom preparo didático-pedagógico, porém ainda necessitam inovar seus métodos de ensino, pois estes nem sempre os motivam para o estudo.
- Discentes motivados com o curso que fazem relataram que seus docentes possuíam um ótimo e bom preparo didático.
- Os resultados sugerem que quanto mais motivados estão os alunos estão com o curso, mais e com maior frequência eles estudam fora do ambiente da sala de aula e buscam de novos desafios.
- Os professores que oferecem horário para atendimento satisfazem melhor as necessidades dos alunos e orientam os seus estudos, sugerindo uma contribuição positiva no processo de ensino-aprendizagem.
- Na visão do aluno, para ter uma boa atuação docente não basta apenas ter o conhecimento teórico, é necessário também utilizar de bons métodos de ensino.

6. A AULA

Neste capítulo apresenta-se os elementos didáticos e pedagógicos que estão inseridos na aula dos cursos da área saúde da UFTM, sobre o olhar da pesquisadora. Para esta estruturação, foram apresentadas análises qualitativas e quantitativas a partir dos instrumentos aplicados e das observações de aulas, correlacionando elementos positivos e negativos que envolvem a aula.

6.1 Análise geral

Nesta etapa da pesquisa, foram observadas uma amostra de 60 aulas de 50 minutos cada (sendo quatro aulas de cada professor dos cinco cursos trabalhados). Estes quinze professores corresponderam a 42,86% (15) dos docentes que responderam inicialmente o Instrumento 2. Todos foram escolhidos aleatoriamente por meio de sorteio e posterior autorização dos participantes.

A observação possibilitou o contato pessoal com os sujeitos e com o cotidiano das classes, compartilhando situações, atividades, comportamentos, atitudes e os sentimentos dos alunos e professores. Assim como foi proposto no delineamento metodológico, avaliou-se como se dava a prática pedagógica dos professores, atitude dos alunos diante das circunstâncias apresentadas na aula, as relações professor-aluno, a forma e o conteúdo da comunicação verbal e não verbal dos professores e alunos, os métodos, meios, formas utilizados, bem como as variáveis do processo de ensino-aprendizagem.

Como proposta metodológica desta etapa da pesquisa, foi utilizado o sistema de indicadores para avaliação da qualidade do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa na educação superior, proposto por Aquino e Puentes (2011).

O sistema de indicadores buscou operacionalizar o conceito de “qualidade do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa” ou “qualidade do processo pedagógico”. Sua aplicação nas observações de aula teve por intuito realizar uma avaliação sistemática e ao final apresentar elementos que possam contribuir para a melhoria contínua do desempenho dos docentes e elevação da qualidade da aprendizagem dos egressos (AQUINO e PUENTES, 2011).

Assim, ao analisar todas as observações de aulas, foi possível determinar as adequações dos indicadores das sete dimensões de aulas propostas (TAB. 14).

TABELA 14 - Análise geral de frequências de adequações das sete dimensões de qualidade, das aulas observadas na pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n= 60 aulas)

DIMENSÕES	Média das adequações (n=60) %
I: Cumprimento dos objetivos	69%
II: Seleção e tratamento dos conteúdos	78,89%
III: Integração dos conteúdos	67,0%
IV: Métodos e procedimentos de trabalho	77,33%
V: Utilização dos meios de ensino	92,21%
VI: Formas de organização da docência	68,33 %
VII: Controle e avaliação da aprendizagem	92,0%

(*Classificação das adequações:insuficiente 0 – 33,9%; regular 34 -66,9%; bom 67 – 100%*)

n=Amostra de aulas observadas; %=Frequência.

Fonte: A autora, 2013.

Nota-se que de modo geral os resultados foram considerados como “bons”, atendendo mais de 67% de adequações nas aulas observadas, conforme proposto por Aquino e Puentes (2011) e que a seleção e tratamento dos conteúdos, a utilização dos meios de ensino e o controle da avaliação da aprendizagem foram os que obtiveram melhores avaliações de adequação nas aulas, sugerindo que, de modo generalizado, os docentes da área da saúde na IES estudada apresentaram preocupações quanto aos “conteúdos”, aos “meios” e a “avaliação”(TAB. 14).

Porém, cabe destacar aqui que algumas considerações sobre a qualidade do processo pedagógico que podem influenciar a aula, conforme descrito abaixo:

[...] a qualidade é condicionada por fatores contextuais, objetivos (instalações, meios técnicos) e subjetivos (cultura organizacional, tradições, liderança). O mais importante deles é, sem dúvidas, a formação do professor para o desempenho de seu labor, sua responsabilidade, sua motivação, seu compromisso e sua ética (AQUINO e PUENTES, 2011, p. 53).

Tendo este conceito como direcionamento para avaliação dos indicadores de qualidade, foi considerado como fundamental avaliar cada dimensão proposta neste estudo, visto que na TAB. 14 foram apresentados resultados gerais, conforme instrumento utilizado (APÊNDICE 3), porém estes apresentaram vários desdobramentos e conforme resultados já discutidos anteriormente, poderiam limitar uma boa aula, merecendo assim uma análise mais detalhada, a fim de confrontar com resultados e identificar possíveis elementos constituintes da prática dos docentes da área da saúde.

6.2 Análises específicas

Para a apresentação desta etapa, optou-se por dialogar com a descrição de algumas aulas, a fim de subsidiar o debate referente a prática observada, analisando diante dos componentes propostos por Aquino e Puentes (2011), que considera os *problemas, objetivos, atividades, ações, conteúdos, métodos, formas de organização, meios e a avaliação*, como etapas a serem seguidas para a estruturação do trabalho metodológico.

A aula expositiva foi o método de ensino mais predominante no estudo, correspondendo a 80% (48) das aulas observadas. Confirmando os dados já apresentados anteriormente, em que 91,42% docentes relataram utilizar a aula expositiva dialogada e, também confirmado pelos discentes ao relatarem que 77% dos docentes a utilizam prioritariamente esta estratégia na sala de aula.

Em definição, a aula expositiva, segundo Brown (1985, p. 29-87), “[...] é uma exposição que consiste numa pessoa que fala para muitas sobre um tópico ou tema. A fala pode ser complementada pelo uso de recursos audiovisuais e por perguntas ocasionais”, tendo como propósitos o de transmitir informações, gerar compreensão e estimular o interesse.

Muitas críticas são atribuídas a este método, uma vez que se ela não for bem estruturada e conduzida, tende a manter um ambiente excessivamente passivo e tradicional de ensino, favorecendo a aprendizagem reproduutiva, privando o aluno do exercício de habilidades intelectuais mais complexas como a síntese, análise, criação e julgamento.

Quando bem administradas podem trazer claramente os objetivos e apresentação de novos assuntos, despertar motivação, esclarecer conceitos e princípios, sintetizar e narrar diferentes situações que estimulem o aprendizado.

Algumas vantagens desta técnica, relaciona-se a:

Poupar o tempo dos professores, uma vez que é de fácil preparo, possibilitando, num tempo curto, a transmissão de muitas informações; Torna mais acessíveis aos estudantes disciplinas pouco motivadoras e difíceis de serem assimiladas apenas através da leitura; É capaz de oferecer ao aluno uma primeira e sintética explicação acerca de um novo campo do conhecimento; Através dela o docente pode apresentar uma visão mais equilibrada e imparcial, especialmente quando se trata de assunto polêmico; É necessária quando os estudantes não estão habilitados intelectualmente e aprendem mais ouvindo do que lendo; Oferecem a possibilidade de o estudante ser motivado pelo professor, que já possui um profundo conhecimento sobre a matéria (BALCELLS; MARTIN, 1985 *apud* GODOY, 2003, p. 78).

Esta estratégia de ensino, bem ou mau administrada, foi predominante também nas observações deste estudo, onde a lógica da exposição oral dos conteúdos foi centrada no professor. Porém, notou-se grande diversificação de qualidade de aula, sendo o professor peça fundamental no sucesso da aula, favorecendo ou não o processo de aprendizagem ou de passividade dos alunos.

6.3 Análise das dimensões da qualidade das aulas

Nesta etapa da pesquisa, foram avaliadas isoladamente as sete dimensões de qualidade para o ensino proposto por Aquino e Puentes (2011), porém na explanação optou-se por também apresentar a descrição de algumas aulas.

As dimensões avaliadas discorreram sobre os fatores que influenciavam especificamente no cumprimento dos objetivos das aulas, na seleção e tratamento dos conteúdos, na integração dos conteúdos, nos métodos e procedimentos de trabalho, na utilização dos meios de ensino, nas formas de organização da docência e no controle e avaliação da aprendizagem.

Para o debate sobre estas dimensões, não foi utilizado uma sequência lógica, mas sim o diálogo com as descrições das aulas, à medida que estas ficaram evidentes nos relatos. Das aulas observadas, segue abaixo um “bom” exemplo de exposição dialogada, em que a professora soube claramente conduzir o aluno a reflexão:

“Aula 12

Início da aula: 08:00

Número de alunos presentes: 21

Método empregado: Aula expositiva, com uso de datashow, quadro branco, artigos, e dinâmica.

Disposição da sala: Alunos sentados lado a lado, formando um semi círculo, de modo que conseguiam visualizar a tela dos slides e o quadro branco e de frente para a porta.

Descrição: A aula foi iniciada pela professora fazendo uma pergunta para a sala, referenciando o assunto da aula passada e sua relação com o tema do dia. A professora aguardou e instigou os alunos a responderem e enquanto as respostas eram apresentadas pelos alunos, a professora colocava as palavras chaves no quadro. Em seguida a professora utilizando das respostas expostas no quadro, as ideias foram organizadas de modo a fazer uma retrospectiva do que já havia sido abordado na disciplina em aulas anteriores, até chegar no assunto do dia. Em seguida a professora apresentou no datashow o tema do dia e seus respectivos objetivos, com a finalidade de que os alunos percebessem que deveriam saber no final da aula. Para introduzir o tema do dia a professora apresentou dois artigos a fim de instigar a curiosidade dos alunos sobre o tema e mostrar a

importância do desenvolvimento de pesquisas na área. Em seguida a professora fez mais uma pergunta a sala, relacionada ao cotidiano de cada um e pediu que discutisse inicialmente com o colega ao seu lado. A sala no início ficou agitada, mas foi possível notar o interesse dos alunos em tentar responder a pergunta com o colega. Enquanto aguardava os alunos formularem suas respostas, a professora se direcionou a minha pessoa, justificando que costuma fazer esse tipo de atividade, para sentir como os alunos estão acompanhando a aula, porque se não, ela apenas saberia no dia da prova. Ela relatou ainda, que quando identifica algum aluno que tem dificuldade na escrita (organização das ideias), costuma atende-lo individualmente a fim de passar um roteiro auxiliar de estudo, de modo a tentar ajuda-lo. Em seguida ela direcionou-se a sala, atendendo individualmente os grupos de alunos. A atividade de responder as perguntas durou aproximadamente vinte minutos (08:45) e ao fim as respostas foram discutidas na sala e entregue por escrito para a professora. Em seguida, percorrido mais vinte minutos de debate, a professora deu um intervalo de cinco minutos para os alunos. A aula foi retomada as 09:05. Neste momento utilizando das respostas dos alunos, a professora inicia a apresentação de conceitos referentes ao tema da aula e fazendo novas perguntas a sala, relacionadas ao cotidiano, de modo que os alunos ficassem curiosos com o conteúdo da aula. A medida que os alunos vão se interessando a professora aprofunda mais no assunto abordado, fazendo uso de slides com esquemas, ilustrações e reações, apresentando deste modo o conteúdo a sala, sempre trazendo novas perguntas e utilizado das respostas para complementar e introduzir novos conceitos. Assim a aula prosseguiu por mais cinquenta minutos. Neste ponto da aula (09:55), a professora deu outro intervalo aos alunos, agora de vinte minutos. Exatamente as 10:15 a professora retomou a aula e todos os alunos já estão presentes sendo feita a chamada. Ela relembrou o último conteúdo abordado e fez uma dinâmica com os alunos, apresentando 3 frascos com diferentes meios e componentes. Os alunos auxiliam na organização. Neste momento todos ficaram atentos acompanhando a execução do procedimento. Ao fim a professora apresentou o resultado e discutiu com a sala comparando os achados e fazendo associação com o que já havia sido discutido na teoria da aula. Os alunos participaram fazendo novas perguntas e a professora aproveitou para retomar o conteúdo nos slides. Os conteúdos foram apresentados, explicados, explorados, debatidos, fazendo os alunos pensarem sobre o tema. Foi utilizado exemplos usuais do dia a dia. No final da aula a professora apresentou novamente os objetivos iniciais da aula, fazendo referência ao que ainda seria abordado nas próximas aulas e, indicando os textos para leitura. Não foi notado transito ou atraso de alunos. E assim a aula foi conduzida até o fim com a permanência dos mesmos 21 alunos (11:40).

É notório que a aula expositiva é uma ferramenta importante para a transmissão de um corpo de conhecimentos, mas extremamente dependente das características de cada professor.

Especificamente nesta aula, notou-se grande intimidade da professora com o tema do dia, permitindo a ela ter como referência a aula expositiva, mas também percorrer por diferentes conteúdos, métodos, formas e meios, a fim de diversificar, complementar e, ao mesmo tempo, tornando a aula interessante ao aluno e integrando-a com outras disciplinas.

É importante valorizar o trabalho interdisciplinar para propiciar a produção de conhecimentos científicos novos, conforme relato abaixo:

Trabalhar com a dimensão da interdisciplinaridade na área do conhecimento significa assumir uma nova visão da realidade e dos fenômenos num paradigma de conhecimento e de ciência que ultrapassa o modelo tradicional de se conhecer que é de forma disciplinar, e nos permite esperar a produção de um conhecimento científico novo a partir de duas ou mais diferentes áreas de conhecimento que se integram para tal (MASETTO, 2009, p.6).

Com o intuito em entender melhor como seria a integração dos conteúdos das aulas observadas, optou-se por analisar a frequência de adequação das aulas que integraram seus conteúdos nas aulas observadas na pesquisa, conforme apresentado no GRÁF. 17.

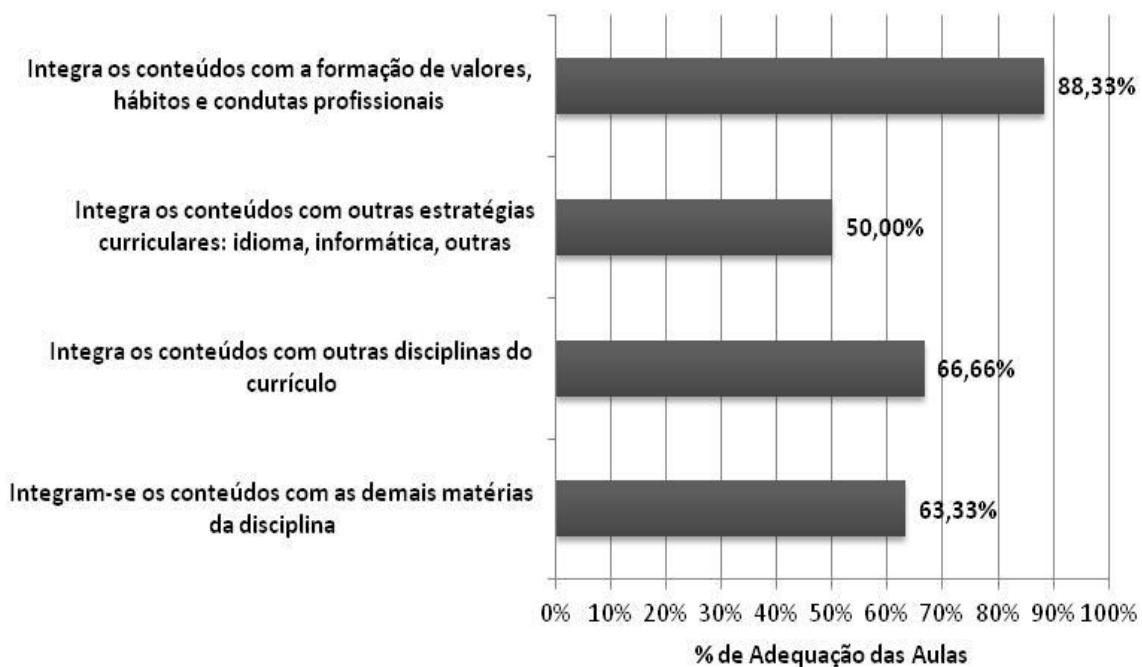


GRÁFICO 17 – Frequência de adequação das aulas que integraram seus conteúdos nas aulas observadas na pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=60 aulas)

% Frequência/ (Classificação das adequações: insuficiente 0 – 33,9%; regular 34 -66,9%; bom 67 – 100%)
Fonte: A autora, 2013.

Estas características ainda precisam ser melhores trabalhadas pelos docentes da área da saúde, pois ao avaliar esta dimensão, que aborda a integração dos conteúdos, notou-se limitações tanto no que refere-se a integração dos conteúdos com demais matérias da disciplina, como do currículo e com outras estratégias curriculares (idioma, informática e outras), de acordo com o apresentado no GRÁF. 18.

Vale a pena apontar que o item que mais destacou, com 88,33%, foi a integração dos conteúdos, visto que este quando bem empregado, favorece muito a formação de valores hábitos e condutas.

Retomando as observações da aula 12, destacou-se também que apesar do horário da disciplina ter sido extenso, com quatro horas aula seguidas, a professora conseguiu distribuir bem o tempo, com dois intervalos, não tornando a aula cansativa e envolvendo todos os alunos no debate até o final.

Observou-se também a preocupação da professora em apresentar os objetivos da aula no início e no final da aula, a fim de fixar a atenção dos alunos para aquilo que realmente deveria ser assimilado na sala, permitindo que todos compreendessem e participassem. Foi oportunizado tempo para a participação discente. A aula não foi passiva, pelo contrário, foi bastante participativa e reflexiva.

Vale destacar, que durante toda a aula, a professora induziu os alunos na busca por novos conhecimentos, por meio da resolução de novas situações apresentadas a cada momento, buscando novos níveis da atividade cognitiva e de assimilação dos conhecimentos.

Mesmo tentando ser imperceptível, a professora fez questão de justificar a minha pessoa, a fim de não causar má impressão. Isto foi um aspecto observado em praticamente todas as aulas, onde os professores se apresentaram um pouco incomodados com a observação, justificando não ser habitual a participação de outros colegas na aula. Atitude esta muito comum nas licenciaturas e pouco usual nos cursos da área da saúde.

Porém, diferentemente do que foi apresentado nesta aula, o que se nota, de modo geral nas aulas expositivas observadas, é que o discurso do professor ocupou praticamente todo tempo da aula e ele praticamente não foi interrompido pelo aluno. Ao terminar a exposição, poucos professores sugerem exercícios ou leituras complementares com o objetivo de fixação do conteúdo e na aula posterior, retomam superficialmente o conteúdo abordado, dando início a um novo tema, Ficando vários temas para serem englobados em uma única avaliação ao final de um módulo.

Vale a pena reforçar que em muitos momentos a aula expositiva é fundamental, principalmente para aqueles alunos que dependem de um ambiente de ensino estruturado, mas depende muito da maneira que o professor vai conduzi-la, pois se mal administrada, ela pode apresentar várias limitações, como descrito:

Pouca participação do aluno em função da comunicação unilateral característica desta técnica de ensino. Considera a classe como um grupo uniforme, não levando em conta o fato de que os alunos possuem estilos de

aprendizagem diferenciados. Não considera o fato de que muitos ou alguns alunos não possuem os conhecimentos prévios necessários. Não favorece o desenvolvimento das habilidades intelectuais mais complexas (aplicação, análise, síntese e julgamento) que levem o aluno a pensar sobre o que aprendeu. Não possibilita que o professor realize a função de avaliação – acompanhando o aprendizado (ou não) do aluno. As vezes, cria o hábito de os alunos estudarem apenas através de suas anotações de classe não recorrendo à bibliografia indicada pelo professor (GODOY, 1988 *apud* GODOY, 2003, p. 78).

