

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

CECILIA DE CAMARGO BENTO

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: PENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO(A)
PROFESSOR(A) FARMACÊUTICO(A)**

UBERLÂNDIA

2020

CECILIA DE CAMARGO BENTO

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: PENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO(A)
PROFESSOR(A) FARMACÊUTICO(A)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Malusá

UBERLÂNDIA

2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

B478 2020	<p>Bento, Cecilia de Camargo, 1976- Docência Universitária: Pensando a prática pedagógica do(a) professor(a) farmacêutico(a) [recurso eletrônico] / Cecilia de Camargo Bento. - 2020.</p> <p>Orientadora: Silvana Malusá. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.518 Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação. I. Malusá, Silvana, 1965-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 30/2020/740, PPGED				
Data:	Vinte e seis de agosto de dois mil e vinte	Hora de início:	9:00	Hora de encerramento:	11:40
Matrícula do Discente:	11812EDU002				
Nome do Discente:	CECILIA DE CAMARGO BENTO				
Título do Trabalho:	"Docência Universitária: Pensando a prática pedagógica do(a) professor(a) farmacêutico(a)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Docência Universitária: contradições e expectativas nas vozes dos docentes e nos documentos de regulação dos cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Direito, em seis IES da região Centro-Oeste do Brasil"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Fernanda Maria Pagane Guerreschi Ernandes - UNIP; Olenir Maria Mendes - UFU e Silvana Malusá Baraúna - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Silvana Malusá Baraúna, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e

achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Silvana Malusa Barauna, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/08/2020, às 11:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Olenir Maria Mendes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/08/2020, às 11:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **fernanda Maria Pagane Guereschi Ernandes, Usuário Externo**, em 27/08/2020, às 11:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2218401** e o código CRC **6660122A**.

*Para meu irmão Waltinho (in memoriam - agosto de 2018)
e meu pai Walter (in memoriam novembro - de 2018)*

A minh'alma chorou tanto

Que de pranto está vazia

Desde que aqui fiquei

Sem a tua companhia [...]

Não há pranto sem saudade

Nem amor sem alegria

E é por isso que eu reclamo

Essa tua companhia [...]

(Peixe Vivo – Canção de Milton Nascimento)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Maria Aparecida e ao meu pai Walter (*in memoriam*), por me falarem desde a infância que a mulher precisa ter uma profissão e ir em busca da sua independência e liberdade, e pelos esforços que tem e tiveram durante toda a vida para que pudessem proporcionar formação de qualidade para mim e meus irmãos e minha irmã.

Aos meus irmãos Amilcar e Waltinho (*in memoriam*) e minha irmã Adriana, pelo amor compartilhado e pelas alegrias em Família.

Ao meu marido Cristian, pela parceria em todas as áreas da nossa vida, pelo apoio quando decidi seguir uma nova caminhada profissional, pela alegria e orgulho das minhas conquistas, por todo amor e carinho nos momentos alegres e dolorosos.

Às minhas filhas Chiara e Helena, por despertarem em mim o maior amor do mundo e a vontade de aprender cada dia mais, e por proporcionarem diversão, risos e ternuras, trazendo leveza para o meu caminhar.

Aos meus sobrinhos Matheus, Filipe, Heloísa, Guilherme e Raquel, por me verem com olhos de amor e pela alegria quando estamos todos juntos.

À minha sogra Edith, sogro Fernando e cunhadas Lorena e Pamela, pelo apoio e por divertirem e cuidarem das minhas filhas quando eu e meu marido precisamos.

À minha amiga Simone Costa, pela amizade companheira, seu carinho e pelos conselhos durante a iniciação científica que culminaram para o meu ingresso em primeira tentativa no mestrado.

Às amigas que fiz na UFU: Mais Duarte, Alesandra Souza, Ana Paula Lemes, Rosimeire Prado, Aline Moraes, Daiane Molinari, Mônica de Faria, Fabiana Manzan, Sarah Oliveira e Kellen Bernardelli; pela companhia nas aulas, pelas conversas, pelos encontros festivos e por me ouvirem diversas vezes contar sobre as dificuldades acerca das etapas do programa.

À professora Olenir Maria Mendes, pela amizade, por me acolher em seu grupo de estudo e pesquisa (GEPAE), pela participação na qualificação e defesa e por me inspirar a ser uma pessoa melhor com seus exemplos diários de solidariedade, resistência, justiça e empatia.

À minha orientadora Silvana Malusá, pela amizade e orientação na aprendizagem, e por ser mais que uma orientadora, uma amiga sincera, que esteve ao meu lado apoiando e chorando junto diante das turbulências da vida, por me respeitar e acolher nos momentos pesados, pelos passeios, almoços, cafés, chás e pela cumplicidade e parceira na escolha do caminhar da pesquisa.

Ao professor Guilherme Saramago por compartilhar seus conhecimentos por meio das aulas na graduação e na pós-graduação e pela orientação na qualificação quanto ao desenvolvimento do mestrado.

À minha amiga Fernanda Guereschi, por aceitar participar da defesa, pela amizade de longa data e pelas boas lembranças que compartilhamos.

À minha amiga Clenir Rocha, por me ouvir e aliviar um pouquinho a saudade imensa do meu irmão e do meu pai durante essa jornada, me trazendo confiança e esperança.

Aos queridos James e Sandrinha, pelo apoio e orientação quanto ao cumprimento das etapas do mestrado acadêmico.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos concedida, que me permitiu estudar e viver a Universidade (UFU).

Às amigas e aos amigos que conquistei no GEPAE, sou grata pelas contribuições durante o meu processo de aprendizagem e pelas alegrias vivenciadas com essa turma querida.

Aos(As) docentes universitários(as) farmacêuticos(as), por aceitarem participar da pesquisa contribuindo para a minha formação.

Aos amigos e amigas que fiz durante minha jornada na UFU, desde a graduação em Pedagogia até a conclusão do mestrado em Educação.

Aos professores e professoras da FACED, pelo compartilhamento de aprendizagens, pela vivência nas aulas e pelos bons conselhos.

Ao meu protetor espiritual, pelos sussurros e por aguçar a minha intuição na tomada das decisões e escolhas, levando-me a conquistar e realizar sonhos tão desejados no âmbito profissional e pessoal.

Gratidão a todos e todas que estiveram comigo nessa jornada. Deixo o meu abraço carinhoso e o desejo de tê-los sempre em minha vida.

RESUMO

BENTO, Cecília de Camargo. **Docência universitária: pensando a prática pedagógica do(a) professor(a) farmacêutico(a).** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

Os(As) professores(as) ingressam na docência universitária por meio de diferentes caminhos formativos; dentre eles, a formação pessoal, desenvolvida por vivências e experiências adquiridas em sua trajetória de vida, a formação profissional contemplada por um currículo de conhecimento ofertado nas instituições de ensino superior percorridas enquanto discente, as trajetórias de formação nos cursos de pós-graduação stricto sensu em nível de mestrado e doutorado e as trajetórias adquiridas na prática profissional da docência no ensino superior. Pensar a prática pedagógica do(a) professor(a) farmacêutico(a) é participar de um esforço para a melhoria da atividade. Surge então, os problemas que embasam essa pesquisa. 1) Quais as interações que os(as) professores(as) estabelecem entre si e com a organização do seu trabalho docente através das categorias de estudo: saberes docentes e avaliação? e 2) Quais as ideias que esses(as) professores(as) possuem acerca da sua prática pedagógica? Dessa forma, os objetivos centrais são “investigar, estudar e compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os(as) professores(as) universitários(as) farmacêuticos(as) que atuam nos cursos de bacharelado em Farmácia de duas instituições particulares da cidade de Uberlândia possuem frente a sua prática docente no ensino superior e visa sinalizar as interações que esses(as) professores(as) estabelecem entre si e com a organização do seu trabalho docente através das categorias de estudo: saberes docentes e avaliação. Como aporte metodológico, dentro das abordagens quantitativa e qualitativa, aplicou-se um instrumento de pesquisa dividido em três partes: I-Identificação dos(das) participantes; II-Categorias de análise: saberes docentes e avaliação; III-composta por três questões abertas: a) O que é ser docente no ensino superior? b) Como você, enquanto bacharel em Farmácia e professor(a) universitário(a), atua em seu cotidiano de sala de aula, para o desenvolvimento das competências e habilidades instituídas pelas diretrizes curriculares nacionais do curso de Farmácia? c) Para você em qual momento o(a) aluno(a) aprendeu? E, um espaço para comentários, caso seja necessário. O resultado mostrou que os(as) professores(as) farmacêuticos(as) consideram importante os saberes docentes, no entanto demonstraram dificuldades e desconhecimento na categoria avaliação. Em relação às ideias, associam teoria e prática na ação pedagógica e consideram o conteúdo específico da disciplina como propulsor de suas práticas.