Infelizmente estas limitações estão muito presentes no meio acadêmico, um exemplo foi a aula descrita abaixo:

“Aula 23

Início da aula: 07:10

Número de alunos presentes: 31

Método empregado: Aula expositiva, com uso de datashow

Disposição da sala: Alunos sentados em fileiras voltados para a tela dos slides e paralelo ao quadro branco e a porta.

Obs.: A professora não permitiu a filmagem desta aula.

Descrição: A aula iniciou com a professora apresentando o tema e fazendo uma breve referência a outra disciplina em que o conteúdo que seria abordado já havia sido introduzido anteriormente. Durante a breve explanação a professora direcionou duas perguntas aos alunos, porém não houve resposta imediata e não dando tempo suficiente para manifestações, a professora continuou sua apresentação sem responder as perguntas feitas. Cinco minutos após o início da aula (07:15), adentrou a sala uma aluna. A professora continuou a sua aula, ainda fazendo referência a outras disciplinas, utilizando termos específicos da área e de maneira bastante rápida. Após corridos mais dez minutos (07:25), a professora tornou a fazer novas perguntas aos alunos referente a aulas passadas, e assim como ocorrido anteriormente, os alunos não se manifestaram devido o tempo restrito para resposta. Neste momento a professora apresentou a resposta de modo bastante complexo. A professora continuou a sua explanação, fazendo referência a alguns artigos em inglês que foram encaminhados aos alunos, destacando a importância da leitura dos mesmos, porém como anteriormente a sala não se manifestou quanto a leitura. E assim o conteúdo foi retomado com a apresentação dos slides. Trinta minutos após (07:55) foi possível notar muita conversa paralela, alguns alunos lanchando e a entrada de outros dois alunos. Em vários momentos a professora interrompeu sua fala, aguardando silêncio. E assim a aula continuou. Os slides foram apresentados uma a um. Foi possível notar um cuidado extremo na elaboração dos mesmos, visto que estavam bastante ilustrativos, apresentando as suas referências e com escritas que direcionavam o tema que estava sendo abordado. O conteúdo continuou sendo apresentado aumentando sua complexidade a medida que a aula caminhava e após mais quinze minutos (08:10) de fala, dois alunos interromperam a professora, pedindo para que ela fosse mais devagar, pois não estavam conseguindo acompanhar o raciocínio, justificando ser muita informação. A professora então deu uma pausa na explicação e depois de um minuto, perguntou aos alunos que estavam copiando se ela poderia passar o slide. Como ninguém se falou nada, a aula foi retomada no mesmo ritmo. A professora durante

toda a explanação, se dispunha a auxiliar aqueles alunos que quisessem aprofundar no tema, extra classe, porém nenhum aluno se manifestou. E assim a aula continuou. Cinquenta minuto após (09:00), um aluno saiu da sala, retornando cinco minutos depois com um lanche nas mãos. Nota-se duas alunas dormindo, alguns anotando e dois grupinhos com conversa paralela. A explanação da professora começou a apresentar alguns exemplos do cotidiano de modo que, quase ao final do terceiro horário um aluno interrompeu a fala da professora com uma pergunta, bastante sutil, diante da complexidade do assunto abordado. – Professora, o feijão pode ser considerado uma boa fonte de ferro? – A professora prontamente responde: – Sim, porém é um tipo de ferro pouco disponível para o organismo, pois este deve ser consumido em uma dieta associado a um alimento fonte de vitamina C, como tomate, laranja ou outro, para facilitar a sua absorção. Neste momento, vários outros alunos se manifestaram com outras dúvidas, algumas referentes ao tema que estava sendo abordado e outros não, ou referentes a temas já estudados ou que ainda não foram trabalhados na disciplina, conforme esclarecia a professora. Algumas perguntas foram respondidas, outras por serem referentes a temas posteriores, a professora justificou que em momento oportuno estas seriam abordadas. Naquele momento, parece que a sala retomou o foco na aula e a professora assume novamente a apresentação dos slides. O monólogo permaneceu até o final da aula. Foi observado grande movimentação dos alunos para fora da sala, saíram exatamente quatorze alunos. Ao fim da aula a professora, indicou um vídeo para os alunos assistirem extra aula, que fazia referência ao tema abordado. Indicou qual seria o tema da próxima aula fazendo a leitura dos slides e que tipo de leitura prévia deveria ser feita para a próxima aula. Exatamente as 09:37, os alunos que ainda permaneciam em sala, ficaram bastante agitados, guardando os materiais e a professora tentando concluir a aula. Após o fim tumultuado, a professora fez a chamada restando apenas vinte quatro alunos e, assim os liberou às 09:41. Fim da aula.”

A escolha pela exposição desta aula foi pelo fato de ser possível justificar alguns resultados encontrados no instrumento de observação de aulas (APÊNDICE 3) e também por outras aulas terem apresentado alguns pontos semelhantes a esta, que causaram um sentimento de extrema angústia, pois ficou nítido que o professor teve um grande esforço para prepará-la, porém a opção pelo meio empregado, associados as características da professora e da turma, não favoreceram um bom ambiente de ensino-aprendizagem.

Notou-se vários pontos de falhas, iniciando pela discussão dos objetivos, os quais não foram apresentados, ficando os alunos sem saberem exatamente o que a professora pretendia com aquele conteúdo, do início ao final da aula.

No estudo realizado por Aquino e Puentes (2012a), resultados semelhantes foram encontrados, em que os professores apresentaram dificuldades para elaborar os objetivos em função da formação de competência, não apresentaram estratégias de aprendizagem capazes de estimularem a criatividade e o processo individual e coletivo de produção (na maioria das

aulas foram oferecidas escassas oportunidades para a reflexão, troca e o desempenho de atividades pedagógicas).

Isto foi bastante preocupante, pois segundo Gauthier (1998), os dados existentes na literatura não parecem convergir quanto à importância que os professores parecem conceder ao planejamento dos objetivos. Entretanto, há um reconhecimento de que a determinação *a priori* de fins e objetivos a serem atingidos facilita a aprendizagem dos alunos. Essa prática melhora o êxito deles a partir do momento em que os professores procuram explicitar e especificar melhor os objetivos.

A escolha e explicitação dos objetivos deve ser feita em função de um critério de pertinência para os alunos, a fim de motivá-los a atender o nível cognitivo desejado, facilitando assim o processo de ensino-aprendizagem.

Tentando compreender melhor sobre a escolha e utilização dos métodos e procedimentos de trabalho pelos docentes, foi avaliado a adequação destes nas aulas observadas, conforme GRÁF. 18:

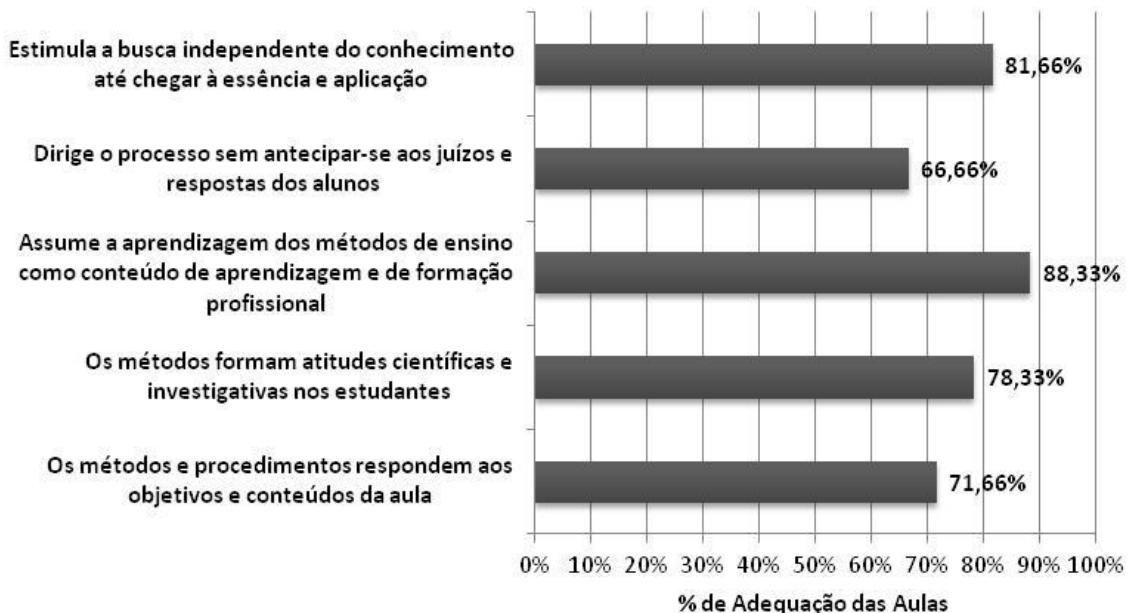


GRÁFICO 18 – Frequência de adequação dos métodos e procedimentos de tratamento nas aulas observadas na pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=60 aulas)

$\% = \text{Frequência} / (\text{Classificação das adequações: insuficiente } 0 - 33,9\%; \text{ regular } 34 - 66,9\%; \text{ bom } 67 - 100\%)$.
Fonte: A autora, 2013.

Foi encontrado globalmente que 77,33% das aulas tiveram adequação dos métodos e procedimentos de tratamento nas aulas observadas, ou seja, foram consideradas “boas”, porém ao avaliar separadamente cada item observado e confrontar as diferenças dos resultados encontrados, notou-se limitações pertinentes a aula expositiva, em que o professor conduzia a aula muitas vezes sozinho, ficando o aluno passivo, fato este que pode ser observado quando em 44,44% das aulas, o professor antecipava as respostas dos alunos ou em 28,34% das aulas, em que os métodos e procedimentos não respondiam aos objetivos e conteúdos da aula (GRÁF. 18).

Estes resultados vêm ao encontro das conclusões feitas por Aquino e Puentes (2010) ao questionarem a autonomia desmedida dos professores na sala de aula, em que observa-se no interior dessa uma docência tradicional, centrada na figura do professor e nos conteúdos ou, quando muito, nos próprios moldes da docência que deveria ser pensada e praticada na educação fundamental e no ensino médio. Os autores afirmam ainda que:

Essa precariedade na educação superior, no tipo de docência exercida, perduram enquanto a universidade insistir em movimentar-se em uma direção distorcida e perversa dominada pela privacidade das práticas pedagógicas, pela autonomia exagerada dos professores e pela fragilidade dos mecanismos institucionais (AQUINO E PUENTES, 2010, p. 61).

Repensar a docência é uma condição emergencial, quebrar as barreiras da hegemonia do professor em sala de aula também, mas, fazer com que ele cumpra suas funções é um desafio maior ainda.

Uma dessas atribuições perpassa pelo planejamento, sendo a adequação do cumprimento dos objetivos das aulas observadas um dos pontos de partida. Na GRÁF. 19 os pontos que envolvem estas questões foram apresentadas.

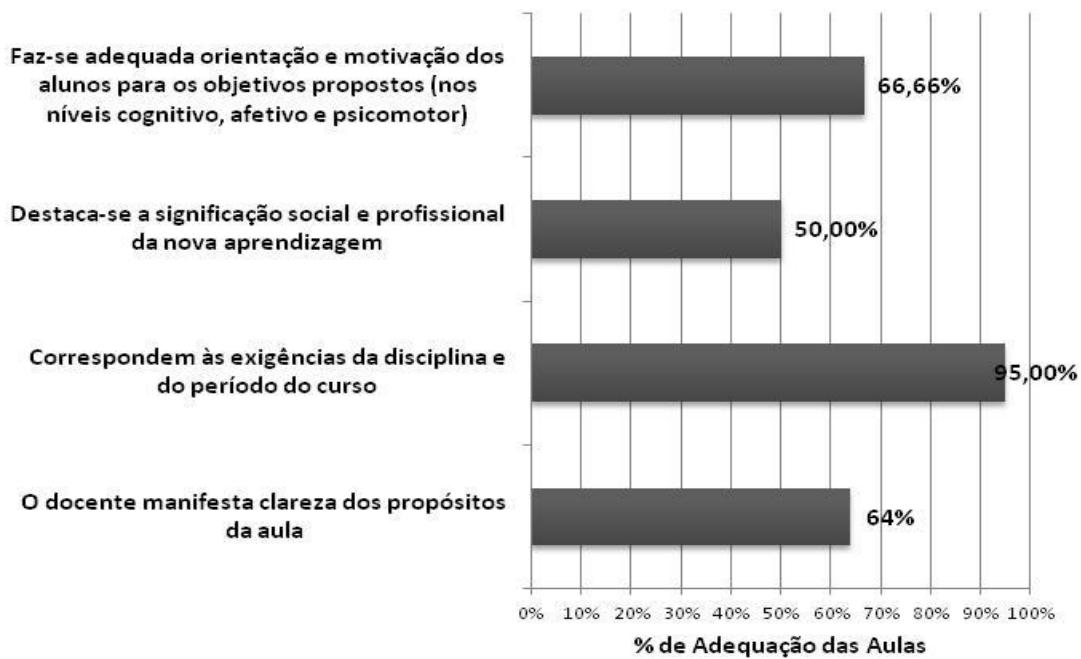


GRÁFICO 19 – Frequência de adequação do cumprimento dos objetivos das aulas observadas na pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=60 aulas)

% Frequência/ (Classificação das adequações: insuficiente 0 – 33,9%; regular 34 -66,9%; bom 67 – 100%)
Fonte: A autora, 2013.

Esta limitação em manifestação da clareza dos objetivos também foi observada em outras aulas, pois em apenas 64% das aulas observadas os docentes manifestaram clareza nos propósitos, conforme apresentado no GRÁF. 19.

Outro ponto crítico observado foi o destaque da significação social e profissional da nova aprendizagem proposta, em que apenas 50% dos docentes o fizeram adequadamente, o que limitava o discente em compreender a real aplicação dos conteúdos abordados e consequente desenvolvimento de habilidades.

O que destacou-se positivamente foi o fato de que nas aulas em que foram observados a apresentação dos objetivos, estes estavam em concordância com o propósito da disciplina.

Voltando a descrição da aula 23, outra verificação foi a insegurança da professora, talvez pela complexidade do tema ou pela inibição do método empregado nesta pesquisa (observação). Mas o que ficou claro foi o modo que o conteúdo fora apresentado, não oportunizando e limitando questionamentos.

A professora estendeu-se em um monólogo por aproximadamente três horas aula, apenas com duas interrupções. A primeira de um aluno solicitando calma, pois não estava acompanhando o raciocínio e a outra, resultado da utilização de um exemplo mais palpável a

realidade, encorajando um aluno a interromper a professora com uma pergunta muito aquém ao nível do conteúdo que estava abordado.

Notou-se que neste momento a professora suspirou aliviada, instigando a um devaneio, como quem pensasse “que bom, alguém prestou atenção no que eu estou falando”. Pode parecer um pouco de ousadia, mas foi esse o real sentimento que despertou naquele momento e, que os demais alunos também deixaram transparecer, como se este tipo de aula estivesse presente em seus cotidianos, ou seja, a professora falava, o aluno fingia que aprendia.

É complicado de responder se a observação inibiu a professora, fazendo com que ela abordasse o tema da maneira mais profunda, gerando insegurança ou talvez pela vaidade de tentar passar a sensação de que era muito dedicada ao assunto que estava sendo estudado, mas de qualquer modo, ficou claro as limitações da aula expositiva.

Essa insegurança pode ter feito com que a professora acelerasse para evitar perguntas, ou até mesmo, para dar tempo de concluir todo o excesso de conteúdo que necessitaria ser abordado naquela aula.

No estudo de Aquino e Puentes (2012a), também foi observado insegurança na maioria dos professores observados (75,5%), em que eles estavam sem condições temporais e com escassas habilidades para a improvisação, optando, assim, por seguir o caminho aparentemente mais fácil, mais usado e, também, menos recomendável: a aula tradicional ou expositiva, organizando o ambiente com o grupo total, em disposição frontal. Esse formato da aula, centrada em conteúdos (informações), foi o caminho mais transitado, talvez porque ele libera o professor do planejamento mais rigoroso e o aluno de grandes esforços. Aqui, o tempo atribuído é invariavelmente gasto em uma única e mesma tarefa: permanecer na sala escutando o professor dissertar.

Na aula 23, observada nesta pesquisa, os conteúdos não estavam atingindo os alunos, assim a reação deles foi a dispersão, tanto para conversas paralelas, quanto para o transito para fora da sala, lanches ou sono. Os mais dedicados passaram toda a aula copiando os slides, mas apáticos aos acontecimentos.

Campos (2011, p. 42) relatou que situações similares, em que “Quando não se consegue encantar os alunos, a sala de aula, carrega consigo uma marca de barbárie e tédio”, sendo uma condição que depende de uma ação unilateral para obter o sucesso, como visualizado na aula descrita acima.

A escolha da aula expositiva é extremamente pertinente em diversas situações, mas é fundamental que o professor tenha um olhar muito atento a fim de evitar uma monotonia e a

dispersão dos alunos. É necessário saber a hora de parar, prosseguir ou até mudar, para que o ambiente favoreça o aprendizado, como relatado abaixo:

Na sala de aula, como lugar-situação, deve-se permitir trocas. Se o professor não tem desenvolvido a sua sensibilidade para se fazer presente a situações embaralhadas, nas quais se colocam dilemas e incertezas para tomada de decisão, a sala de aula transforma-se em lugar-silêncio. Perdendo-se a dimensão interlocutiva dos sujeitos em aula-professor e alunos – na tecitura dos acontecimentos, o professor deve discernir pela opção que contribua para afirmar a sua ação como ato pedagógico em construção de saberes (CAMPOS, 2011, p. 42).

É fundamental o uso da aula teórica, principalmente a fim de introduzir novos temas, mas é preciso trabalhar diferentes métodos com diferentes níveis de complexidade para que ocorra real assimilação.

Ficou claro o esforço da professora em disponibilizar os textos previamente, que por sua vez, não foram estudados pelos alunos, sugerindo falta de interesse ou inabilidade deles por estarem em outra língua. Talvez alguns até chegaram a ler, mas tiveram receio em falar e debater quando indagados. Fatos como estes, que tendem a provocar uma frustração no docente que sente ser em vão tal ação, “Cabe ao professor observar em volta e perceber que o mundo está mudando muito rapidamente e que suas atitudes devem levar os alunos a uma permanente mobilização para aprenderem coisas novas” (CAMPOS, 2011, p. 42).

A outra questão observada na aula 23, referiu-se a distribuição do tempo, durante três horas aula, o método empregado foi o mesmo, ficando monótono e desinteressante. Na próxima aula outro tema seria abordado, tornando-o único o contato dos alunos com o conteúdo, ficando a cargo deles estudá-los para a avaliação. Salvo aqueles que aceitarem o convite de procurar a professora extra-classe para o aprofundamento do tema.

Com base nestas reflexões, cabe destacar a fala de Antunes (2010), que recomendou que não existe alternativa, senão fugir das raízes etimológica e buscar outros conceitos num sentido desejável. Para o autor, a aula expositiva, somente é uma das maneiras de ensinar, mas não é, e não pode ser a única, pois:

Se um profissional não concebe situações de aprendizagens diferentes, para se respeitar diferentes estilos de linguagens em seus alunos, e as suas aulas que ministra não fazem do aluno o centro do processo de aprendizagem, o que eles estão impingindo com o nome de aula não é aula verdadeira (ANTUNES, 2010, p. 23).

Percebeu-se que a professora dominava muito o assunto ministrado, porém a seleção dos “conteúdos”, o controle da “forma”, dos “métodos”, dos “meios”, limitaram a interlocução e o aprendizado, trazendo insegurança para a professora.

Assim, buscando compreender melhor estes aspectos, no GRÁF. 20, foram analisadas as adequações das formas de organização da docência nas aulas.

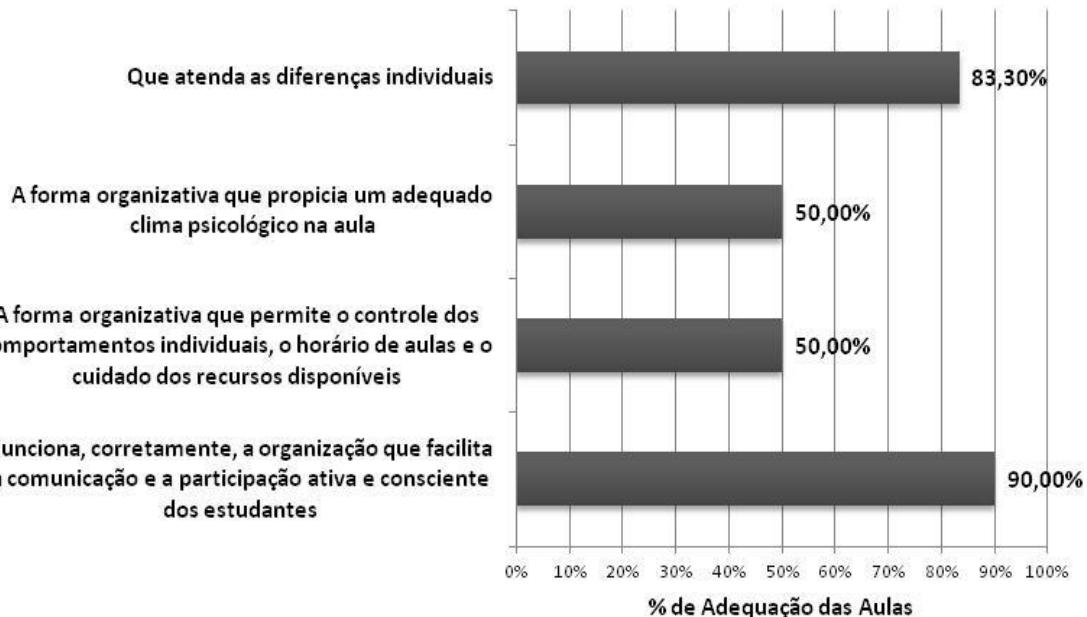


GRÁFICO 20 – Frequência de adequações das formas de organização da docência nas aulas observadas na pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=60 aulas)

% Frequência/ (Classificação das adequações: insuficiente 0 – 33,9%; regular 34 -66,9%; bom 67 – 100%)
Fonte: A autora, 2013.

Ao confrontar as informações da aula 23 com a análise da GRÁF. 20, que abordou as formas de organização da docência, notou-se que em outras aulas também foi detectado limitações quanto a forma organizativa que permitiria o controle dos componentes individuais, o horário de aulas e o cuidado com os recursos disponíveis, além de nem sempre permitir um clima psicológico adequado para a aula.

Vale destacar que especificamente nesta aula, quando a professora manifestou alguma flexibilidade com exemplos, os alunos sentiam-se mais seguros em fazerem perguntas. Assim, questiona-se se realmente vale a pena para o professor, apenas expor o conteúdo sem a participação dos alunos? E a confiança de que realmente ocorreu aprendizado, como fica?

É consenso que ensinar não é apenas um processo de transmissão de conteúdo. Antunes (2010) acrescentou que ao se propor aulas expositivas podem efetivamente ensinar

fatos, definições e conceitos. Entretanto, a aula deve permitir ao aluno a análise da realidade apresentada, a realização de diagnósticos ou o desenvolvimento de novas habilidades. Se a aula não favorece estas atitudes, indicam ineficácia no processo de aprendizagem, visto que:

[..] o conhecimento nem sempre precisa ser adquirido de forma lógica e sequencial. Muitas vezes a ordem psicológica que trabalha com o impacto, com o novo, com o conflito, com o problema, com o interesse, com a motivação permite uma aprendizagem mais significativa. O conhecimento se constrói em rede e não exclusivamente de forma linear (MASETTO, 2009, p.6).

Esse mesmo autor considerou ainda que o docente que atua no ensino superior geralmente não está preparado para trabalhar um currículo tão diferente do tradicional, no qual está bem definido que ele seria o único responsável pela matéria de sua disciplina e, praticamente nada mais, assim, compreender novas propostas e assumir uma nova postura profissional deve compor processos formativos (MASETTO, 2009).

Nas outras observações, também foi possível acompanhar algumas aulas práticas ou teórico/práticas, conforme descrição:

“Aula 35

Turma: 3º período

Início da aula: 08:00

Número de alunos presentes: 10

Método empregado: Aula prática – visita técnica

Disposição da sala: Não foi utilizado o ambiente da sala de aula e a turma estava dividida (1/3) para realização da visita, que aconteceu em três dias diferentes para atender todos os alunos da turma.

Descrição: A aula iniciou na portaria do Hospital das Clínicas, onde a professora falou sobre os objetivos da visita técnica e apenas reforçou algumas informações que segundo ela já havia feito na aula anterior. Como a importância dos cuidados com a roupa, o que deveria ser feito, condutas adequadas para a visita, como comportar-se perante a equipe e pacientes. Todos os alunos já estavam presentes desde o início das instruções e observaram prontamente a professora. Exatamente às 08:15, todos entraram no hospital e foram direcionados pela professora nos setores programados para a visita. Inicialmente a professora percorreu um setor relacionados à parte administrativa, onde os alunos foram apresentados aos funcionários e um dos responsáveis pelo setor, explicou o que era feito ali. Em seguida, acompanhado por uma funcionária, a turma foi direcionada até uma enfermaria, em que foi selecionado pela professora alguns prontuários dos pacientes que ali encontravam-se internados, estes foram dividido entre os alunos presentes e solicitado aos mesmos que fizessem uma breve leitura. Este procedimento durou cinco minutos, a fim de não tumultuar o serviço. Em seguida, acompanhado pela funcionária do setor administrativo e mais dois responsáveis da enfermaria, foi realizada a corrida de leito, neste momento, a professora e os alunos apenas

observaram em silêncio os funcionários. Foram percorridos seis leitos e os funcionários, conversaram com os pacientes e discutiram condutas que seriam realizadas. Após as visitas nos leitos, a professora e os alunos, foram encaminhados para uma pequena sala e juntamente com a funcionária que acompanhou a visita, debateram sobre o que haviam acabado de vivenciar. Foram abordados assuntos relacionados aos procedimentos que seriam executados, condutas éticas e o modo que estava descrito alguns procedimentos nos prontuários. Em seguida a funcionária despediu-se de todos e a professora agradeceu a visita. Após a saída da funcionária a professora aproveitou para levantar aspectos positivos e negativos das condutas observadas, procurando relacionar com os conteúdos que já haviam sido discutidos na disciplina anteriormente. De modo geral, alunos demonstraram bastante interesse, salvo a exceção, de duas alunas que durante toda a visita ficaram por traz das demais, conversando assuntos paralelos e no final não participaram do debate. A professora fez a chamada e liberou os alunos as 09:30.

Vários aspectos foram interessantes nesta aula, o primeiro foi a motivação da maioria dos alunos, ao demonstrarem um grande interesse pela aula que permitiu o contato direto com a realidade profissional, ética e social.

Com esta aula, pode-se notar como a escolha das atividades de aprendizagem, ou seja, os “métodos”, a “forma” e os “meios” podem interferir positivamente na motivação dos alunos com relação com a aula, gerando desafios e de dificuldades que permitem aos alunos viverem experiências que os ajudam a desenvolver melhores percepções da realidade que poderão vivência na carreira profissional.

Os espaços de aula não devem ser apenas as quatro paredes da sala na Universidade, podem ser também outros ambientes, como os laboratórios, hospitais, ações comunitárias, o cinema, a fábrica, a rua etc., onde professores e alunos podem realizar e acompanhar atividades que ensinem e promovam a aprendizagem. Quanto mais variado e plural for o espaço, maiores são as possibilidades do aluno viver mais e melhores experiências pessoais.

As aulas, quando realizadas quase sempre no mesmo lugar físico, podem tornar tedioso e chato o processo. Por esse motivo, vale destacar que:

No momento da organização didática da aula, vale perguntar: que lugar ocupa o aluno na instituição educativa e na sala de aula? A resposta é simples. O aluno ocupa um espaço pedagógico, na concepção de educação como processo de formação e emancipação humana. Desse modo, quando se constrói um processo colaborativo de aula, é preciso realizar uma análise do espaço físico, levando em consideração as necessidades dos alunos e o teor das atividades previstas (VEIGA, 2008, p. 289).

Vale destacar que esse é um método pedagógico de aula centrado no aluno e na sua aprendizagem em que o aluno tem a oportunidade de aprender envolvendo-se com a

realização de atividades que exigem dele, conhecimento além dos abordados em sala de aula, gerando mudanças no seu processo de desenvolvimento da “atividade principal”, além de outros aspectos, como a disciplina, concentração, perseverança, imaginação, memória e a produção de novos saberes, conhecimentos, habilidades, destrezas e competências.

Aulas interativas, como verificado na aula 35, foram bastante interessantes para os alunos, porém vale apenas reforçar que apesar de serem um bom método de ensino, sugere-se neste estudo que estas geralmente são poucas e escassas, visto que apenas 27,52% (n=101) dos discentes, relataram já terem participado de visitas técnicas (TAB. 12).

Outro aspecto observado na aula 35 foi a avaliação da atividade que ocorreu logo em seguida à visita, elencando pontos positivos e negativos, levando o aluno a refletir sobre os acontecimentos e permitindo que eles criem suas próprias concepções sobre os fatos.

O controle e avaliação da aprendizagem nas aulas, também foi um dos aspectos avaliados nas dimensões, conforme apresentado no GRÁF. 21.

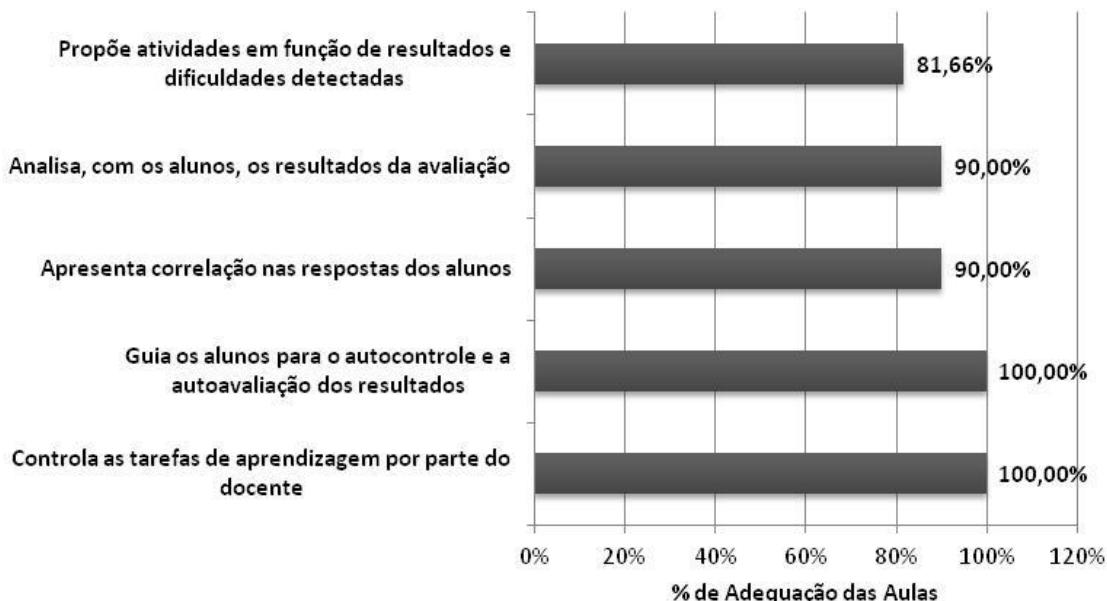


GRÁFICO 21 – Frequência de adequação do controle e avaliação da aprendizagem nas aulas observadas na pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=60 aulas)

% Frequência/ (Classificação das adequações: insuficiente 0 – 33,9%; regular 34 -66,9%; bom 67 – 100%)
Fonte: A autora, 2013.

Ao comparar esta aula (35) e as demais observadas, notou-se que ela exemplificou bem os resultados encontrados, em que o professor controlou adequadamente as tarefas de aprendizagem, guiando os alunos para o autocontrole e autoavaliação dos resultados, apresentando correções nas respostas do alunos e analisando os resultados do processo, conforme FIG. 21.

Notou-se ainda nas observações das aulas, de maneira bem ampla, grande preocupação com os processos avaliativos. Este fato sugeriu que devido a própria demanda ética e de responsabilidade profissional que os cursos pesquisados exigem que os cuidados com os processos avaliativos fossem rigorosamente monitorados e acompanhados.

Outra aula escolhida para embasar esta discussão, tratou-se de uma que conciliou teoria e prática. Destacou-se pelo fato de que a Professora no dia anterior encaminhou todo o roteiro de aula exigindo uma leitura prévia. No início da aula, reforçou o tema e os objetivos, assim destacados:

“Aula 52

Início da aula: 07:10

Número de alunos presentes: 22

Método empregado: Aula teórica e prática, com uso de datashow e laboratório

Disposição da sala: Primeiro momento os alunos estavam sentados em semi-círculo, com a professora a frente. Segundo momento da aula a turma foi dividida em grupos de quatro e cinco alunos.

Descrição: A aula iniciou com a professora realizando a chamada. Em seguida, foi apresentado aos alunos os objetivos da aula e como a aula seria estruturada: a primeira etapa da aula, constou da apresentação dos instrumentos, reagentes e equipamentos, suas definições, funções e modo de uso e; no segundo momento os alunos foram divididos em grupos para manipularem os instrumentos e realizarem um procedimento prático. E assim sucedeu. A professora iniciou sua fala (7:20), apresentando os slides com as definições, seguidas das funções e em seguida, ela apresentava aos alunos os instrumentos e equipamentos, mostrando como funcionavam, porém neste momento da aula, somente a professora manipulava os mesmos. Durante todo o período de apresentação a professora trouxe exemplos simples, a fim de facilitar a compreensão do conteúdo e também direcionava perguntas aos alunos (chamando-os pelos nomes), aguardando as respostas e corrigindo ou complementando as mesmas. Outra observação foi a utilização de conteúdos de outras disciplinas e exemplos práticos da profissão, para complementar e despertar o interesse da turma. Boa parte dos alunos participavam com perguntas, as quais eram prontamente respondidas pela professora, que aproveitada a oportunidade para aumentar a complexidade das informações e introduzir novos conteúdos. Notou-se que a professora, utilizou os slides apenas para direcionar a fala, mas ela não ficou lendo as informações e complementou muito mais do que estava exposto. Ao fim da apresentação dos slides a professora indicou em qual bibliografia os alunos encontrariam aquelas informações. Esta dinâmica durou quarenta minutos (8:00), porém em alguns momentos a professora teve que interromper pedindo silêncio aos alunos que estavam com conversa paralela e quatro alunos chegaram atrasados. Em seguida a professora deu um intervalo de 10 minutos para os alunos e solicitou que em seguida os mesmos direcionassem para o laboratório. No laboratório (8:10) os alunos foram divididos em grupos e solicitados que estivessem em mãos o roteiro contendo procedimentos a serem executados e um questionário, que segundo a professora, foi encaminhado previamente aos alunos. A professora iniciou a prática fazendo a leitura de todo o roteiro, orientando

os alunos sobre os cuidados necessários, os custos dos equipamentos, de modo a inibir ações inadequadas e recapitulou alguns aspectos necessário para o manuseio dos mesmos. Em seguida, com o auxilio do técnico do laboratório, iniciou a distribuição dos reagentes para cada grupo de alunos e passou em cada grupo reforçando as informações e tirando dúvidas. Os alunos executaram os procedimentos e depois responderam o questionário, que segundo a professora seria discutido na próxima aula. Esta atividade durou aproximadamente uma hora e meia (9:45). Fim da aula, números de alunos presentes:vinte e seis alunos.

Especificamente nesta aula, a professora tomou um grande cuidado em valorizar, durante todo o período, os objetivos, de modo que foi apresentado simultaneamente a fala os instrumentos e equipamentos, destacando sua origem histórica, função, seu modo de utilização e características gerais de uso. Ao final da aula os alunos manipulavam e executam alguns procedimentos práticos no laboratório.

Considerou-se que os “meios” utilizados favoreceram significantemente a aula, gerando grande interesse e participação dos alunos, apresentando questionamentos que eram respondidos prontamente e quando estes não aconteciam, a professora encarregava-se sempre de questionar os alunos e fazer referência a outros conteúdos de outras disciplinas afins.

Com a finalidade de avaliar a adequação da utilização de meios de ensino nas demais aulas, a GRÁF. 22 apresentou estes resultados.

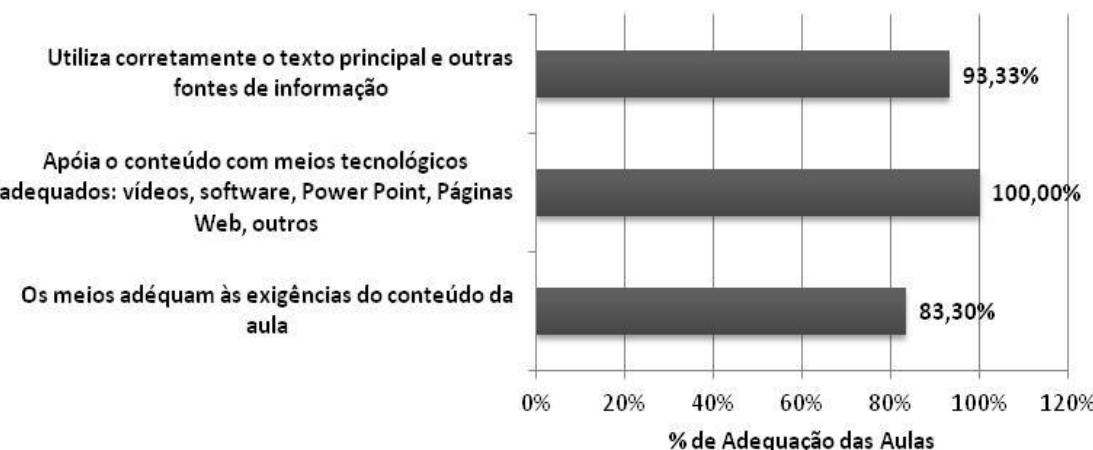


GRÁFICO 22 – Frequência de adequação da utilização de meios de ensino nas aulas observadas na pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=60 aulas)
 % Frequência/ (Classificação das adequações:insuficiente 0 – 33,9%; regular 34 -66,9%; bom 67 – 100%)
 Fonte: A autora, 2013.

Ao confrontar as informações da aula 52, com o que foi analisado globalmente, percebe-se que a utilização de meios de ensino pelos demais professores, assim como neste

relato de aula, foram avaliadas positivamente, no que refere-se à adequação das exigências do conteúdo da aula, dos recursos tecnológicos e bibliográficos, conforme o GRÁF. 22.

Nota-se que, pelo fato da aula teórica ser acoplada à prática, facilitou muito o entendimento dos alunos, pois o assunto abordado não foi distante da realidade, sendo algo palpável, fazendo com que o interesse pelo assunto aumentasse, principalmente no ambiente do laboratório.