Palavras-chave: Farmacêutico(a); Docência Universitária; Saberes docentes; Avaliação; Professor(a).

ABSTRACT

BENTO, Cecília de Camargo. *University teaching: thinking about the pedagogical practice of the pharmaceutical professor*. Uberlândia. 2020. Defense (Academic Master's Degree in Education) Postgraduate Program in Education, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

Professors begin university teaching through different training paths; among them, personal training, developed through experiences acquired in their life trajectory, professional training reflected by a knowledge curriculum offered in higher education institutions covered as a student, the training trajectories in *stricto sensu* postgraduate courses at master and doctoral level and the trajectories acquired in the professional practice of teaching in higher education. Thinking about the pedagogical practice of the pharmaceutical professor is to make an effort to improve the activity. Then, there are some problems that sustain this research. 1) What interactions do professors establish with each other and with the organization of their teaching work through the study categories: teaching knowledge and evaluation? and 2) What are the conceptions that those professors have about their pedagogical practice? Thus, the main objectives are “to investigate, study and understand the pedagogical knowledge that pharmaceutical university professors who teach in Bachelor's degree courses in Pharmacy from two private institutions in the city of Uberlândia have regarding their teaching practice in higher education and aims to show the interactions that those professors establish with each other and with the organization of their teaching work through the study categories: teaching knowledge and evaluation”. As a methodological contribution, within the quantitative and qualitative approaches, a research instrument divided into three parts was applied: I-Identification of the participants; II-Analysis categories: teaching knowledge and evaluation; III - composed of three open questions: a) What does it mean to be a professor in higher education? b) How do you, as a Bachelor of Pharmacy and university professor, act in the daily classes to develop the skills and abilities established by the national curricular guidelines of the Pharmacy course? c) For you at what time did the student learn? And a space for comments, if necessary. The result showed that pharmaceutical professors consider teaching knowledge important, however they demonstrated difficulties and lack of knowledge in the evaluation category. In relation to the conceptions, they associate theory and practice in the pedagogical action and consider the specific content of the subject as the driver of their practices.

Keywords: Pharmacist; University teaching; Teaching knowledge; Evaluation; Professor.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Competência para a atividade docente segundo Masetto.....	28
Figura 2 - Conceitos da área pedagógica segundo Masetto.....	30
Figura 3 - Campos de atuação do(a) farmacêutico(a).....	38
Figura 4 - Saberes docentes segundo Paulo Freire.....	51
Figura 5 - Saberes docentes segundo Maurice Tardif.....	54
Figura 6 - Saberes docentes segundo Selma Garrido Pimenta.....	55
Figura 7 - Saberes docentes para Clermont Gauthier <i>et al.</i>	56
Figura 8 - Saberes docentes segundo Demerval Saviani.....	58
Figura 9 - Modalidades (tipos) de avaliação.....	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Docentes farmacêuticos(as) e instituições pesquisadas.....	76
Quadro 2 - Sistema Avaliativo das disciplinas presenciais – IES 1.....	80
Quadro 3 - Sistema avaliativo – IES 2.....	81
Quadro 4 - Autores(as) e afirmativas pesquisadas.....	84
Quadro 5 - Perfil dos(as) docentes universitários(as) farmacêuticos(as) participantes.....	88
Quadro 6 - Graduações/ Habilitações e ano de conclusão.....	90
Quadro 7 - Especialização/área de formação e ano de conclusão.....	93
Quadro 8 - Mestrado/ área de formação e ano de conclusão.....	95
Quadro 9 - Doutorado/ área de formação e ano de conclusão.....	96
Quadro 10 - Outra atividade profissional.....	98
Quadro 11 - Tempo de atuação como Docente Universitário(a).....	98
Quadro 12 - Curso de Formação Docente.....	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de frequência de gênero.....	89
Tabela 2 - Distribuição de frequência das faixas etárias.....	89
Tabela 3 - Distribuição de frequência da graduação quanto ao currículo do curso.....	90
Tabela 4 - Distribuição da frequência de especialização.....	93
Tabela 5 - Distribuição da frequência de mestrado.....	94
Tabela 6 - Distribuição da frequência de doutorado.....	95
Tabela 7 - Distribuição da frequência da atuação docente.....	97
Tabela 8 - Distribuição da frequência se exerce outra atividade profissional.....	97
Tabela 9 - Distribuição da frequência de curso de formação docente.....	99
Tabela 10 - Distribuição da frequência da justificativa da atuação docente.....	100
Tabela 11 - Distribuição da frequência do grau de importância.....	102
Tabela 12 - Distribuição da frequência do grau de importância.....	103
Tabela 13 - Distribuição da frequência do grau de importância.....	103
Tabela 14 - Distribuição da frequência do grau de importância.....	104
Tabela 15 - Distribuição da frequência do grau de importância.....	105
Tabela 16 - Distribuição da frequência do grau de importância.....	106
Tabela 17 - Matriz de correlação de Spearman entre avaliação e saberes docentes.....	107
Tabela 18 - O que é ser docente do Ensino Superior.....	108
Tabela 19 - Relação prática pedagógica e desenvolvimento de habilidades e competências....	112
Tabela 20 - Considerações sobre o momento em que o(a) aluno(a) aprendeu.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AECO	Atividades Extraclasse Orientadas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos
CRF	Conselho Regional de Farmácia
CFR	Conselho Federal de Farmácia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CES	Câmara de Educação Superior
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
FACED	Faculdade de Educação
GEPAE	Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MS	Média do Semestre
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIRP	Centro Universitário de Rio Preto
V1	Verificação de conhecimento de toda a matéria dada até a data da prova
V2	Verificação de toda matéria ministrada no semestre
VS	Verificação Suplementar
VT	Verificação de trabalhos individuais ou em grupo, seminários, debates, etc.