Masetto (2009), ao abordar a constituição dos currículos, considerou e valorizou programas em que o aluno entra em contato direto com a realidade profissional, em graus crescentes de complexidade, desde o primeiro ano de faculdade, superando a exigência dos pré-requisitos teóricos para se conhecer e se compreender a realidade profissional, pois isto valoriza o espaço profissional como excelente ambiente para aprendizagem. Teoria e prática podem estar integradas facilitando a construção do conhecimento, planejados e de forma integrada.

Outro aspecto interessante na aula 52 foi o fato da professora não ficar presa à leitura de *slides* e aproveitar as oportunidades para introduzir novos conteúdos, tentar relacionar o assunto com outros conteúdos, ao campo profissional e sempre aumentar a complexidade das informações. Isso fez com que os alunos visualizassem a aplicação prática do assunto que estava sendo tratado.

A medida que a professora interagia com a sala fazendo perguntas e os alunos respondiam, tornou a aula mais dinâmica e permitiu que os alunos também fizessem questionamentos. Outro aspecto interessante, na aula prática, foi o fato do atendimento individual aos alunos aumentando o contato entre professor e aluno e facilitando a interlocução entre eles.

O roteiro que foi respondido em grupo para ser retomado na próxima aula também foi uma estratégia interessante, a fim de aumentar a fixação dos conteúdos e permitir a retomada na aula seguinte.

Nota-se que nesta aula a professora conseguiu adequar logicamente os conteúdos com os critérios necessários para a formação no âmbito da disciplina, assim como estabelecer relações, distribuir adequadamente o tempo, apresentar tarefas em acordo com os objetivos propostos no início da aula, permitindo que os alunos participassem e extraísse suas conclusões, além de indicar antecipadamente à aula as referências, permitindo o estudo independente dos alunos.

Estes aspectos também foram avaliados no GRÁF. 23, que avaliou a adequação da seleção e tratamento dos conteúdos.

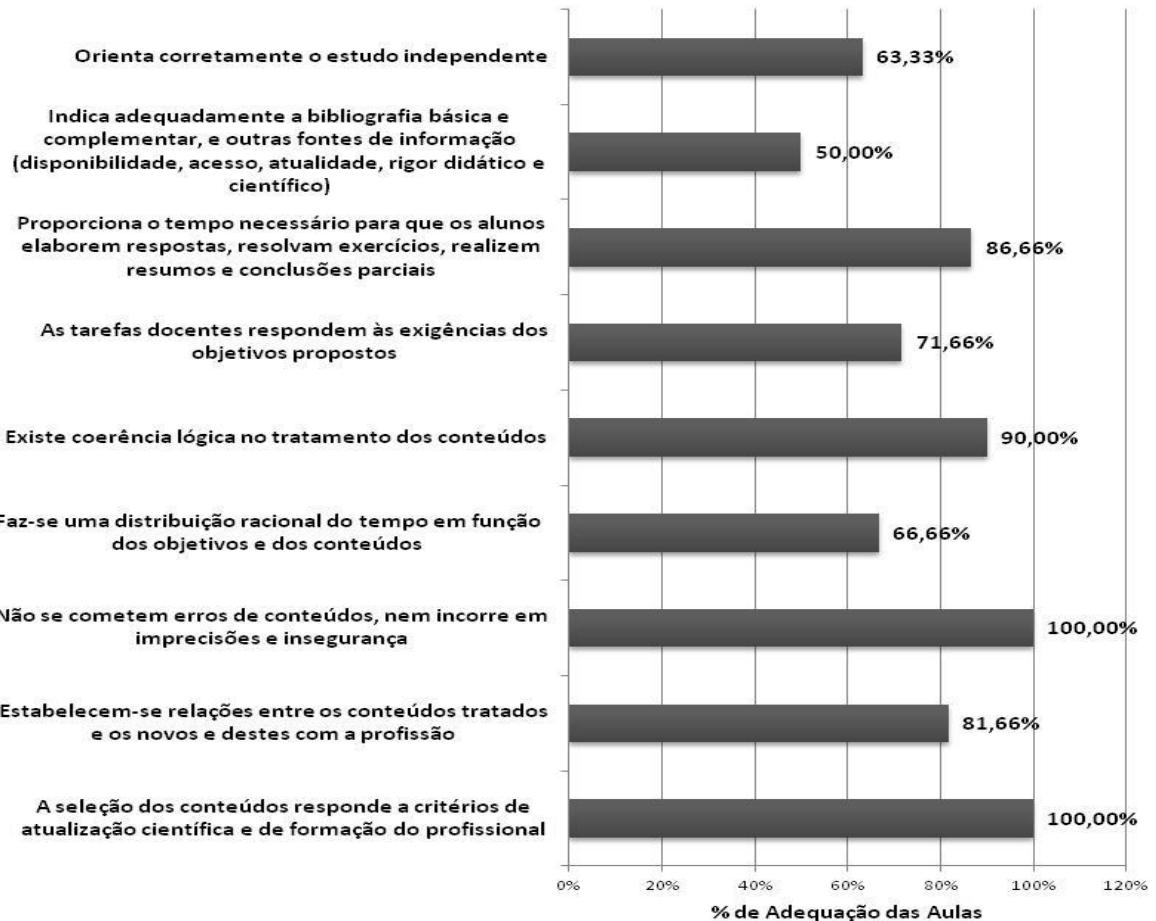


GRÁFICO 23 – Frequência de adequação da seleção e tratamento dos conteúdos, nas aulas observadas na pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n=60 aulas)

% Frequência/ (Classificação das adequações:insuficiente 0 – 33,9%; regular 34 -66,9%; bom 67 – 100%)
Fonte: A autora, 2013.

Com relação à adequação da seleção e tratamento dos conteúdos, também foi observada na maioria das aulas, com exceção da indicação adequada da bibliografia básica e complementar e, outras fontes de informação de modo a orientar adequadamente o estudo independente, conforme o GRÁF. 23.

Outro ponto que mereceu discussão na aula 52, foi o comportamento dos alunos, pois não somente nesta, como em boa parte das aulas observadas, o comportamento dos alunos interferiram no bom andamento da aula. Como já apresentado, vários fatores podem ter interferido neste comportamento que poderiam ser provenientes desde a escolha inadequada do “método”, como a organização das “formas” e “meios”.

Porém, cabe retomar um aspecto citado por 68,57% dos docentes (TAB. 6), que para melhorar suas aulas seriam necessários alunos mais comprometidos com o ensino, assim como a permanência dos estudantes na sala de aula e a participação nas atividades propostas.

Isto demonstrou que o processo de ensino-aprendizagem deve ser recíproco, de modo a motivar tanto docentes como discentes, pois,

Em uma aula, professor e aluno aprendem, e aprendem num processo de interação entre eles. Sem dúvida, temos clareza que em uma aula as funções e papéis de professor e aluno são diferentes. O que permite a interação de ambos numa situação de aula é que ambos estão aprendendo e toda aprendizagem se faz numa interação com o outro, seja este outro uma pessoa, seja um grupo, seja uma coletividade, seja o mundo em suas estruturas físicas, geográficas, históricas, sociais, antropológicas, culturais, organizacionais. Sempre que aprendemos, aprendemos numa interação com o outros (MASETTO, 2009, p. 23).

Assim, cabe a ambos envolvidos a responsabilidade com a aula, pois trata-se de indivíduos adultos em um ambiente universitário, em que a busca pelo conhecimento deve ter prioridade. A aula conforme descreve Masetto (2009, p. 21), “é o tempo e espaço do professor e do aluno” e ambos precisam proporcionar um ambiente colaborativo para que a aprendizagem aconteça.

Já o professor deve ter como responsabilidade planejar atividades, estudos, aplicações práticas, estratégias, técnicas avaliativas, interação com os alunos, trabalhos em equipe em um ambiente dinâmico e de trabalho de modo a incentivar o aluno a desenvolver sua aprendizagem. Ao aluno cabe uma atitude ativa de participação, de realização das atividades, de perguntar, de debater, trocar informações, de ser alguém atuante durante a aula para realmente aprender (MASETTO, 2009).

Essa dinâmica somente tornar-se-á possível com o planejamento e com o devido preparo didático-pedagógico docente, de modo a instrumentalizá-los para promover condições de trocas em atividades de pesquisa, de ensino, de debates, de intervenções na busca pela solução de problemas.

6.4 Autoavaliação docente

Com o intuito de compreender melhor como o docente entende a sua prática pedagógica e a suas atividades relacionadas à gestão da matéria e à gestão da classe, após a observação das aulas, foi entregue a eles o Instrumento 4 (APÊNDICE 4), para que estes

respondessem autoavaliando o planejamento e a execução da aula que tinham acabado de ministrar. Vale destacar que os 15 docentes participantes da observação da aula responderam apenas uma vez.

Assim, no GRÁF 24, foi explicitado as dimensões com seus respectivos indicadores, em que os docentes participantes da pesquisa se autoavaliaram.



GRÁFICO 24 – Frequência da auto avaliação docente, sobre a sua prática, respondida pelos participantes das observações de aulas realizadas na pesquisa, UFTM – Uberaba (2011/2012). (n= 15 professores)

% Frequência/ (Classificação das adequações: insuficiente 0 – 33,9%; regular 34 -66,9%; bom 67 – 100%)
Fonte: A autora, 2013.

Com base nos resultados apresentados (GRÁF. 24), foi possível verificar que quase todos os itens foram bem avaliados, com exceção das atividades de aprendizagem, em que apenas 50% dos docentes a consideraram limitante ao prepararem suas aulas.

No estudo realizado por Aquino e Puentes (2012a), ao se autoavaliarem, os professores relataram muitas outras fragilidades que não foram relatadas nesse estudo, como ao fato das maiores necessidades didático-pedagógicas que os professores identificam estavam relacionadas com o planejamento, execução e avaliação da classe. Os professores estavam focando a sua atenção na matéria e esquecendo dos alunos e da turma. Relataram

ainda não saberem lidar com o conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente favorável ao ensino e, sobretudo, à aprendizagem.

As atividades de aprendizagem devem ser simples e familiares aos alunos. De acordo com Doyle (1990 *apud* Gauthier *et al.*, 1998, p. 247), “uma boa parte do problema representado pela gestão da classe parece ser resolvido com a seleção de atividades e de tarefas apropriadas para o início das aulas”. Normalmente, com o tempo, os alunos passam a incorporar as rotinas de trabalho durante a aula. Dessa maneira, recomenda-se que os professores introduzam novas ações, com aumento no nível de exigência, de tal modo que todas as atividades regulares passem a ser rotinizadas.

Segundo Gauthier (1998), a implantação e a manutenção das atividades de ensino-aprendizagem devem ser regras de gestão da classe em forma de rotinas e de procedimentos, para assim contribuem tanto para a ordem, quanto para a realização do trabalho por parte dos alunos. A manutenção das regras ajuda a reduzir a ocorrência de comportamentos perturbadores e influencia de maneira positiva no bom desempenho da escola.

As regras e procedimentos utilizados pelos professores devem ser concretos, explícitos e funcionais. Isso significa que os diferentes elementos que fazem parte da aula devem ser explicados claramente, bem como ensinados os sinais de início e fim das atividades e repetidos os procedimentos de atuação. É necessário que o professor desenvolva as suas capacidades e a vontade para agir em circunstâncias diversas, além de estar preparado para reação de equilíbrio para corrigir os alunos quando as regras são violadas.

De acordo com Gauthier (1998), a rotinização das atividades ajuda a fixar determinados comportamentos e reduz a soma das informações que devem ser avaliadas, decididas ou manipuladas pelos professores. Além disso, a utilização de rotinas libera tempo e energia para outras atividades.

O processo de rotinização das atividades favorece a manutenção da ordem da classe durante as aulas, porque diminui a indeterminação da situação de aprendizagem e porque reduz a ocorrência de interrupções. Sendo assim, nota-se que professores melhores preparados dedicam menos tempo e esforço à gestão da classe, pois eles controlam de maneira mais eficiente a sala.

A capacidade do professor para estabelecer as regras e procedimentos desde o início do ano letivo deve ser considerada com muito cuidado e importância, porque o clima de ordem criado favorece o melhor empenho dos estudantes nas atividades durante todo o ano.

A lacuna detectada neste estudo com relação às atividades de aprendizagem sugere limitações didáticas e pedagógicas no processo formativo destes docentes.

Este aspecto também foi observado em vários outros estudos, por exemplo no trabalho intitulado “Formação pedagógica de professores de Nutrição: uma omissão consentida?”, que revelou que apesar dos novos papéis preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais aos profissionais de Nutrição, apresentaram pouca atenção com o desenvolvimento docente para atuação nos novos cenários. Além disso, a autora ponderou que um dos desafios da formação de nutricionistas é a formação pedagógica dos professores, que precisam ter uma visão global da profissão docente. Para isso, deve-se enfrentar o problema do desenvolvimento de programas de formação docente de forma constante, pois se “faz necessária uma nova dinâmica de atuação docente, perante as complexidades do mundo atual, e também que possa propiciar aos alunos as ferramentas intelectuais essenciais para uma atuação profissional competente.” (COSTA, 2010, p. 103).

Este mesmo autor afirmou ainda que as instituições de ensino de Nutrição devem “reconhecer ao fato de que o professor não foi formado para ensinar”, e assim talvez possam contribuir para mudar essa situação, pondo o desenvolvimento docente como “caminho da educação em nutrição, na direção propicia à construção de novos patamares de desempenho profissional na área” (COSTA, 2010, p. 104).

Desse modo, considera-se neste estudo a necessidade da construção de um processo contínuo de formação dos docentes da área da saúde na IES pesquisada, atendendo as peculiaridades apresentadas a fim de que estes produzam e transmitam tanto os seus saberes já construídos com a prática, mas que possam refletir coletivamente e de forma inovadora em novas propostas para melhoria da qualidade do ensino oferecido, com visão em preencher as lacunas aqui apresentadas.

6.5 Considerações parciais

Das **observações** do conjunto de aulas, foram pontuados elementos que manifestaram-se em termos gerais, conforme descrito a seguir:

- Apesar dos métodos de ensino observados terem sido limitados, sugerindo falta de preparo didático, quando bem empregados, estes em sua maioria estimularam a busca do conhecimento, formação profissional e responderam aos objetivos propostos para o conteúdo da aula.
- A aula expositiva foi a estratégia de ensino mais predominante no estudo, onde a lógica de apresentação dos conteúdos foi centrada no professor. Porém notou-se grande

diversificação na qualidade destas aulas, verificando que o professor foi a peça fundamental para o favorecimento do processo de aprendizagem.

- Foi observado pouca utilização de trabalhos, exercícios, leituras complementares ou atividades em grupos na sala de aula e, quando utilizadas, não eram desenvolvidas seguindo técnicas específica e ocorriam de forma livre, com falta de sistematização e orientação precisa das tarefas, induzindo a dispersão dos alunos.
- Notou-se limitações no processo de interdisciplinaridade, ou seja, na integração dos conteúdos apresentados nas aulas, com outras aulas ou disciplinas do curso ou área.
- Verificou-se facilidade dos docentes em integrar os conteúdos com valores, hábitos e condutas profissionais, sugerindo grande facilidade de aplicabilidade dos conteúdos com a prática profissional.
- Apesar de observado grande esforço docente no preparo das aulas, nem sempre o método empregado favoreceu um ambiente de aprendizagem.
- De maneira ampla, observou limitações quanto a forma de organização das aulas, nos recursos disponíveis, sugerindo consequentemente dificuldades no modo de motivar os alunos para a significação social da profissão, apresentando dificuldades em atingir os níveis cognitivos, afetivos e psicomotores que a aula exigia.
- Quanto aos conteúdos notou-se grande preocupação docente, tanto no que diz respeito a sua apresentação, adequação curricular, fundamentação científica e formação profissional, sugerindo que os docentes consideram como foco das aulas o conteúdo preciso.
- Foi constatado que as aulas que mais motivavam os alunos foram aquelas que permitiram um contato direto com a realidade profissional, prática, ética e social, sugerindo atividades práticas associadas com teóricas, são mais “eficientes” no processo de ensino-aprendizagem.
- Verificou-se que as aulas práticas, favorecem a comunicação entre aluno e professor.

Notou-se grande preocupação dos docentes com os processos avaliativos nas aulas observadas tanto na análise dos resultados das aulas, como no adequado direcionamento dos alunos para os resultados e controle das atividades. Porém, apesar destas observações terem sido feitas quando os docentes se autoavaliaram, estes se consideraram limitados no planejamento da atividades de aprendizagem, sugerindo insegurança e limitações didáticas, mas devido a própria demanda ética e de responsabilidade profissional que os cursos pesquisados exigem, estes cuidados são rigorosamente monitorados e acompanhados.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas neste estudo, foi possível refletir sobre os elementos que constituem as atividades dos docentes dos cursos da área de saúde da UFTM e apresentar uma proposta metodológica em construção para formação docente.

Baseado no levantamento bibliográfico, identificou-se que o ensino superior no Brasil, desde a sua gênese até a atualidade, foi marcado por diversos interesses governamentais controversos, religiosos, políticos, econômicos de controle e expansionistas, que tem influenciado as ações tomadas sem atenderem realmente as necessidades das Universidades.

Especificamente na IES estudada, notou-se que não existe uma política específica para a capacitação docente no seu exercício profissional, seguindo apenas aos critérios estabelecidos nas legislações nacionais, que determinam que esta formação deverá ser em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, o que nem sempre é suficiente, conforme sugere os resultados apresentados na pesquisa.

A proposta metodológica apresentada, de formação em serviço, coletiva e contínua, foi adaptada à realidade dos docentes participantes da pesquisa, baseado no pressuposto de que a qualificação docente articulando teoria, prática, pesquisa e contexto social, possibilita uma valorização e implementação de uma atitude crítico-reflexivo como elemento vital num fazer pedagógico situado como prática social.

Como primeira etapa da proposta metodológica, os dados levantados, sugerem limitações didático-pedagógicas e necessidades próprias que se inserem no cotidiano profissional, exigindo, portanto, ações formativas direcionadas com foco na prática e com o intuito de mobilizar diferentes metodologias e habilidades essenciais. Destacou-se que os docentes estão em diferentes fases nas suas carreiras e que não são acompanhados pedagogicamente.

Apesar dos docentes já terem participado de cursos com cunho didático-pedagógicos, quando os fizeram, foi em sua maioria fora da IES, desarticulados com a prática e isoladamente, sugerindo que o processo formativo na IES precisa ser aprimorado.

Outros aspectos observados têm a ver com os documentos institucionais, que nada mais são do que as ferramentas políticas que norteiam a organização da Universidade, direcionando a comunidade acadêmica em suas ações. Os docentes, assim como os discentes, apresentam limitações no uso destas ferramentas, em sua maior parte de maneira insatisfatória, principalmente os discentes que relataram pouca participação na elaboração

destes, pouco conhecimento da acessibilidade e disponibilidade, o que torna difícil sua utilização, prejudicando o senso crítico e por, consequência, limitando articulações no contexto da Universidade.

Quando indagados sobre a capacidade da infraestrutura organizacional para atender as necessidades dos docentes e discentes de modo a favorecer o processo de ensino-aprendizagem, verificou-se que a mesma foi considerada boa pelos participantes da pesquisa, mas sugerindo que ainda necessita de adequações. Além disso, os resultados mostraram que a infraestrutura pode influenciar diretamente na motivação do aluno para o estudo e do professor para o exercício da docência.

A participação em atividade extraclasse foi classificada como ruim pelos discentes, o que é preocupante, visto que esta condição pode limitar o processo educativo.

O apoio da Universidade para o trabalho docente e para o estudo discente teve resultado satisfatório, indicando que a IES tem interesse em aprimorar suas ações e demonstrando abertura para novos projetos voltados para melhoria da qualidade do ensino.

Junto ao apoio que a IES tem oferecido, como ponto positivo, foi observado que na opinião dos discentes o planejamento didático metodológico é satisfatório. Cabe destacar que este item tem relação direta com o trabalho do professor, que em meio ao contexto político e à infraestrutura disponibilizada, tem tentado exercer seu papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Verificou-se na pesquisa que existe interesse por parte dos professores em aprimorarem sua formação pedagógica, porém nem sempre o fazem, às vezes por falta de oportunidade ou de interesse. Quando é feito, nem sempre atende as expectativas, não sendo portanto o docente o único responsável por sua formação, sendo a IES também coadjuvante neste processo.

Outros aspectos elencados referentes aos conhecimentos, saberes e competências docentes apontam que os professores têm preferência e utilizam frequentemente a aula expositiva, apesar de relatarem que tentam diversificar os meios (recursos didáticos) em suas aulas; que apesar das limitações para trabalharem com a interdisciplinaridade apresentaram grande facilidade em integrar os conteúdos com valores, hábitos e condutas profissionais, sugerindo aplicabilidade com a prática profissional. Porém necessitam aprimorarem a gestão da classe, da aula, com planejamento adequado, estruturação dos objetivos e a utilização destes; que precisam melhorar suas estratégias de ensino, no que diz respeito a forma de organização das aulas, nos recursos disponíveis de modo a atingir os níveis cognitivos,

afetivos e psicomotores que a aula exige; que apresentaram preocupação com os conteúdos, tanto no que diz respeito a sua apresentação, adequação curricular, fundamentação científica e formação profissional; que preocupam-se com os processos avaliativos nas aulas observadas tanto na análise dos resultados das aulas como no adequado direcionamento dos alunos para os resultados e controle das atividades, além de valorizarem significantemente a pesquisa, em detrimento as demais áreas de atuação.

Outros aspectos relacionados à aula e como ela tem se estruturado no dia a dia dos docentes e discentes da área da saúde apontaram para a importância da formação continuada em serviço dos docentes da área da saúde, com ações voltadas para especificidades dos saberes docentes, buscando coletivamente novas possibilidades de ações, visto que estes esforçam-se para oferecer o melhor na sala de aula, mas que ainda apresentam limitações no contexto didático.

Desse modo, sugere-se estabelecer políticas formativas que motivem a participação docente, visto que as poucas iniciativas elencadas precisam de aprimoramentos e que a IES encontra-se em um momento de reconfiguração de suas políticas internas, buscando atender as demandas sociais e políticas emergentes no País, mas ainda necessitam efetivá-las, principalmente, no que diz respeito ao processo de formação continuada docente.

Assim, com base nas dimensões e indicadores de observação de aula, detecta-se a importância da criação de um espaço de capacitação coletivo e permanente que permita discussões, sobre a problemática “necessidades didático e pedagógicas dos professores a área da saúde”, bem como docência universitária, objeto principal deste estudo.

Desse modo, espera-se que com essa tese tenha sido possível refletir sobre as necessidades de implementação de ações de formação continuada para docentes da área da saúde na UFTM, buscando a formação de competências com vista a uma futura aplicação prática, elevando o nível de atuação profissional, bem como o nível de ensino universitário. Considerando que esta formação deva constituir-se em um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor.

Portanto, conclui-se que o caminhar no processo da docência e do desenvolvimento profissional se dá pela preparação pedagógica, exigindo intencionalidade, envolvimento, disponibilidade para mudanças e possibilidades e interesse institucional.

9. REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar Monteiro de. **Universidade Nova: textos críticos e esperançosos.** Brasília: UNB; Salvador: EDUFBA. 2007.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; PAULO, Tais Sarmanho. Formação de professores; desenvolvimento pessoal e aperfeiçoamento profissional - apontamentos para uma reflexão necessária. In: FREITAS, Lêda Gonçalves de Freitas; MARIZ, Ricardo Spindola; CUNHA FILHO, José Leão. **Educação Superior: princípios, finalidades e formação continuada de professores.** Brasília: Ed. Universa e Liber Livros. 2010.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial na projeto educacional brasileiro. In: **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ALVARO PRADA, Luis Eduardo; OLIVEIRA, Valéria de Freitas. Concepções e políticas de formação continuada de professores: sua constituição. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2010.

ALVARO PRADA, Luis Eduardo; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira; LONGAREZI, Andréa Maturano. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-TRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED**, 32., 2009, Caxambu. **Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações?** Rio de Janeiro: Anped, 2009. p. 1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5836--Int.pdf>. Acesso em: Junho de 2013.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Avaliação, ensino e aprendizagem: anotações para ações em currículo com matriz integrativa. In: SILVA, A.M.M. et al. **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas: na perspectiva da inclusão social.** ENDIPE. Recife, 2006.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessane. **Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** UNIVILLE. Joinville, 2003.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

ANDRADE, Raimundo Ozanan de. **Velhas alianças, nova hegemonia. Revista de Filosofia**, v.3, n.37, 1996. Disponível em: <<http://www.fage.edu.br/periodicos/index.php>> Acesso em 12 de abril de 2013.

ANDRIOLA, Cristiany Gomes. **Avaliação da atuação dos docentes de Instituições de Ensino Superior (IES): O caso da Faculdade Cearense (FAC).** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. Fortaleza: POLEDUC, 2011.

ANTUNES, Celso. **Professor e Professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas.** 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ANZOLIN, Heloisa Helena; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Biblioteca universitária como mediadora na produção de conhecimento. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 25, p. 801-817, set./dez. 2008.

AQUINO, Orlando Fernandes; PUENTES, Roberto Valdés. **Trabalho didático na universidade: estratégias de formação.** Campinas: Editora Alínea, 2011.

AQUINO, Orlando Fernandes; PUENTES, Roberto Valdéz. Desafios na Profissionalização da Docência Universitária: Entre a privacidade das práticas, a autonomia exagerada e a fragilidade dos mecanismos institucionais. **Educação e Filosofia**. Uberlândia: v.24, n.48, p.273-298, jul-dez, 2010.

CARMENATE, Maricela González; AQUINO, Orlando Fernandes; PUENTES, Roberto Valdéz. Formación docente y trabajo metodológico en la universidad: resultados de una experiencia de desarrollo profesional centrado en la reflexión, el apoyo mutuo y la supervisión. **Revista Pró-Posições**, v. 19, n. 1, p.1-24, jan./abr. 2008. 55 p.

AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdéz. Diagnóstico de necessidades didáticas de professores: o caso do ensino universitário. In: Geovana Ferreira Mello Texeira e Marisa Lomônaco de Paula Naves. (Org.). **Didática e docência universitária**. 1ed. Uberlândia: EDUFU, v. 1, p. 109-140, 2012a.

AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdéz. Didática e Didáticas Específicas: A aula Universitária. **XIV ENDIPE. Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino**. Unicamp, Campinas, 2012b. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/1847b.pdf>>. Acesso em Janeiro de 2013.

BABOSA FILHO, Fernando de Holanda; PESSOA, Samuel de Abreu. Educação e Crescimento: O que a evidência empírica mostra? **Revista Economia A**. Brasília, v. 11, n. 02, p. 265 – 303, maio/ago. 2010.

BANCO MUNDIAL. **La Ensanñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia**. (El Desarrollo en la práctica), D.C: BIRD/BANCO MUNDIAL, Washington, 1995.

BLAIR, Ne Lange, R. A Model for District Staff Development. In P. Burke et al. (orgs.), **Programming for staff development**. Falmer Press, Londres, 1990.

BOLZAN, Doris Pires Vargas e ISAIA, Silvia. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. PUC: Porto Alegre, RS, ano XXIX, n 3, p.489-501, set/dez. 2006.

BRAMLEY, Peter. Evaluating Training Effectiveness, Translating Theory into Practice. **Herts**, The McGraw-Hill Training Series, 1991.

BRASIL . Lei nº 4024/61, de 20 de dezembro de 1961. Que fixa as diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 de dezembro de 1961.

BRASIL. Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de dezembro de 1996a.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Decreto nº 3.860 de 9 de julho de 2001, que alterou as regras de organização do ensino superior e da avaliação de cursos e instituições e define nova mudança na diversificação das instituições de ensino superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de julho de 2001a.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Que revoga o decreto nº 3.860 de 9 de julho de 2001 e dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de maio de 2006.

BRASIL. **Emenda Constitucional** nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de setembro de 1996b.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de janeiro de 2001b.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2004.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de agosto de 2012.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de agosto de 1971.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de novembro de 1995.

BRASIL. Resolução 1 de 08 de julho de 2007. Que Estabelece normas para o funcionamento dos cursos de pós graduação latu sensu, em nível de especialização. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de maio de 2007.

BRASLAVSKY, Cecília. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, p. 1-28, 1999.

BROCHADO, Rodrigo, Pamplona. **A percepção de gestores de uma IES no Rio de Janeiro (Brasil), sobre o Acordo Bolonha**. Dissertação (Mestrado). Orientador Prof. Dr. Marcus Vinícius Rodrigues. Instituto Universitário de Lisboa. Lisboa. Portugal, 2010.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 3ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CARDOSO, Luzia Rodrigues; BZUNECK, José Aloyseo. A motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem motivação no ensino superior. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 8, n. 2, p. 145-155. 2004.

CARDOSO, Minan Limoeiro. A Avaliação da Universidade: Concepções e Perspectivas. In: **Universidade e Sociedade**, Brasília, v.1, n. 1, p. 14-24, set. 1991.

CARELLI, Maria José Guimarães; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas , v. 2, n. 3. 1998. Disponível em: <http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572001000100004&lng=en&nrm=is>. Acesso em: 4 de outubro de 2012.

CASTANHO, Maria Eugênia. Professores de Ensino Superior da área da Saúde e sua prática pedagógica. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, v.6, n.10, p.51-62. 2002.

CASTANHO, Sergio. Ensino com pesquisa na graduação. In: VEIGA, I.P.A. e NEVES, M.L.P. (Org.) **Currículo e avaliação na educação superior**. 1ªed. Araraquara: Junqueira&Marim, 2005. 230 p.

CATAPAN, Anderson; COLAUTO, Romualdo Douglas; SILLAS, Edson Paes. **Análise da percepção dos discentes sobre os docentes exemplares de contabilidade em IES públicas e privadas**. V

Congresso ANPCONT Educação e Pesquisa em Contabilidade, Vitória, ES, 2011. Disponível em: <<http://www.anpcont.com.br/site/docs/congressoV/EPC035.pdf>> Acesso em: 4 outubro 2012.

CHAMLIAN, Helena Coharik. Docência na Universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.118, p.41-64, 2003.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **As Feições da Privatização do Públco na Educação Superior Brasileira: O Caso da UFPA**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES nº1 de 03 de abril de 2001. Que dispõem sobre normas de funcionamento para cursos de pós graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2001.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO, Suelen Cristina; SANCHEZ, Pablo Andrés M. O que motiva o aluno ao estudo. **VIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e IV Encontro Latino Americano de Pós-Graduação** – Universidade do Vale do Paraíba, 2004.

CORRÊA, Maria Letícia; MARTINS, Maria Fernanda. Para uma leitura teórica da histografia sobre a formação do Estado no Brasil. **Revista do Arquivo Nacional**. Brasília: v.5, n.2, 2002.

COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Docência no Ensino Médico: por que é tão difícil mudar? Faculdade de nutrição da Universidade Federal de Goiás, **Revista Brasileira de Educação**. Goiás, Brasil, 2007.

COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Formação pedagógica de professores de nutrição: uma omissão consentida? **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 22 n.1, p.97-104, jan./fev. 2009.

CUNHA, A. M. de O.; BRITO, T. T. R.; CICILLINI, G. A. **Dormi aluno (a) acordei professor: Interfaces da formação para o exercício do ensino superior**. Disponível em: <http://www.facfama.edu.br/Arquivos/CICILLINI,Dormi_aluno_acordei_professor.pdf> Acesso em: 09 de julho de 2010.

CUNHA, Luis Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes & VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 2ªed. Belo Horizonte, p. 151 – 204, 2000.

CUNHA, Maria Izabel da. A docência como ação complexa: O papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTÍN, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**./ Curitiba: Champagnat, p. 31-42, 2004.

CUNHA, Maria Izabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara, SP: JM Editora, 1998. 118 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. In: **Educação e sociedade**. Campinas-SP, v. 23, nº 20, p. 168-200, set. 2002.

DANILOV, Mikhail Aleksandrovich; SKATKIN, Mikahail. Nikolaevich. 2ª reimpresión. Didáctica de la Escuela Media. **Editorial Pueblo y Educación**, La Habana, p. 224-305, 1984.

DAVIDOV, Vasili Vasilievch. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental. **Moscú**: Editorial Progreso, 1988.

DECLARAÇÃO DE SORBONNE. **Processo Bolonha**, Ministério da Ciência e do Ensino Superior. 1998. Disponível em <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/980525SORBONNE_DECLARATION.PDF>. Acesso em: 05 de novembro de 2012.

DIAS, Ana Maria Iorio. A construção do processo de formação pedagógica do professor universitário. In: VEIGA, et al. **Docentes para a Educação Superior: Processos Formativos**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2011.

EUROPEAN STUDENTS UNION, 2010. (ESU). Disponível em: <<http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/462-towards-2020-a-student-centred-bologna-proces,2010>>. Acesso em: 05 de maio de 2013.

FACCI, Maria Gonçalves Dias. Fazendo um “Recorte”: A compreensão da profissão docente a partir da década de 1980. In: FACCI, Maria Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico – comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, Cleoni Maria B. Formação do Professor Universitário: tarefa de quem? In: Construindo caminhos. In: SEVERINO, J. FAZENDA I.C. (Org). **Formação docente, rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, p. 207-222, 2002.

FERNANDES, Cleoni Maria B. Formação do Professor Universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. T. (Org). **Docência na universidade**. 6 ed. Campinas: Papirus, 2003.

FERREIRA, Marcos. Determinantes do Rendimento Acadêmico no Ensino Superior. **Revista Internacional d' Humanitas 15**. CEMOrOc – Feusp/Universidade Autônoma. 2009. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/rih15/marcof.pdf>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2013.

FERRO, Olga Maria dos Reis. Nas pegadas do iluminismo, os ensaios para a formação do homem das Luzes e os moveis para a produção da escola pública contemporânea. **Intermédio**. Campo Grande: v.4, n.8, p.50 – 60, 1998.

FIOR, Camila Alves. **Contribuições das atividades não obrigatórias na formação do universitário**. Dissertação (Mestrado). Orientadora Prof. Dra. Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000304161>>. Acesso em: 22 de Novembro de 2012.

FORGRAD, FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORGRAD). Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção. In: ORGRAD. **Resgatando espaços e construindo ideias**. 3^a ed. ampl., Uberlândia: Edufu, 2004.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (FORGRAD). **Plano nacional de graduação: um projeto em construção**. Forgrad, 1998. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/prg/forgrad>>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 15. ed., São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Maria Aparecida Oliveira; SEIFFERT, Otília Maria Lúcia Barbosa. Formação docente e o ensino de Pós-Graduação em Saúde: uma experiência na UNIFESP. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília , v.60, n.6, p. 635-40, nov/dez. 2007.

GADOTTI, Moacir. Da palavra a ação. In: **INEP. Educação para todos: a avaliação da década**. Brasília: MEC/INEP, p. 27-31. 2000.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido.** Ponencia presentada al Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado, Santiago de Compostela, España, p. 6-10, jul. 1992. Disponível em: <www.prometeo.us.es/mie/pub/marcelo>. Acesso em: 12 de maio de 2010.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **El pensamiento del professor.** Barcelona: Ediciones CEAC, S.A., 1987.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores. Para uma mudança educativa.** Portugal: Porto Editora, 1999.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagógica histórico-crítica.** 5^a ed. Revisada. Coleção educação contemporânea. Campinas, S.P. 2009.

GAUTHIER, Clemont. **Por uma Teoria da Pedagogia. Ensinar: ofício estável, Identidade Profissional Vacilante.** Ed. Unijui. R.S. 1998.

GIL, Antônio Carlos. O professor universitário. In: GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 1997.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, Arilda Schmidt. Revendo a aula expositiva, In: **Didática do ensino superior: técnicas e tendências.** Organização Daniel Augusto Moreira: revisão Janice Yunes Perim. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GOMES, Carlos Adriano Santos. **Experiências exitosas em sala de aula: com a palavra, o discente!** Disponível em:
<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_07_2010.pdf>
Acesso em: 4 outubro 2012.

GONÇALVES, Ana Sofia Resque. **Prazer e sofrimento no trabalho de docentes da saúde em Universidade Pública da Região Amazônica.** Tese (doutorado). Orientadora: Denise Elvira Pires de Pires. Florianópolis, SC, 2010.

GOULART, Audemaro Toranto. A importância da pesquisa e da extensão na formação do estudante universitário e no desenvolvimento de sua visão crítica. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 60-73, 1º sem. 2004.

GRAÇA, Sandra. Desenvolvimento profissional do professor universitário: um contributo para a sua análise. Sísifo. **Revista de Ciências de Educação**, v.7, p. 125-136, 2008.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos Extremos: O breve século XX. 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Coleção Questões da Nossa Época, v.14. Tradução Silvana Cobucci Leite. 8^a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**, INEP, Brasília, DF, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior.** INEP, Brasília, DF, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório Provão. Exame Nacional de Cursos. Relatório Síntese 1999.** INEP, Brasília, DF, 2000a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.** Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, SINAES – ENADE 2004. INEP, Brasília, DF, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Plano Nacional de Educação – PNE.** Ministério da Educação. INEP, Brasília, DF, 2001, 123p. Disponível em <www.fnde.gov.br/web/fnde/plano_nacional_educacao> Acesso em: 31 de março de 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Plano Nacional de Graduação - PNG: um projeto em construção.** Maio de 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Educação para todos: a avaliação da década.** Brasília: INEP, 2000b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior: 2011- resumo técnico.** Brasília: INEP, 2013. 114p.

KÜSKÜ, Fatma. Dimensions of Employee Satisfaction. A State University Example. **METU Studies in Development**, v. 28, n.2, p. 399-430, 2001.

LACERDA, Juliana Ramires; REIS, Sandra Melo dos; SANTOS, Nábia de Araujo. Os fatores extrínsecos e intrínsecos que motivam os alunos na escolha e na permanência no curso de ciências contábeis: um estudo da percepção dos discentes numa universidade pública. **Enf.: Ref. Cont.** UEM-Paraná, v. 27, n. 1, p. 67 – 81, jan./abr. 2008.

LAUS, Sonia; MOROSINI, Marilia. Internationalization of Higher Education in Brazil. Hans de Wit, Isabel Jaramillo, Jocelyne Gacen-Avila, Jane Knight (Eds). In: **Higher Education in Latin America: the international dimension.** The World Bank, Washington, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, (Coleção magistério Série Formação do professor), 2008.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Melo de; CATANI, Afrânia Mendes. O Processo de Bolonha, a Avaliação da Educação Superior e Algumas Considerações Sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v.13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. O Plano Decenal e os Compromissos de Jomtien. In: INEP. **Educação para todos: a avaliação da década.** Brasília: INEP, p.39-52, 2000.

MARQUES, Luiz; PRAIA, João. **Educação em Ciência: actividades exteriores à sala de aula.** Terraes Didatica, v.5, n.1, p.10-26, 2009.

MASETTO, Marcos Tarciso . (Org). **Docência na universidade.** 6 ed. Campinas: Papirus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso . **Competências Pedagógicas do Professor Universitário.** São Paulo: Summus Editorial , 2002.

MASETTO, Marcos Tarciso . Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio e VASCONCELOS, Maria Lucia (orgs). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 2ª edição. São Paulo: Mackenzie/ Cortez, 2005.