SUMÁRIO

UM POUCO DA MINHA HISTÓRIA	17
1 INTRODUÇÃO	20
2 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CONTEXTO E DESAFIOS PARA O(A) PROFESSOR FARMACÊUTICO(A)	23
2.1 Panorama geral.....	23
2.2 Competências para a atividade docente segundo Masetto (2015).....	27
2.3 Docência do(a) professor(a) farmacêutico(a).....	30
2.3.1 Breve relato sobre a origem, história e campos de atuação do(a) profissional farmacêutico(a).....	31
2.3.2 Professor(a) Farmacêutico(a) e Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de graduação em Farmácia (Resolução 06/2017).....	38
2.3.3 Algumas pesquisas com o(a) professor(a) farmacêutico(a)	41
3 SABERES DOCENTES E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR	45
3.1 Processo ensino-aprendizagem.....	45
3.2 Saberes Docentes: refletindo sobre alguns conceitos	46
3.2.1 Saberes docentes necessário a formação e prática do(a) professor(a).....	50
3.3 Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior	58
3.3.1 Avaliação como verificação e/ou mensuração	60
3.3.2 Avaliação como exercício de poder e certificação do currículo	61
3.3.3 Avaliação como punição e/ou mérito	62
3.4 Modalidades (tipos) de avaliação	63
3.5 Instrumentos avaliativos	66
3.6 Algumas considerações	71
4 PERCURSO METODOLÓGICO	74
4.1 Abordagens da pesquisa: quantitativa e qualitativa	74
4.2 Escala Likert	74
4.3 Locais de pesquisa	75
4.4 População Alvo	81
4.5 Instrumento de coleta de dados.....	82
4.6 Organização e análise dos resultados	83
4.7 Aspectos Legais.....	85
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	86
5.1 Parte I	86
5.1.1 Dados gerais sobre o(a) participante pesquisado(a)	86
5.1.2 Quanto ao gênero.....	87
5.1.3 Quanto a faixa etária.....	88
5.1.4 Quanto a Graduação	89
5.1.5 Quanto a especialização	91
5.1.6 Quanto ao mestrado	93
5.1.7 Quanto ao doutorado	94
5.1.8 Onde atua no exercício profissional docente.....	95

5.1.9	Se exerce outra atividade profissional além da profissão docente	96
5.1.10	Quantos anos atua como professor(a) universitário(a).....	97
5.1.11	Se o(a) professor(a) já fez em algum curso de formação docente.....	98
5.1.12	Qual razão justifica sua atuação como professor(a) universitário(a)	99
5.2	Parte II.....	100
5.2.1	Categoria: Avaliação	100
5.2.1.1	<i>“O processo avaliativo da minha disciplina é discutido e pensado juntamente com os outros professores do curso”</i>	<i>100</i>
5.2.1.2	<i>“Elaboro avaliações que certifiquem que o aluno seja capaz de realizar segundo o conteúdo ministrado em aula”</i>	<i>101</i>
5.2.1.3	<i>“A nota final representa o aprendizado do aluno?”</i>	<i>102</i>
5.2.2	Categoria: Saberes Docentes	103
5.2.2.1	<i>“Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem”</i>	<i>103</i>
5.2.2.2	<i>“Saber apresentar o conhecimento de forma didática”</i>	<i>104</i>
5.2.2.3	<i>“Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana”</i>	<i>105</i>
5.3	Parte III: Correlação das categorias de análise: saberes docentes e avaliação	105
5.4	Parte IV: Questões abertas	107
5.4.1	O que é ser docente do Ensino Superior?.....	107
5.4.1.1	<i>Contribuir para a formação profissional</i>	<i>108</i>
5.4.1.2	<i>Conciliar teoria e prática</i>	<i>108</i>
5.4.1.3	<i>Incentivar a formação para a pesquisa</i>	<i>109</i>
5.4.1.4	<i>Formar para a criticidade e ética profissional</i>	<i>109</i>
5.4.1.5	<i>Contribuir para a formação humana</i>	<i>110</i>
5.4.2	Como você enquanto bacharel em Farmácia e professor(a) universitário(a), atua em seu cotidiano de sala de aula, para o desenvolvimento das competências e habilidades instituídas pelas diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação de Farmácia?	110
5.4.2.1	<i>Relacionado teoria e prática</i>	<i>111</i>
5.4.2.2	<i>Diversificando as práticas pedagógicas</i>	<i>112</i>
5.4.2.3	<i>Valorizando a pesquisa</i>	<i>112</i>
5.4.2.4	<i>Fazendo os(as) alunos(as) pensarem como profissionais formados(as)</i>	<i>112</i>
5.4.3	Para você em que momento o(a) aluno(a) aprendeu?	113
5.4.3.1	<i>Quando aplica o conteúdo na prática da profissão</i>	<i>114</i>
5.4.3.2	<i>Quando o(a) aluno(a) demonstra satisfação pelo conteúdo ministrado.....</i>	<i>115</i>
5.4.3.3	<i>Quando o(a) alunos(a) discute e questiona o conteúdo</i>	<i>115</i>
5.4.4	Comentários que achar necessários	116
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
	REFERÊNCIAS	122
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	129
	ANEXO B –TERMO DE RESPONSABILIDADE PELA ANÁLISE	
	ESTATÍSTICA.....	134
	ANEXO C - TERMO DE RESPONSABILIDADE PELA TRADUÇÃO DO	
	RESUMO: PORTUGUÊS PARA O INGLÊS.....	136
	ANEXO D: DECLARAÇÃO DA CORREÇÃO.....	137

ANEXO E: SISTEMA DE AVALIAÇÃO IES 1.....	138
ANEXO F: MATRIZ CURRICULAR IES 1.....	141
ANEXO G: SISTEMA DE AVALIAÇÃO IES 2.....	145
ANEXO H: MATRIZ CURRICULAR IES 2.....	146
APENDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	147
APÊNDICE B – TCLE.....	149

UM POUCO DA MINHA HISTÓRIA

No ano de 1995, ingressei no curso de graduação em Farmácia na Universidade Paulista, campus de São José do Rio Preto. Durante os quatro anos da graduação, identifiquei-me com muitas atividades farmacêuticas, destacando o gosto pela cosmetologia, farmácia de manipulação e química farmacêutica.

Como qualquer recém-formada, concluí o curso cheia de incertezas de quais seriam os meus caminhos. Poucos meses depois, tive a oportunidade de atuar na docência de cursos técnicos e lá adentrava com apenas 23 anos em uma turma de estudantes com média etária de 17 a 50 anos. Não foi fácil, confesso. Mas, mostrou-me outra dimensão que não vislumbrara na graduação e não tivera formação para. Fui professora do curso de técnico em farmácia, aproximadamente, pelo período de dez anos.

No ano de 2004, senti a necessidade de buscar outros olhares na formação, sendo assim, fui me aventurar como aluna especial na pós-graduação do curso de Química da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), na cidade de Araraquara. Após tentativas de ingresso no mestrado em química, não bem sucedidas, e a dificuldade de conciliar horários de trabalho com a pós-graduação, chegou o momento de rever meus projetos profissionais. Aliado a isso, novos ventos sopraram em minha direção ao conhecer meu eterno namorado. Assim, engavetei em 2006 meus sonhos de mestrado e fui vivenciar meus sonhos de amor.