MASETTO, Marcos Tarciso . Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência na universidade**. Campinas-SP: Papirus, 1998. 926 p.

MASETTO, Marcos Tarciso. Formção pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração** . Edição Especial, v.1, n.2, p. 04-25, julho, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 21 de dezembro de 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Reuni 2008** – Relatório de Primeiro Ano, Brasília, 2009.

MOREIRA, Daniel Augusto (Org.). **Didática do ensino superior: técnicas e tendências**. Organização Daniel Augusto Moreira; revisão Janice Yunes Perim. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

NOGUEIRA, André Magalhães; NUNES, Edson de Oliveira; RIBEIRO, Leandro Molhado. **Futuros possíveis, Passados Indesejáveis. Selo da OAB, Provão e avaliação do Ensino Superior. Garamonde**, Rio de Janeiro, R.J. 2001. 112p.

NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Ed. Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Porto editora. 1995.

NUNES, Ana Cláudia Oliveira; OLIVEIRA, Eva Cristina de Almeida Lôbo. **Característica do bom professor e sua influência na formação do aluno**. 2011. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/caracteristicas-do-bom-professor-e-sua-influencia-na-formacao-do-aluno-3971569.html>>. Acesso em: 25 de Novembro de 2012.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação & Sociedade**, Ano XXII, n.74, p. 27-42, abr. 2001.

NUÑEZ, Beltrán Isauro . Estudos das necessidades formativas de professores(as) do ensino médio no contexto das reformas curriculares. In: **27ª ANPEd, 2004, Caxambu. Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?**. Petrópolis: Editora Vozes, p. 188-189, 2004.

NÚÑEZ, Beltrán Isauro; RAMALHO, Betânia Leite. A formação continuada dos professores que ensinam ciências naturais: pressupostos e estratégias. In: JÓFILI, Zélia; ALMEIDA, Argus Vasconcelos de (Org.). **Ensino de Biologia, meio ambiente e cidadania: olhares que se cruzam**. Recife: Editora da UFRPE, 2009.

NUÑEZ, Beltrán Isauro; RAMALHO, Betânia Leite ; SANTOS, M. J. C . Formação e Trajetórias de Mestres e Doutores na Pós-Graduação em Educação - UFRN.. In: XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN, 2003, São Cristovão / SE. Educação, Pesquisa e Diversidade Regional, 2003.

NYQUIST, Julie G.; HITCHCOCK, Maurice A.; TEHERANI, Arianne. Faculty Satisfaction in Academic Medicine. **New Directions for Institutional Research**, v. 27, n.1, p. 33-43, 2000.

Disponível em:< <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ir.10503/abstract>>. Acesso em: 25 de Novembro de 2012.

OLIVEIRA, Dalila; FELDFEBER, Myriam; MARTÍNEZ, Deolidia. **Nuevas regulaciones educativas em América Latina. Universidad y Docência.** Universidad de Ciencias y Humanidades. Buenos Aires: Fondo Editorial Colección Políticas educativas y trabajo docente 4. 2010.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. A aula virtual e presencial: são rivais?. In: Veiga, I. P. A. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas: Papirus, p. 187-224, 2008.

OLIVEIRA, Lúcia. A acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: Um estudo no âmbito da formação contínua. In: SÁ-CHAVES, I. (org.) **Percursos de formação e desenvolvimento profissional.** Porto: Porto ed, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos: 1948-1998.** Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.

PASCARELLA, Ernest T.; TERENZINI, Patrick T. **How college affects students: Findings and insights from twenty years of research.** San Francisco: Jossey-Brass, 1991.

PATRICIO, Patrícia. **São deuses os professores? O segredo dos professores de sucesso.** Cortez, 2000.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a).** GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). Campinas. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

PEREIRA, Wilza Rocha; TAVARES, Cláudia Mara Melo. Práticas pedagógicas no ensino de enfermagem: um estudo na perspectiva da análise institucional. **Revista Esc. Enfermagem da USP.** v. 44, n.4, p.1077-84, 2010.

PERES, Heloisa Helena Ciqueto; KURCGANT, Paulina; LEITE, Maria Madalena Januário. A percepção dos docentes universitários à respeito de sua capacitação para o ensino em enfermagem. **Rev. esc. enferm. USP** [online], v.32, n.1, p. 52-58, 1998. ISSN 0080-6234. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62341998000100008>>. Acesso em: 12 de agosto de 2012.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento práctico do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PÉREZ, Josefa M. Díaz; PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández. Estratégia para la formación pedagógica continua de los equipos metodológicos de educación. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.** Centro de Estudios Educativos, A. C. Distrito Federal, México v. 3,- 4º trimestre, n. 3 – 4, p. 75 -102, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Novas Competências para ensinar.** Porto Alegre:, Art Med, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Docência na Universidade: primeiras aproximações ao tema. **Educativa.** (UCG), Goiânia, v. 3, p. 175-186., 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas-SP: Editora Papirus, p.161-178, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Leia das Graças. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O Professor em Construção**. Campinas: Papirus, 1994.

PIVA, Juliana Aparecida de Almeida; FIGUEIREDO, Milena Martins; LIAO, Claudia Oda. A importância da capacitação docente na visão de um grupo de professores universitários. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**. v. 2, n. 3, p. 255-267, 2008.

PRADO, Maria Madalena Januário Leite Claudia. Compreendendo as intenções das ações de um corpo docente multiprofissional em um curso de graduação em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 63, n.4, p.548-54, jul./ago. 2010.

PROVINCIALI, Vera Lúcia Novaes; SARAIVA, Luiz Alex Silva; MESQUITA Helenilza Tavares; CAMPOS, Lucas Odoni Bastos Nascimento. A graduação em administração sob a ótica discente: um estudo comparativo em instituições de ensino superior de Sergipe. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 19-36, abr./jun. 2005.

PUENTES, Roberto Valdés. Estratégia de trabalho metodológico na Instituição de Educação Superior: seu papel na formação de professores. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre. **Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Porto Alegre: v.CD 1. P. 1-11, 2008.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernandéz; NETO, Armindo Quillici. Profissionalização dos Professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Revista Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 34, p. 169-189, 2009.

RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltrán. Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto da reformas curriculares. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.40, n.26, p. 69-96, jan./jun. 2011.

RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clemont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMOS, Fabio Pestana. História e Política do Ensino Superior no Brasil: algumas considerações sobre o fomento, normas e legislação. **Para entender a história...** Ano 2, v.mar., série 14/03, p.01-17, 2011. ISSN 2179-4111

REYES, G. Labarrere.; PAIROL, G. E. Valdívia. **Pedagogía**. 2^a ed. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2001.

RIBEIRO, Maria de Loudes; RODRIGUEZ, Margarida Victoria. Demerval Saviani: notas para uma releitura da pedagogia histórico-crítica. **Revista Profissão Docente Online**. Uberaba, v.1, n.3, p. 60-74, set/dez. 2001. Disponível em: <<http://revistajuridica.uniube.br/index.php/rpd/article/view/43/509>>. Acesso em: 15 de junho de 2013.

- RISTOFF, Dilvo I. Avaliação Institucional: pensando princípios. In: SOBRINHO (orgs), J.B..; BALZAN, N.C.; **Avaliação Institucional. Teoria e Experiências**. São Paulo: Cortez, 2^a edição, 2000.
- RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. Análise de práticas e de necessidades de formação. Coleção Ciências da Educação, **Direcção Geral e desenvolvimento curricular**. Lisboa: v.5, 2006.
- RODRIGUES, Angela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.
- ROZENDO, Célia Alves; CASAGRANDE, Lizete Dinz Ribas; SCHNEIDER, Jacó Fernando; PARDINI, Luiz Carlos. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. **Revista Latino-americana de enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 15-23, abril, 1999.
- SAMPAIO, Jorge Hamilton. Extensão universitária como um dos sentidos necessários para articulação da indissociabilidade na construção do currículo. . In: VEIGA, I.P.A. e NEVES, M.L.P. (Org.) **Curriculum e avaliação na educação superior**. 1^a ed. Araraquara: Junqueira&Marim, 2005. 230p.
- SANTOS, Boaventura de Souza. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3^a ed. **Coleção questões da nossa época**. São Paulo: Cortez, v. 11, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 10^a edição. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS, Lucíola L. C. Pluralidade de saberes em processos educativos. IN: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. DP&A, Rio de Janeiro, 2000.
- SANTOS, Paula Yonara Hora; LIMA, Luana Pereira; NASCIMENTO, Michael Rodrigo Lobo. **Motivação: alguns aspectos para motivar o corpo docente e o discente**. V ESEB – 03 a 05 de outubro de 2011. ISSN – 2175-9456. Disponível em: <[http://www.eseb.hd1.com.br/textos/Texto_ESEB_%20\(112\).pdf](http://www.eseb.hd1.com.br/textos/Texto_ESEB_%20(112).pdf)> . Acesso em: 04 outubro 2012
- SANTOS, Thales Lobato. **Universidade Técnica. Instituição educacional de seleção, orientação e formação profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1980.
- SAVIANI, Demerval. **Educação e democracia**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, Edição Especial, p. 1231-1255, outubro, 2007. Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 de março de 2013.
- SAVIANI, Dermerval. A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação. **Revista Princípios**. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, nº 47, nov./jan. de 1998.
- SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de currículum y formación Del profesorado**, v.9, n.2, p. 1-30, 2005.
- SILVA, Fraciele Jacqueline Gazola da; ANDRADE, Sandra Mara Santos; MAZZILLI, Sueli. Extensão Universitária como prática formativa e projeto institucional: Um olhar a partir da pedagogia universitária. **Anais: X Colóquio Internacional sobre Gestión Universitária em América Del Sur**. “Balance y prospectiva de La Educación Superior em el marco de los Bicentenarios de América del

Sul". Mar Del Plata, 8, 9 y 10 de Diciembre de 2010. Disponível em: <http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio10/213.pdf> Acessado em: 15 de Janeiro de 2013.

SOARES, José Francisco; RIBEIRO, Leandro Molhano; CASTRO, Claudio de Moura. Valor agregado de Instituições de Ensino Superior em Minas Gerais para os Cursos de Direito, Administração e Engenharia Civil. **Dados**, Rio de Janeiro , v. 44, n.2, 2001.

SOARES, José Rômulo. Educação e indivíduo pragmático na crise capitalista contemporânea. **Dialectus, Marquismo, Teoria Crítica e Filosofia da Educação**. n.1, 2012. Disponível em: <<http://www.revistialectus.ufc.br/index.php/revistialectus/article/view/36>> Acesso em: 12 de abril de 2013.

STALLIVIERI, Luciane. **O sistema de ensino superior do Brasil características, tendências e perspectivas**. Universidade de Caxias do Sul. Assessoria de Relações Interinstitucionais e Internacionais. 2001.

STEGER, Hanns-Albert. Reforma universitária e iluminismo na área de poder espanhol e lusitano. In: **As universidades no desenvolvimento social da América Latina**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p.219-261, 1970.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11^a ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, n.13, p. 5-4, 2000.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: Seminário de pesquisa sobre o saber docente. Fortaleza. **Anais ...** Fortaleza: UFCE, 1996.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para Todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

TRIBESS, Arlindo; SOUZA, Henor Artur de; RODRIGUES, Eliana Ferreira. Papel do professor na motivação à aprendizagem dos alunos de engenharia. **Anais XXIX Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia COBENGE**, 2001.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância 1999**. Educação. Nova York, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM). PROFOR. **Programa Permanente de Formação Docente. Núcleo de Desenvolvimento Educacional**. 2012. Disponível em: <<http://www.ufmt.edu.br>> . Acesso em: 12 de fevereiro de 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM). **Relatório Síntese do Programa Permanente de Formação Docente**. Núcleo de Desenvolvimento Educacional. 2013. Disponível em: <<http://www.ufmt.edu.br>> . Acessado em: 12 de fevereiro de 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Estatuto Geral. Publicado em novembro de 2011**. Disponível em: <<http://www.ufmt.edu.br>> . Acesso em: 12 fevereiro de 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Estatuto Geral**. Publicado em agosto de 2007a. Disponível em:< <http://www.ufmt.edu.br>>. Acesso em: 12 fevereiro de 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Memorando 191/2011/Pró Reitoria de Recursos Humanos (PRORH).** Disponível em: <<http://www.ufmt.edu.br>>. Acesso em: 12 fevereiro de 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Publicado em 2012. Disponível em: <<http://www.ufmt.edu.br>> . Acesso em: 12 de fevereiro de 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Publicado em 2007b. Disponível em: <<http://www.ufmt.edu.br>> . Acesso em: 12 fevereiro de 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Regimento Geral.** Publicado em março de 2010a. Disponível em: <<http://www.ufmt.edu.br>>. Acesso em: 12 fevereiro de 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Relatório Avaliação Institucional - 2010.** Publicado em 2010b. Disponível: <<http://www.ufmt.edu.br>> . Acesso em: 12 de fevereiro de 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Universidade e Desenvolvimento Profissional Docente: Propostas em Debate.** 2^a ed. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, e-book, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Alternativas pedagógicas para formação do professor da educação superior. In: **Docentes para a educação superior: Processos formativos.** v.32, n.1, p.52-8, abr. 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: Encontro de Didática e Prática de Ensino. 13. **Anais... Recife: ENDIPE**, p.467-482, 2006a.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (org.), **Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.** Campinas: Papirus, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastros, CASTANHO, Maria Eugênia L.M. **Pedagogia universitária: a aula em foco.** Campinas: Papirus, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastros. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas: Papirus, p.267-298, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastros; ARAÚJO, José Carlos; KAPUZINIAK Célia. **Docência: uma construção ético-profissional.** Campinas: Papirus, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastros; CUNHA, Maria Isabel da. **Desmestificando a profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1999.

VEIGA, Ilma Passos de Almeida. Docência universitária na educação superior. In: Ristoff, Dilvo; Sevegnani, Palmira. (Orgs.). **Docência na educação superior.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Coleção Educação Superior em Debate, Brasília, n.5, p. 86-195, 2006b.

YGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WEISS, David I. ;DAWIS, Rene V.; ENGLAND Georg W.; LOFQUIST, Lloyd H. **Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire.** MN: The University of Minnesota Press. Minneapolis, 1967.

ZABALZA, Manuel A. **Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.** España: Editora Narcea, 2006. 253p.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário. Seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: ArteMed, 2004. 239p.

ZEICHES, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

9. APÊNDICE 01

INSTRUMENTO DOCENTES

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por intermédio da Faculdade de Educação – FACED e do Programa de Pós-Graduação em Educação, com a cooperação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), está realizando uma pesquisa de Doutorado intitulada “DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DIDÁTICO PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS” com o intuito de identificar e analisar as necessidades formativas a partir da avaliação dos principais indicadores de desempenho de suas funções docentes. As informações coletadas serão apresentadas coletivamente, resguardando a identidade dos entrevistados, conforme orientações do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196. *Agradecemos desde já a sua participação, Luciene Alves (Doutoranda em Educação, FACED, UFU), Prof.Dr. Roberto Valdés Puentes (Orientador, UFU).*

I- CARACTERIZAÇÃO

A- Idade: _____

B- Gênero: Masculino Feminino

C- Situação conjugal: Solteiro (a) Casado (a) / amasiado (a) Divorciado (a)
 Viúvo (a)

D- Renda familiar: R\$ _____ E- Número de dependentes financeiros: _____

F- Origem (UF):_____

G- Escolaridade

Pai: não possui fundamental médio graduação pós graduação
 Mãe: não possui fundamental médio graduação pós graduação

II- FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

A- Graduação em:_____

B- Ano de conclusão da graduação: _____ Graduação Bacharelado
 Licenciatura Tecnológico

C- Maior titulação: Especialista Mestre (Acad.) Mestre (Prof.) Doutor (a)
 Pós doutor (a)

D- Especifique a área da maior titulação:_____

E- Tempo que atua como docente: Ensino superior: _____
 Outros níveis de ensino: _____ Quais:_____

F- Data de entrada na Instituição (mm/aa): _____

G- Vínculo: Substituto Efetivo Visitante → Carga horária semanal: 20 h 40h 40h DE

H- Qual categoria o Sr.(a) se encontra dentro do plano de carreira?

Assistente I Assistente II Assistente III Assistente IV
 Adjunto I Adjunto II Adjunto III Adjunto IV
 Associado I Associado II Associado III Associado IV Titular

I- Trabalha em outro local: Não Sim, função que realiza? _____, Motivo: realização profissional complementação salarial outro, qual?_____

J- Já trabalhou em sua área de formação básica? Não Sim Tempo: _____

III- FUNÇÕES NO ENSINO SUPERIOR

A- Cargo/função: Professor graduação Professor pós-graduação Coordenador de curso
 Outros, quais _____

B- Carga horária semanal dedicada ao: Ensino ____h Pesquisa ____h Extensão ____h Outras ____h

C- Disciplinas que ministra: _____

D- Total de alunos no momento: _____

E- Total de alunos orientandos: TCC____ Iniciação Cient.:____ Stricto Sensu:____

F- Qual categoria se enquadra:

- Apenas professor Professor e pesquisador Professor e profissional (exercem outras atribuições)
 Professor e estudante (ainda estão em formação)
 Outro(s) _____

IV – SOBRE AS CONDIÇÕES PARA DESENVOLVER SEU TRABALHO, RESPONDA SOBRE:

A- Forma de disponibilização dos documentos:

DOCUMENTOS	Online	Impresso	Mídia eletrônica	Não é disponibilizado	Não sei responder
Regimento Institucional					
Plano de Desenvolvimento Institucional					
Projeto Pedagógico do Curso					
Planos de disciplinas					

B- Acessibilidade aos documentos:

DOCUMENTOS	Fácil acesso	Acesso limitado	Difícil acesso	Sem acesso
Regimento Institucional				
Plano de Desenvolvimento Institucional				
Projeto Pedagógico dos Cursos				
Planos de disciplinas				

C- Conhecimento do conteúdo dos documentos:

DOCUMENTOS	Não	Sim	Seu grau de conhecimento										
			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Regimento Institucional			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Plano de Desenvolvimento Institucional			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Projeto Pedagógico do Curso			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Planos de disciplinas			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

(marque com X nos números considerando 0 péssimo---10 excelente)

E- O Sr.(a) participou na elaboração ou reestruturação dos documentos:

DOCUMENTOS	Não	Sim	Seu grau participação										
			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Regimento Institucional			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Plano de Desenvolvimento Institucional			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Projeto Pedagógico do Curso			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Planos de disciplinas			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

(marque com X nos números considerando 0 péssimo---10 excelente)

E.1- Para aqueles que a resposta foi negativa, responda:

DOCUMENTOS	Por que?
Regimento Institucional	
Plano de Desenvolvimento Institucional	
Projeto Pedagógico do Curso	
Planos de disciplinas	

F - Para estruturação das disciplinas e ou atividades pelas quais você é responsável, se baseia em: Sua experiência profissional Literatura científica Bases de dados científicos Diretrizes Curriculares Projeto Pedagógico do Curso Revistas e livros populares Outros _____

G- Como o Sr.(a) classificaria a organização e o planejamento didático-metodológico na sua Instituição? Ótimo Bom Regular Insuficiente

V – MOTIVAÇÃO PROFISSIONAL

A- Qual a sua preferência de atuação na Instituição:

Ensino Pesquisa Extensão Outro (a) _____

B- Como se sente: motivado(a) pouco motivado(a) desmotivado (a), por que: _____

C- Com que periodicidade se prepara do ponto de vista didático-metodológico:

Semanalmente Quinzenalmente Mensalmente Não tenho tempo

C.1- Caso ocorra algum tipo de preparo ele se dá de forma: individual coletiva ou ambas

D- Recebe preparação didática: na Instituição Fora da Instituição por conta própria

E- O curso que atua realiza reuniões com todos os professores: Sim Não

E.1- Qual periodicidade: semanal mensal bimestral semestral

E.2- Qual é o tempo médio de duração das reuniões: _____

E.3- Assuntos que geralmente são abordados: administrativos didático-metodológicos Outros, _____

F- É acompanhado (a) em suas atividades didáticas?