Durante a descoberta do amor e os preparativos para o casamento, ingressei, no ano de 2007, na pós-graduação em docência do ensino superior do Centro Universitário de Rio Preto (UNIRP), em São José do Rio Preto. No decorrer da formação, os conteúdos trabalhados e a convivência com os novos amigos me posicionaram mais próxima do universo da profissão docente e suas implicações. Com isso, o despertar da pedagogia começou a fazer parte dos meus pensamentos.

No ano de 2008, casei-me e arrumei a mala partindo de vez para um novo lugar, Uberlândia, terra do pão de queijo, do(a) mineiro(a), do trem bão e de tantas coisas e pessoas maravilhosas. Poucos meses depois, tive a feliz notícia da gravidez de gêmeas. Mais uma vez, engavetei meus sonhos profissionais e fui vivenciar meus sonhos de ser mãe.

Fui mãe em tempo integral pelo período de cinco anos, por escolha, por mania de controle, por necessidade e por independência. E como foram bons os primeiros anos, o caminhar seguro que conquistei pela jornada da maternidade e que prossegue com as minhas filhas crescendo felizes, saudáveis e ativas pela vida.

No ano de 2014, abri a gaveta dos meus sonhos profissionais ao ingressar na Universidade Federal de Uberlândia no curso de Pedagogia. Escolhi Pedagogia por ter atuado por um longo período na docência sem a formação adequada e, também, pela vontade de participar mais ativamente na educação das minhas filhas. Nesse mesmo ano, tive a oportunidade de participar como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Permaneço por um ano no PIBID, e o cheiro de escola, a alegria das crianças, suas curiosidades, fantasias e incertezas, despertaram em mim novamente a paixão pela docência. Certa vez, uma amiga me perguntou se eu iria desistir da Farmácia e a resposta veio de imediato: sempre fui mais professora do que farmacêutica. Entretanto, a Farmácia ainda se mostrava muito forte e, assistindo a uma defesa de tese na disciplina de Didática I, percebi que seria possível associar as duas formações quando chegasse o momento.

No ano de 2015, cursei a disciplina de Didática II. Os conteúdos de avaliação trouxeram lucidez para muitas indagações que surgiram durante a minha atuação docente no curso de técnico em Farmácia. Matriculada também na disciplina optativa trabalho de conclusão do curso (TCC I), escolhi como tema a Avaliação do desempenho do docente sob a percepção do discente do curso de pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. No 4º ano da graduação em Pedagogia, optei por prorrogar o curso por mais um ano para me preparar para o processo seletivo do Mestrado em Educação da UFU. Assim, li algumas dissertações e teses sobre docência universitária e os desafios para os profissionais com formação de bacharéis. Participei do processo seletivo do mestrado acadêmico e, felizmente, fui aprovada na primeira tentativa.

No ano de 2018, ingressei no tão sonhado mestrado e concluí o último ano de Pedagogia na instituição. Durante o 1º ano do mestrado, cursei as disciplinas obrigatórias e eletivas do curso, participei de alguns eventos com apresentação de trabalho e desenvolvi, na graduação em pedagogia, o estágio curricular obrigatório, tendo a oportunidade de levar para a escola o projeto Farmácia na escola: conhecendo o medicamento - repensar o papel da educação na saúde da sociedade.

Infelizmente, com os momentos tão esperados no âmbito profissional e acadêmico, veio a descoberta da doença de meu pai. Nesse mesmo ano, uma tragédia devastou minha família: a morte inesperada do meu irmão de apenas 38 anos, em meio ao avançar da doença do meu pai, que trouxe profunda tristeza para nós. Meu pai, sem saber do ocorrido, partiu três meses depois.

No 2º ano do mestrado, após essas vivências dolorosas, repensar a vida e nossas condutas diante de quem somos, das nossas escolhas e do que fazemos, tornou-se constante em minhas decisões. Paralelamente, o projeto foi submetido e aceito no Comitê de Ética em

Pesquisas da UFU. Realizamos a pesquisa com os(as) docentes universitários(as) farmacêuticos(as) e a qualificação cumpriu-se trazendo algumas lacunas que precisavam ser reescritas, repensadas e reestruturadas.

No ano de 2020, ingressei como Analista Pedagógica na prefeitura de Uberlândia, e seguimos com a escrita para a defesa do mestrado. O desafio do novo trabalho, o contato diário com as professoras e professores e a gestão escolar, confirmaram minha alegria e contentamento pelas mudanças profissionais realizadas. Todavia, o impacto da Covid19 me apresentou uma nova realidade, modificou o convívio com as pessoas, exigiu adaptação ao inesperado e, com isso, uma profunda reflexão pelos caminhos percorridos, gerando satisfação pelas escolhas e decisões tomadas há muito tempo.

Assim, posso afirmar que muito me alegra a profissão farmacêutica. Entretanto, é por meio da docência e da gestão pedagógica que pretendo levar os conhecimentos da profissão farmacêutica adquiridos na formação e na atuação enquanto profissional.

Contudo, agora com a formação em pedagogia, a idealização de contribuir para a formação dos(as) profissionais docentes farmacêuticos(as) se faz forte em meus desejos, com o intuito e a esperança de fazer com que esses profissionais compreendam o ofício de ser professor e professora. Para tanto, o caminho é pensarmos sua docência, desde a formação acadêmica, de modo a intervir e contribuir para mudanças curriculares no curso de graduação em Farmácia até na profissionalização docente. Logo, pretendo, a partir desta pesquisa, habilitar-me para publicar artigos e ministrar palestras voltadas ao professor e a professora que atuam na docência universitária em Farmácia, de modo a contribuir para sua prática pedagógica, para que possam refletir e buscar melhorias em sua atuação profissional docente. Além disso, desenvolver projetos nos anos iniciais e finais do ensino fundamental é um objetivo a ser considerado, haja vista que a desinformação da população em relação à área da saúde é vasta. Ter a oportunidade de levar conhecimentos farmacêuticos e de saúde para as crianças e adolescentes é um sonho a ser conquistado.

E, como sem sonho não se vive, a vida nos pede paixão. Essa paixão de ensinar e aprender diariamente com o(a) outro(a) e pelo(a) outro(a).

1 INTRODUÇÃO

Os(As) professores(as) ingressam na docência universitária através de diferentes caminhos formativos, dentre eles, a formação pessoal, desenvolvida por vivências e experiências adquiridas em sua trajetória de vida; a formação profissional, contemplada por um currículo de conhecimento ofertado nas instituições de ensino superior percorridas enquanto discente; as trajetórias de formação nos cursos de pós graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado e as trajetórias adquiridas na prática profissional da docência no ensino superior. Esses caminhos costumam definir o perfil e a identidade do(a) docente universitário(a); uma vez que “carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências” (ARROYO, 2013, p. 124).

O(A) professor(a) que tenha domínio do conteúdo em sua área de formação específica não é suficiente para o exercício da profissão docente. “Portanto, é necessário que a prática docente esteja submetida a uma reflexão sistemática e contínua” (MALUSÁ, 2003, p. 138). O(A) docente universitário(a) precisa ter clareza e entendimento da sua atividade como professor(a) e compreensão das atividades que se relacionam com a docência, tais como ensino, aprendizagem, avaliação, planejamento, currículo etc. A junção do conhecimento específico da disciplina com as atividades da esfera educacional, ou seja, do campo pedagógico, proporcionará que o(a) docente universitário(a) tenha dimensão e clareza de sua atuação enquanto professor(a).

A docência requer exigências e promove desafios, diante dos quais o(a) docente universitário(a) necessita de habilidades, formação e atualização constante para o exercício profissional de professor(a).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no artigo 66, expressa que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 25). Assim, pela legislação vigente, o exercício da docência no ensino superior é prioritário para docentes formados em programas de mestrado e/ou doutorado. Nesse ponto, apontamos a seguinte questão: em se tratando dos(as) docentes universitários(as) com formação em farmácia, compreendemos que o(a) farmacêutico(a) poderá contemplar em sua formação cursos de mestrado e/ou doutorado, em áreas técnicas, continuando assim, sem formação pedagógica.

Soares e Cunha (2010a, p. 580) observam que “chama a atenção nas políticas públicas a não exigência de uma formação para professores de educação superior que contemple os saberes específicos da docência”. Pensar na formação acadêmica voltada a atingir e atender à

docência universitária faz-se necessário. A formação do discente deve ir além da formação apenas técnica, ou seja, é preciso investir em todos os níveis de formação, porque a docência universitária está presente em todas as profissões e, como tal, também está presente na formação de bacharéis.

Paralelamente ao problema de formação já pontuado, em 19 de outubro de 2017, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) publicou a Resolução 06/2017, instituindo as novas diretrizes curriculares para o curso de graduação em Farmácia. Assim, além desse desafio da implementação das novas diretrizes curriculares para o curso de graduação em farmácia, o(a) profissional farmacêutico(a), enquanto docente universitário(a), ainda precisa articular as competências e habilidades exigidas pela resolução à sua prática pedagógica.