Sim, Por quem? _____

Não, Por que? _____

G- No último ano quantas vezes sua aula foi avaliada? 1 2 mais de 3,
Por quem? _____

G.1- Conhece os resultados dessa avaliação: Sim Não

H- Quais as principais dificuldades para o cumprimento de suas atribuições como docente

1 _____ 2 _____

3 _____

I- A Instituição já ofereceu capacitações (cursos, palestras...) para os docentes: Não

Sim, em quais áreas: _____

J- Já participou de algum tipo de capacitação direcionada ao trabalho didático-metodológico: Sim Não,
Quais cursos:

1 _____ Carga Horária: _____ Sua avaliação (0 a 10): _____

2 _____ Carga Horária: _____ Sua avaliação (0 a 10): _____

3 _____ Carga Horária: _____ Sua avaliação (0 a 10): _____

J.1- A Instituição estimula sua participação em eventos dessa natureza?

Sim Não

J.2- O Sr.(a) Teria interesse em participar de atividades para capacitação didática?

Sim Não

L- Os trabalhos que tem publicado, são relacionados a: orientação de iniciação científica orientação de TCC pesquisas vinculadas a programas de pós graduação motivações pessoais Outros _____

M- Qual o principal estímulo para desenvolver pesquisas: Melhoria do currículo Satisfação pessoal Exigência do curso que atua Complementação e aprimoramento das aulas que ministra Progressão funcional e salarial

N- Qual o principal estímulo para desenvolver extensão:

Melhoria do currículo Satisfação pessoal Exigência do curso que atua
 Complementação e aprimoramento das aulas que ministra Progressão funcional

O- Qual método mais utiliza nas suas aulas:

Aula expositiva Aula dialogada Estudo de textos Seminários Estudos de casos
Outros _____

P- Com relação a suas atividades na Instituição, o Sr.(a) está:

Muito Satisfeito Satisfeito Insatisfeito

Comente: _____

Q- O que o Sr.(a) mudaria no seu trabalho: _____

R- Marque as alternativas que venha de encontro com as suas necessidades pessoais, completando a seguinte frase: "Para melhorar as minhas aulas seria necessário ..."

CRITÉRIOS	Considero Importante		Grau de importância										
	Sim	Não	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
... mais aulas práticas.			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
... maior carga horária.			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
... mais apoio didático pedagógico.			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
... mais recursos áudio visuais.			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
... maior tempo de dedicação para o preparo das aulas.			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
... mais recursos pedagógicos (livros, periódicos, acervos online).			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
... nada, pois as minhas aulas são ótimas.			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
... alunos mais comprometidos com o ensino.			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
... aperfeiçoamento no assunto a ser abordado.			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
... _____			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

(marque com X nos números considerando 0 péssimo---10 excelente)

VI- O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

1- Como avalia os seguintes aspectos nos alunos e na sua prática:

Aspectos	Não se aplica	Grau de importância										
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Habilidades do estudante para o estudo independente		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hábitos de leitura por parte dos estudantes		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Uso dos computadores pelos estudantes		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Uso dos computadores pelo docente		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Uso da biblioteca pelo aluno		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Disponibilidade de textos complementares para alunos e docentes		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Disponibilidade de tempo para preparar aulas		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Elaboração/aplicação de estratégias didáticas individualizadas pelo docente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Funcionamento de Disciplina(s) afins	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Participação em atividades de extensão na Instituição o docente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Participação em atividades de extensão na Instituição o aluno	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Freqüência dos estudantes nas aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Permanência dos estudantes na sala de aula	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Participação dos estudantes nas atividades realizadas na sala de aula	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Índice de aprovação dos alunos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dedicação ao estudo por parte dos estudantes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Atividades interdisciplinares no curso	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Visibilidade das ações da Instituição na Comunidade	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estímulo à pesquisa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estímulo à extensão	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vinculação da teoria com prática	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Política Institucional	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Política do Curso que atua	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Apoio didático pedagógico aos docentes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ambiente de trabalho	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Número de alunos por sala	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Apoio da coordenação	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Apoio das Pró-reitorias e Reitoria	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

(marque com X nos números considerando 0 péssimo---10 excelente)

Há outras questões de seu interesse que não tenham sido tratadas no questionário?

O Sr.(a) gostaria de apresentar sugestões?

Agradecemos a sua atenção e colaboração!

10. APÊNDICE 02

INSTRUMENTO DISCENTE

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com a cooperação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), está realizando uma pesquisa de Doutorado intitulada “DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DIDÁTICO PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS” com o intuito de identificar e analisar as necessidades formativas a partir da avaliação dos principais indicadores de desempenho de suas funções docentes. As informações coletadas serão apresentadas coletivamente, resguardando a identidade dos entrevistados, conforme orientações do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196. *Agradecemos desde já a sua participação, Luciene Alves (Doutoranda em Educação, FACED, UFU, Docente UFTM), Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes (Orientador UFU).*

I – CARACTERIZAÇÃO

- A- Idade: _____ B- Gênero: Masculino Feminino
 C- Situação conjugal: Solteiro (a) Casado (a) / amasiado (a) Divorciado (a) Viúvo (a)
 D- Renda familiar: R\$ _____
 E- Número de dependentes: Não possui 1 2 3 ≥ 4
 F- Cidade de origem / (UF): _____
 G- Escolaridade:
 Pai: não possui fundamental médio graduação pós graduação
 Mãe: não possui fundamental médio graduação pós graduação
 I- Está vinculado a atividade(s) extra sala de aula: Não Sim, qual? Extensão
 Iniciação Científica Monitoria Estágio curricular Estágio extra curricular
 Outra (o) _____
 I.1- Possui Bolsa de auxílio financeiro: Não Sim, para qual atividade? _____
 J- Além da Graduação, exerce alguma atividade remunerada, para seu auto sustento?
 Não Sim / quantidade de horas semanais que dedica a atividade: _____ horas

II – SOBRE A UNIVERSIDADE, RESPONDA:

- A- Como classificaria a infraestrutura da IES?

Salas de aula (acústica, iluminação, ventilação, mobiliário, limpeza)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Existência de recursos audiovisuais e de multimídia para o estudo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Condições bibliográficas da biblioteca da instituição	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bibliografia complementar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Acervos online disponíveis	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Acesso à Internet	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Disponibilidade de computadores	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

(marque com X nos números considerando 0 péssimo---10 excelente)

- B- Conhece os documentos:

DOCUMENTOS	Sim	Não
Regimento Institucional		
Plano de Desenvolvimento Institucional		
Projeto Pedagógico do Curso		
Planos de disciplinas		

- C- Como estes documentos são disponibilizados pela IES aos alunos?

DOCUMENTOS	Onlin e	Impress o	Mídia eletrônica	Não é disponibilizad o	Não sei responde r
Regimento Institucional					
Plano de Desenvolvimento Institucional					
Projeto Pedagógico do Curso					
Planos de disciplinas					

- D- Como classifica a acessibilidade aos documentos:

DOCUMENTOS	Fácil acesso	Acesso limitado	Difícil acesso	Sem acesso
Regimento Institucional				
Plano de Desenvolvimento Institucional				
Projeto Pedagógico dos Cursos				
Planos de disciplinas				

E- Como considera o seu grau de conhecimento do conteúdo dos documentos:

DOCUMENTOS	Não	Sim	Seu grau de conhecimento										
			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Regimento Institucional			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Plano de Desenvolvimento Institucional			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Projeto Pedagógico do Curso			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Planos de disciplinas			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

(marque com X nos números considerando 0 péssimo---10 excelente)

F- Participou na elaboração ou reestruturação dos documentos:

DOCUMENTOS	Não	Sim	Seu grau participação										
			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Regimento Institucional			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Plano de Desenvolvimento Institucional			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Projeto Pedagógico do Curso			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Planos de disciplinas			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

(marque com X nos números considerando 0 péssimo---10 excelente)

F.1- Para aqueles que a resposta foi negativa, responda:

DOCUMENTOS	Por que?
Regimento Institucional	
Plano de Desenvolvimento Institucional	
Projeto Pedagógico do Curso	
Planos de disciplinas	

G- Como classificaria a organização e o planejamento didático-metodológico na sua Instituição?

Ótimo Bom Regular Insuficiente

H- Os professores disponibilizam no início dos semestres os Planos de suas respectivas disciplinas? Sim Não

I- Sobre a metodologia empregada em sala de aula pelos professores, quais tem prevalecido:

TIPO DE AULA	Grau de prevalência										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aula teórica expositiva	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aula teórica prática	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aula prática (laboratório)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aula prática (em campo de trabalho)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Outra	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

(marque com X nos números considerando 0 péssimo---10 excelente)

J- Você possui os textos básicos de todas as disciplinas? Sim Não / Por que?

L- Como os professores costumam orientar os estudos dos alunos (marque as questões que mais prevalecerem):

Apenas indicam o conteúdo bibliográfico e o aluno busca por conta própria;
Disponibilizam materiais de estudo <i>online</i> ;
Disponibilizam materiais de estudo para xerox;
Disponibilizam suas aulas teóricas em pdf, xerox ou outro meio;
Elaboram e disponibilizam textos complementares (apostilas);
Não disponibilizam suas aulas, apenas indicam os textos de estudos;
Utilizam como referência de estudo os livros disponíveis na biblioteca;
Não utilizam os livros disponíveis na biblioteca como referência de estudo;

Nenhuma das alternativas anteriores. Sendo utilizado _____

III – MOTIVAÇÃO PARA O ESTUDO

A- Qual a sua preferência de atuação na Instituição:

Ensino Pesquisa Extensão Outro (a) _____

B- Em relação ao curso que faz, como se sente: motivado(a) pouco motivado(a)

desmotivado (a), por que: _____

C- Com que periodicidade costuma estudar fora das aulas:

Diariamente Semanalmente Quinzenalmente Mensalmente

Não tenho tempo

D- A Instituição oferece algum tipo de apoio para seus estudos? Não Sim / Que tipo: _____

E- Está vinculado à prática profissional através do estágio? Sim Não

E.1- Sente-se apoiado pela instituição nos estágios? Sim Não

E.2- Possui um plano de atividades para a prática do estágio? Sim Não

E.3- Como funciona a orientação docente? Orientação Direta Orientação Indireta

F- Sente-se satisfeito (a) com o planejamento e organização do processo de ensino-aprendizagem que tem sido realizado no seu curso? Sim Não, por que? _____

G- Como avalia a preparação dos professores para ministrarem suas disciplinas? Ótimo Bom Regular
 Insuficiente; Por que? _____

H- Os professores oferecem horários de atendimento aos alunos: Sim, todos. Não.

Alguns

I- Os horário de atendimento oferecido pelos professores satisfazem suas necessidades de conhecimentos e orientam seu estudo: Sim Não,
por que? _____

J-Depois de receber orientações, você é capaz de realizar seu estudo independente de que maneira:

Individual Com ajuda Com ajuda e individual Não posso realizá-las

L-Como avalia as seguintes habilidades e hábitos desenvolvidas por você (aluno) para o estudo (marque com x a pontuação equivalente).

HABILIDADES E HÁBITOS	PONTUAÇÃO										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Expressão oral	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hábitos de leitura	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Redação	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ortografia	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Realizar sínteses	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Saber extrair o essencial dos textos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Resumir o essencial dos textos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Outras:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

(marque com X nos números considerando 0 péssimo---10 excelente)

M- Quem são as pessoas das quais recebe mais apoio em seus estudos?

Professor da disciplina Orientador(a) Funcionários da Instituição Colegas de classe Monitor da disciplina Família Outros: _____

N- Marque com um X o nível de utilização dos meios bibliográficos e técnicos que você mais emprega durante seu estudo independente.

MEIOS DE ESTUDO	PONTUAÇÃO										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Guias ou apostila de estudo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Notas das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Textos básicos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Textos complementares	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Materiais em suporte online oferecido pelo professor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Internet	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Materiais da biblioteca institucional	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Outros:_____	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

(marque com X nos números considerando 0 péssimo---10 excelente)

O- Tem participado de atividades : Políticas Esportivas Culturais Recreativas

Outras:_____

P- A Instituição tem oferecido periodicamente atividades: Extensão Iniciação Científica Pesquisa Eventos Científicos Visitas técnicas Outras:_____

Q- Como classifica sua participação nas atividades abaixo?

ATIVIDADES	PONTUAÇÃO										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Extensão;	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Iniciação Científica;	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pesquisa;	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Eventos Científicos;	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Visitas técnicas;	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Outras	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

(marque com X nos números considerando 0 péssimo---10 excelente)

R- Que tipo de mudanças a Universidade trouxe para você como estudante, com sua família, com os colegas, com a sociedade ou como pessoa?

S- Que sugestão você faria para melhorar a capacidade didática das aulas?

11. APÊNDICE 03

INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DAS ATIVIDADES DOCENTES				
Curso: _____ Data: ____/____/____ Período: _____ Carga Horária Total da Disciplina: _____ T: ____ P: ____ Número total de alunos matriculados na disciplina: _____ Número de alunos presentes: _____ Temática da aula: _____ Estratégia de ensino: <input type="checkbox"/> Aula teórica expositiva <input type="checkbox"/> Aula teórica prática <input type="checkbox"/> Aula prática <input type="checkbox"/> Outra: _____				
INDICADORES	Avaliação			
	Bom	Regular	Insuficiente	Não observado
Dimensão I: CUMPRIMENTO DOS OBJETIVOS				
1. O docente manifesta clareza dos propósitos da aula				
2. Correspondem às exigências da disciplina e do período do curso				
3. Destaca-se a significação social e profissional da nova aprendizagem				
4. Faz-se adequada orientação e motivação dos alunos para os objetivos propostos (nos níveis cognitivo, afetivo e psicomotor)				
Dimensão II: SELEÇÃO E TRATAMENTO DOS CONTEÚDOS				
5. A seleção dos conteúdos responde a critérios de atualização científica e de formação do profissional				
6. Estabelecem-se relações entre os conteúdos tratados e os novos e destes com a profissão				
7. Não se cometem erros de conteúdos, nem incorre em imprecisões e insegurança				
8. Faz-se uma distribuição racional do tempo em função dos objetivos e dos conteúdos				
9. Existe coerência lógica no tratamento dos conteúdos				
10. As tarefas docentes respondem às exigências dos objetivos propostos				
11. Proporciona o tempo necessário para que os alunos elaborem respostas, resolvam exercícios, realizem resumos e conclusões parciais				
12. Indica adequadamente a bibliografia básica e complementar, e outras fontes de informação (disponibilidade, acesso, atualidade, rigor didático e científico)				
13. Orienta corretamente o estudo independente				
Dimensão III: INTEGRAÇÃO DOS CONTEÚDOS				
14. Integram-se os conteúdos com as demais matérias da disciplina				
15. Integra os conteúdos com outras disciplinas do currículo				
16. Integra os conteúdos com outras estratégias curriculares: idioma, informática, outras				
17. Integra os conteúdos com a formação de valores, hábitos e condutas profissionais				
Dimensão IV: MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DE TRABALHO				
18. Os métodos e procedimentos respondem aos objetivos e conteúdos da aula				
19. Os métodos formam atitudes científicas e investigativas nos estudantes				
20. Assume a aprendizagem dos métodos de ensino como conteúdo de aprendizagem e de formação profissional				
21. Dirige o processo sem antecipar-se aos juízos e respostas dos alunos				
22. Estimula a busca independente do conhecimento até chegar à essência e aplicação				
Dimensão V: UTILIZAÇÃO DE MEIOS DE ENSINO				

23. Os meios adéquam às exigências do conteúdo da aula			
24. Apóia o conteúdo com meios tecnológicos adequados: vídeos, <i>software</i> , <i>Power Point</i> , Páginas <i>Web</i> , outros			
25. Utiliza corretamente o texto principal e outras fontes de informação			
Dimensão VI: FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DA DOCÊNCIA			
26. Funciona, corretamente, a organização que facilita a comunicação e a participação ativa e consciente dos estudantes			
27. A forma organizativa que permite o controle dos comportamentos individuais, o horário de aulas e o cuidado dos recursos disponíveis			
28. A forma organizativa que propicia um adequado clima psicológico na aula			
29. Que atenta as diferenças individuais			
Dimensão III: INTEGRAÇÃO DOS CONTEÚDOS			
30. Controla as tarefas de aprendizagem por parte do docente			
31. Guia os alunos para o autocontrole e a autoavaliação dos resultados			
32. Apresenta correlação nas respostas dos alunos			
33. Analisa, com os alunos, os resultados da avaliação			
34. Propõe atividades em função de resultados e dificuldades detectadas			

12. APÊNDICE 04

INSTRUMENTO DE AUTO-AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO DOCENTE			
Curso: _____	Data: _____ / _____ / _____	Período: _____	

O instrumento contém algumas das dimensões e indicadores que integram os processos de ensino aprendizagem.

Gostaríamos que respondesse como acredita que executa os itens relacionados.

Dimensão I: A GESTÃO DA MATÉRIA	Avaliação			
	Bo m	Reg ula r	Ins ufic ient e	Não obs erv ado
I – O Planejamento da Gestão da Matéria de ensino e aprendizagem				
1. O planejamento dos objetivos				
2. O planejamento dos conteúdos				
3. O planejamento das atividades				
4. O planejamento das estratégias				
5. O planejamento das avaliações				
6. O planejamento do ambiente educativo (tempo, espaço físico e recursos)				
7.1. Círculos de leitura				
7.2. Trabalho individual				
7.3. Aula expositiva sozinha				
7.4. Aula expositiva com suporte audiovisual				
7.5. Leitura individual				
7.6. Jogos				
7.7. Conversa informal				
8.1. Revisão dos conteúdos e a recapitulação dos conhecimentos				
8.2. Emprego dos conceitos integradores				
8.3. Explicação dos objetivos e do trabalho a ser realizado				
8.3. Apresentação dos conteúdos de maneira seqüencial				
8.4. Apresentação clara dos conteúdos				
8.5. Tempo da aula previsto para atividades práticas dos alunos				
8.6. As retroações oferecidas (correções e indicações para ajudar aos alunos)				
8.7. O reforço (estimulação positiva do trabalho do aluno)				
9.1. Costuma designar alunos para responder				
9.2. As perguntas são claras				
9.3. Utiliza perguntas de nível cognitivo elevado				
9.4. Utiliza perguntas estimulantes				
9.5. Utiliza questões abertas				
9.6. Utiliza questões de acompanhamento				
9.7. Formula perguntas com muita frequência				
9.8. Dispõem de tempo necessário para o aluno responder perguntas				

9.9. Insiste com a pergunta num mesmo aluno		
9.10. Proporção de respostas corretas dos alunos		
9.11. Emprego de agradecimento e elogios ante as respostas positivas		
10.1. Tempo destinado à aprendizagem das matérias escolares		
10.2. Tempo de empenho dos alunos à aprendizagem das matérias		
10.3. Grau de dificuldade que a atividade de aprendizagem representa para os alunos		
11. Realiza avaliação de diagnóstico antes do início da matéria		
12. Aplica avaliação formativa com frequência		
13. Avalia suas próprias ações relativas ao ensino da matéria		

Dimensão II: A GESTÃO DA CLASSE	Avaliação			
	Bo m	Reg ula r	Ins ufic ient e	Não obs erv ado
I - O planejamento da gestão da classe				
14. O planejamento das medidas disciplinares (chama a atenção dos alunos para as consequências decorrentes da violação das regras já explicitadas)				
15. O planejamento das regras e dos procedimentos				
16. O planejamento de acordo com o desempenho que se espera dos alunos				
II - A gestão da classe em situação de interação com os alunos				
17. A aplicação das medidas disciplinares e das sanções				
18. A aplicação das regras de procedimentos				
19. A atitude do professor				
19.1. Entusiasmo manifestado				
19.2. Aproximação dos alunos e contato físico socialmente é adequada				
20. A supervisão ativa do trabalho realizado				
III - A avaliação e o controle das atividades de gestão da classe				
21. Controla as tarefas de aprendizagem por parte do docente				
22. Guia os alunos para o autocontrole e a auto-avaliação dos resultados				
23. Exige correção nas respostas dos alunos				
24. Analisa com os alunos os resultados da avaliação				
25. Combina avaliações freqüentes e parciais, orais e escritas, práticas e teóricas				
26. Propõem atividades em função das dificuldades detectadas				

Muito obrigado!

13. APÊNDICE 05

MODELO CARTA DE ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DIDÁTICO PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE CURSOS DA SAÚDE

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidada a participar do estudo: “DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DIDÁTICO PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE CURSOS DA SAÚDE”, com o intuito de identificar e analisar as necessidades formativas a partir da avaliação dos principais indicadores de desempenho de suas funções, o perfil do docente da área da saúde e determinar a disponibilidade para a sua formação em serviço.

Você poderá obter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome, ou o nome da Instituição a qual pertence não aparecerá nenhum momento do estudo, pois o Sr. (a) será identificado com um número.

14. APÊNDICE 06

MODELO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DIDÁTICO PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE CURSOS DA SAÚDE

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e comprehendi para que serve o estudo e qual procedimento a que serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo.

Uberaba,/...../.....

Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

Documento de identidade

Assinatura do pesquisador responsável
Luciene Alves (34) 3318 5922 / (34) 33185920

Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes
Orientador da Pesquisa / UFU

15. ANEXO 01

1/6


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – Uberaba(MG)
COMITÉ DE ÉTICA EM PESQUISA-CEP
Parecer Consustanciado
PROTOCOLO DE PROJETO DE PESQUISA COM ENVOLVIMENTO DE SERES HUMANOS

IDENTIFICAÇÃO

TÍTULO DO PROJETO: DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DIDÁTICO PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE CURSOS DE SAÚDE
PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Luciene Alves
INSTITUIÇÃO ONDE SE REALIZARÁ A PESQUISA: UFTM
DATA DE ENTRADA NO CEP/UFTM: 04/10/2010
PROTOCOLO CEP/UFTM: 1769

SUMÁRIO DO PROJETO

1. OBJETIVOS

GERAL

Diagnosticar necessidades de desenvolvimento profissional didático-pedagógico dos professores da área da saúde da UFTM, centrada na reflexão, no apoio mútuo e na observação de aulas.

ESPECÍFICOS

- Analisar quantitativamente e qualitativamente a eficácia da estratégia metodológica implementada, para o diagnóstico de necessidades didáticas;
- Refletir sobre o processo formativo de professores da área da saúde;
- Identificar necessidades didáticas dos docentes da área da saúde e propor medidas de intervenção, que favoreçam o desenvolvimento o processo de ensino e aprendizagem;

2. JUSTIFICATIVA

Um problema real que enfrenta o sistema nacional de educação superior no Brasil, está na baixa qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

Observa-se um distanciamento entre o perfil desejado de docentes, pelas Instituições de Ensino Superior, pelo Ministério da Educação e o perfil real de docentes atuantes nas Universidades. Características estas inerentes aos aspectos históricos, sociais, culturais e econômicos, no qual o Ensino Superior brasileiro vivência.

Outro fator presente é a globalização com uma tendência ao reducionismo, que consiste em separar e fragmentar o complexo do mundo, fracionando os problemas, atrofiando as possibilidades de compreensão e de reflexão, dificultando ações interdisciplinares e poli-transdisciplinares, limitando as competências desejadas ao trabalho docente.

Portanto propõe-se tentar entender o papel do professor nesse contexto, e buscar compreender como eles são preparados para a prática educativa, e o seu ponto de vista sobre o processo que envolve a formação profissional.

Além disso, a presente pesquisa ajudará a revelar as possibilidades do trabalho metodológico para a, tão necessária, institucionalização da formação docente no contexto brasileiro, que até o momento tem sido aplicada, com resultados positivos, em muito poucos países (Cuba, Espanha, Estados Unidos, Inglaterra, etc.).

A pesquisa contribuirá também, na reflexão sobre os processos de aperfeiçoamento teórico-metodológico de docentes da área da saúde, abrindo novos olhares sobre os currículos de professores da área da saúde.

3. DESCRIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Será tomado como universo da pesquisa, cinco curso de graduação da área da saúde da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, sendo eles o curso de Nutrição, Enfermagem, Terapia Ocupacional, Fisioterapia e

Av. Frei Paulino, 30 (Centro Educacional e Administrativo da UFTM) – 2º andar, Sala H – Abadia
38025-180 - Uberaba-MG - TELEFAX: 34-3318-5854
E-mail: cep@pesqpg.ufmt.edu.br





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – Uberaba(MG)
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA-CEP

Parecer Consustanciado

PROTOCOLO DE PROJETO DE PESQUISA COM ENVOLVIMENTO DE SERES HUMANOS

IDENTIFICAÇÃO

TÍTULO DO PROJETO: DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DIDÁTICO PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE CURSOS DE SAÚDE
PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Luciene Alves
INSTITUIÇÃO ONDE SE REALIZARÁ A PESQUISA: UFTM
DATA DE ENTRADA NO CEP/UFTM: 04/10/2010
PROTOCOLO CEP/UFTM: 1769

Educação Física.

4. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

A participação na pesquisa será voluntária não tendo como quantificar neste momento o número real de participantes, mas estima-se aproximadamente 5 cursos, com seus respectivos coordenadores, e com no mínimo 20% de docentes e discentes dos respectivos cursos.

5. ADEQUAÇÃO DA METODOLOGIA

A presente pesquisa será desenvolvida na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, no período de 2010 (2º Sem), 2011 e 2012 (1º Sem), e envolverá o diagnóstico do perfil docente idealizado e real, diante do contexto em que a UFTM está inserida.

O modelo proposto se concretiza por meio da implementação de uma ações que possibilitem a reflexão sobre os saberes e as competências que permitem conhecer, analisar e questionar a prática docente, assim como os substratos éticos e de valores a ela subjacentes.

A construção do objeto de pesquisa fundamenta-se no Materialismo Histórico Dialético, dada a sua natureza multidimensional, partindo do pressuposto de uma tese (perfil desejado do professor universitário), antítese e síntese (real perfil do professor universitário), onde o problema levantado, aborda a formação didática dos professores da área da saúde, devendo ser investigado de forma ampla, sobre diferentes olhares, e diversos modos ou níveis, permitindo a amplitude do pensamento e das ações.

Etapas da Pesquisa

Toda estratégia é executada em diferentes fases ou etapas, sendo cada uma delas com sua finalidade específica, e seu cumprimento é indispensável para prosseguir ao estágio posterior.

As diferentes etapas da estratégia constituem um sistema dinâmico; entre eles, há interações e retroações que se refletem nos resultados da formação docente. Tendo como base as experiências internacionais, sobretudo, os conhecimentos acumulados pelo sistema de ensino superior cubano nos últimos trinta anos, conforme citado e descrito por Aquino e Puentes, (2006) em seu livro “DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS. Uma Estratégia de Trabalho Metodológico para a Formação em Serviço.”

Os passos e estratégias descritas na trajetória metodológica seguem partes dos pressupostos estabelecidos por Aquino e Puentes (2006), que consideraram que a estratégia de desenvolvimento metodológico da pesquisa proposta deveria levar em conta algumas etapas como o diagnóstico do perfil desejado docente, diagnóstico do real perfil do professor e o levantamento de suas necessidades didáticos-pedagógicas, partindo dos aspectos multidimensionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Estas etapas constituem o trabalho tornando-se um instrumento menos técnico e mais pedagógico, uma vez que o mesmo está centrado na pessoa do professor. Essa estratégia permite conhecer, profundamente, a realidade educativa, partindo do princípio segundo o qual o conhecimento rigoroso de uma situação é condição de uma intervenção pedagógica pertinente (RODRIGUES E ESTEVES, 1993).



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – Uberaba(MG)
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA-CEP

Parecer Consustanciado

PROTOCOLO DE PROJETO DE PESQUISA COM ENVOLVIMENTO DE SERES HUMANOS

IDENTIFICAÇÃO

TÍTULO DO PROJETO: DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DIDÁTICO PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE CURSOS DE SAÚDE

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Luciene Alves

INSTITUIÇÃO ONDE SE REALIZARÁ A PESQUISA: UFTM

DATA DE ENTRADA NO CEP/UFTM: 04/10/2010

PROTOCOLO CEP/UFTM: 1769

O propósito final será realizar uma avaliação (organizacionais, de recursos, de possibilidades) que interferem no trabalho, assim como do estado real das necessidades que apresenta a formação do corpo docente.

Existem muitos modelos (com métodos, técnicas e instrumentos) de análise de necessidades. Pelo que parece, não há modelos certos ou errados. A opção depende do âmbito de estudo, dos objetivos e dos recursos humanos, materiais e temporais disponíveis. Tem se destacado as seguintes abordagens: *Modelo de Discrepança; Modelo de Marketing; Modelo de Tomada de Decisão; Abordagem pela Procura de Formação; Abordagem através dos Profissionais de Educação; Abordagem pelos Informantes-Chave; Abordagem através de Assembleias; Abordagem através de Sondagens*; RODRIGUES E ESTEVES, 1993.

O diagnóstico de necessidades proposto, baseia-se na perspectiva da abordagem por meio da sondagem, tendo em conta duas razões fundamentais. Primeiro, é o único processo sistemático de coleta de dados por intermédio de uma amostra, rigorosamente constituída da população. Segundo, fornece a informação mais válida e confiável sobre as necessidades de uma comunidade, embora exija um grande rigor na determinação da amostra e na elaboração dos instrumentos de coleta.

O ciclo completo de análise de necessidades prevê múltiplas atividades e tarefas para as quais se dispõe de uma pluralidade de técnicas e instrumentos. Nesta proposta os métodos (técnicas) empíricos selecionados obedecem às condições metodológicas mais gerais e têm particular importância para se obter o diagnóstico esperados.

Segue abaixo a descrição sucinta das etapas descritas:

- 1^a Etapa: Diagnóstico de necessidades do professor e coordenador de curso, definido pelo Ministério da Educação e pela Instituição, UFTM, através da análise de documentos, objetivando a identificação do perfil desejado de docentes.

- Este método será utilizado, inicialmente, na etapa de diagnóstico de obstáculos e necessidades. Nesta fase serão objeto de estudo os seguintes documentos: - o *Projeto de Desenvolvimento Institucional* (PDI), - as avaliações externas e internas (avaliações efetuadas pela Comissão Permanente de Avaliação), o Projeto Político-Pedagógico dos Cursos, os Programas de Disciplinas, elaboradas pelos professores, e outros textos legislativos e regulamentos;

- 2^a Etapa: Diagnóstico de obstáculos e necessidades didático-pedagógicas do docente, com a aplicação dos instrumentos aos docentes, discentes e coordenadores;

- Para composição desta etapa, será aplicado aos coordenadores de curso, professores e alunos, os Instrumentos 1, 2 e 3 (anexos 1, 2 e 3); Esta etapa de diagnóstico tem como objetivo o propósito de conhecer as opiniões que tem coordenadores, professores e alunos sobre: necessidades de aprendizagem, cultural organizacional, modos de atuação, práticas profissionais dos docentes, assim como nível de satisfação e disponibilidade de tempo para a realização das atividades dos mesmos.

- 3^a Etapa: Observação das aulas:

Av. Frei Paulino, 30 (Centro Educacional e Administrativo da UFTM) – 2º andar, Sala H – Abadia
38025-180 - Uberaba-MG - TELEFAX: 34-3318-5854
E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – Uberaba(MG)
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA-CEP

Parecer Consustanciado

PROTOCOLO DE PROJETO DE PESQUISA COM ENVOLVIMENTO DE SERES HUMANOS

IDENTIFICAÇÃO

TÍTULO DO PROJETO: DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DIDÁTICO PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE CURSOS DE SAÚDE

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Luciene Alves

INSTITUIÇÃO ONDE SE REALIZARÁ A PESQUISA: UFTM

DATA DE ENTRADA NO CEP/UFTM: 04/10/2010

PROTOCOLO CEP/UFTM: 1769

- Esta etapa do diagnóstico, será acompanhado diretamente pela pesquisadora onde será observada uma amostra de aulas (duas aulas de cada professor voluntário) com o objetivo de determinar o real desempenho dos professores em desenvolvimento e dos alunos na sala de aula.
- Como metodologia de acompanhamento de aula, com registro digital, além da utilização de dois instrumentos de observação, sendo um preenchido pelo professor posterior a aula e um pelo pesquisador (Instrumentos 4 e 5 em anexo);
- Nesta fase de acompanhamento serão observadas atividades metodológicas tais como: reuniões metodológicas, aula metodológica instrutiva, aula demonstrativa, aula aberta, aula de acompanhamento e a comprovação da aula, com o propósito de avaliar o cumprimento das linhas de trabalho metodológico, constatar boas práticas pedagógicas e avaliar a ação pedagógica dos professores em desenvolvimento.
- Após esta etapa, alguns docentes de forma voluntária, serão entrevistados com o intuito de ampliação no campo fenomenológico, a abrangência da pesquisa, possibilitando ampliar a percepção docente sobre suas práticas. Esta etapa permitirá aos professores revelar seus sentimentos, opiniões e saberes associados ao exercício da docência.
- 4^a Etapa: Com base no perfil desejado e no perfil real identificado, será elaborado uma proposta de intervenção que permita modificar o perfil real e aproximar o perfil desejado do docente, tendo como meta, a manifestação das formas de construção de novas competências docentes, porém em função da limitação de tempo esta etapa ficará no plano expositivo para posterior apreciação e implementação caso os cursos apresentem interesse.

6. ADEQUAÇÃO DAS CONDIÇÕES

Infraestrutura necessária

Para a realização da pesquisa será utilizado o universo da sala de aula.

Recursos materiais:

- . Um computador, de alta potência, disponível para o processamento estatístico dos dados.
- . Uma impressora.
- . Máquina filmadora apropriada para registrar aulas e atividades metodológicas.
- . Cartuchos de tinta
- . Papel A4.
- . Acesso a *internet* para a comunicação com os professores em desenvolvimento.
- . Software SPSS para processamento estatístico de dados.
- . Fotocópias (xerox) dos questionários e demais instrumentos.

7. ANÁLISE DE RISCOS E BENEFÍCIOS

Como forma de resguardar a confidencialidade da pesquisa, os entrevistados dos respectivos cursos (discentes, docentes e coordenadores), irão assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que

Av. Frei Paulino, 30 (Centro Educacional e Administrativo da UFTM) – 2º andar, Sala H – Abadia
 38025-180 - Uberaba-MG - TELEFAX: 34-3318-5854
 E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – Uberaba(MG)
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA-CEP

Parecer Consustanciado

PROTOCOLO DE PROJETO DE PESQUISA COM ENVOLVIMENTO DE SERES HUMANOS

IDENTIFICAÇÃO

TÍTULO DO PROJETO: DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DIDÁTICO PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE CURSOS DE SAÚDE

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Luciene Alves

INSTITUIÇÃO ONDE SE REALIZARÁ A PESQUISA: UFTM

DATA DE ENTRADA NO CEP/UFTM: 04/10/2010

PROTOCOLO CEP/UFTM: 1769

relata os procedimentos a serem realizados na pesquisa e esclarece que os dados serão confidenciais, sendo apresentados de forma coletiva, não identificado os entrevistados.

Além disso, para resguardar a identidade dos cursos, estes serão representadas pelos algarismos romanos I, II, III e IV. Sendo os verdadeiros nomes mantidos em sigilo devido ao comprometimento ético do estudo. A seleção dos cursos será por meio da autorização do responsável pelo curso e pelo respectivo Instituto com o intuito de contribuir com o estudo

8. RETORNO DE BENEFÍCIOS PARA O SUJEITO E/OU PARA A COMUNIDADE

Com a pesquisa será possível identificar as necessidades didáticas dos professores da área da saúde e traçar estratégias de intervenção que atendam as expectativas didáticas pedagógicas dos mesmos, proporcionando melhoria nos processos de ensino e aprendizagem e automaticamente contribuído de forma efetiva para a formação profissional dos discentes.

9. JUSTIFICATIVA DE SUSPENSÃO TERAPÉUTICA ("Wash out") – Não pertinente.

10. JUSTIFICATIVA DO USO DE PLACEBO – Não pertinente.

11. ORÇAMENTO FINANCEIRO DETALHADO DA PESQUISA

Um computador, de alta potência, disponível para o processamento estatístico dos dados. (O pesquisador responsável já possui disponível)

2. Uma impressora. (O pesquisador responsável já possui disponível)

3. Máquina filmadora apropriada para registrar aulas e atividades metodológicas. (O pesquisador responsável já possui disponível)

4. Cartuchos de tinta. (R\$ 200,00) (O pesquisador responsável já possui disponível)

5. Papel A4. (R\$ 300,00) (O pesquisador responsável já possui disponível)

6. Acesso a *internet* para a comunicação com os professores em desenvolvimento. (O pesquisador responsável já possui disponível)

7. Software SPSS para processamento estatístico de dados. (O pesquisador responsável já possui disponível)

8. Fotocópias (xerox) dos questionários e demais instrumentos. (R\$ 500,00) (O pesquisador responsável já possui disponível)

Total de despesas: R\$ 1000,00 (aproximadamente)

12. FORMA E VALOR DA REMUNERAÇÃO DO PESQUISADOR

O pesquisador responsável é Professor efetivo da UFTM, sendo uma das atribuições do mesmo o desenvolvimento de pesquisa, não existindo remuneração para a mesma.

13. ADEQUAÇÃO DO TERMO DE CONSENTIMENTO E FORMA DE OBTÉ-LO

O "Termo de Compromisso Livre Esclarecido", será apresentado aos participantes da pesquisa, alunos, professores e coordenadores antes do início da mesma. Após a aprovação e autorização a pesquisa será iniciada.

14. ESTRUTURA DO PROTOCOLO – O protocolo foi adequado para atender às determinações da Resolução CNS 196/96.

15. COMENTÁRIOS DO RELATOR, FRENTE À RESOLUÇÃO CNS 196/96 E COMPLEMENTARES

Av. Frei Paulino, 30 (Centro Educacional e Administrativo da UFTM) – 2º andar, Sala H – Abadia
38025-180 - Uberaba-MG - TELEFAX: 34-3318-5854
E-mail: cep@pesqpg.ufmt.edu.br

6/6



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – Uberaba(MG)
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA-CEP

Parecer Consustanciado

PROTOCOLO DE PROJETO DE PESQUISA COM ENVOLVIMENTO DE SERES HUMANOS

IDENTIFICAÇÃO

TÍTULO DO PROJETO: DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DIDÁTICO PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE CURSOS DE SAÚDE
PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Luciene Alves
INSTITUIÇÃO ONDE SE REALIZARÁ A PESQUISA: UFTM
DATA DE ENTRADA NO CEP/UFTM: 04/10/2010
PROTOCOLO CEP/UFTM: 1769

PARECER DO CEP: APROVADO

(O relatório anual ou final deverá ser encaminhado um ano após o início do processo).

DATA DA REUNIÃO: 11/03/2011

Prof. Ana Palmira Soárez dos Santos
Coordenadora