No caso específico do(a) docente universitário(a) farmacêutico(a) recorte desta pesquisa, como já citado, a justificativa surge do fato de a própria pesquisadora ter atuado enquanto professora sem formação pedagógica. Com a oportunidade da graduação em Pedagogia, a inquietação pelo assunto ficou ainda mais evidente.

Diante do exposto, tem-se os problemas da pesquisa: 1) Quais as interações que os(as) professores(as) estabelecem entre si e com a organização do seu trabalho docente através das categorias de estudo: saberes docentes e avaliação? e 2) Quais as ideias que esses(as) professores(as) universitários(as) farmacêuticos(as) possuem acerca da sua prática pedagógica?

Para respondê-los, a pesquisa tem como objetivos centrais investigar, estudar e compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os(as) professores(as) universitários(as) farmacêuticos(as) que atuam nos cursos de bacharelado em Farmácia de duas instituições particulares da cidade de Uberlândia possuem frente a sua prática docente no ensino superior e visa sinalizar as interações que esses(as) professores(as) estabelecem entre si e com a organização do seu trabalho docente através das categorias de estudo: saberes docentes e avaliação.

Diante disso, essa pesquisa estrutura-se em quatro seções teóricas. A primeira seção, Docência Universitária: contexto e desafios para o(a) professor(a) farmacêutico(a), tem como objetivo estudar e compreender o professor e a professora formados em Farmácia em seu contexto histórico e social. Apresentamos os aspectos e exigências legais para ser docente universitário(a), descrevendo um panorama geral da docência e um pouco da formação do(a) farmacêutico(a) ao longo da história. Também abordamos os desafios de ser docente no ensino superior para esse(a) profissional.

A segunda seção, Saberes Docentes e Avaliação, tem como objetivos descrever e discutir sobre os saberes docentes e a avaliação na perspectiva do ensino superior, abordando conceitos diversos de autores(as) renomados(as) sobre as temáticas.

A terceira seção, Percurso Metodológico, objetiva descrever a trajetória da pesquisa, a perfazer os caminhos metodológicos percorridos, as abordagens utilizadas, os locais e participantes da pesquisa, o instrumento de coleta de dados aplicado, os meios e análise dos dados, os aspectos legais e os procedimentos considerados.

A quarta seção, Resultados e Discussão, é dedicada à apresentação dos dados coletados, tabulados e analisados com uma leitura analítica e crítica baseada no referencial teórico, e à discussão sobre as respostas encontradas frente aos objetivos da pesquisa.

Esperamos, com esta pesquisa, estimular os(as) docentes universitários(as) com formação inicial em Farmácia e que atuam em cursos de graduação em Farmácia à busca de conhecimentos pedagógicos concernentes à docência no ensino superior, em especial das categorias pesquisadas: saberes docentes e avaliação. Buscamos, ainda, identificar se esses(as) professores(as), em sua atuação profissional, têm domínio dos conhecimentos específicos e das práticas pedagógicas da área em que atuam, a fim de proporcionar o exercício do ensinar e aprender, função básica da educação e cujas práticas se relacionam ao pleno desenvolvimento das competências e habilidades instituídas pelas diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Farmácia.

2 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CONTEXTO E DESAFIOS PARA O(A) PROFESSOR(A) FARMACÊUTICO(A)

Esta seção busca conceituar a profissão docente no Ensino Superior acerca das exigências legais e das normas de ingresso nas Instituições de Ensino Superior (IES), da formação dos(as) profissionais que atuam na docência universitária e suas principais competências; a fim de enquadrar a docência do(a) farmacêutico(a) universitário(a) em seu contexto histórico e social.

2.1 Panorama geral

A docência universitária se relaciona ao trabalho de professorar desenvolvendo nos(as) estudantes competências, habilidades, práticas e conhecimentos para atuação profissional, segundo a profissão escolhida. Podemos explicar que professorar é o fazer do(a) professor(a) ao exercer a função docente, é ensinar e/ou lecionar. O(A) professor(a) é o profissional responsável, graduado e preparado para o exercício do processo de ensino-aprendizagem e das demais atividades ligadas à docência. Almeida e Pimenta (2011, p. 8) colocam que:

Ensinar é uma ação bastante complexa, que requer compreender profundamente a área específica a ser ensinada e seu significado social; a organização do currículo como um percurso formativo; o planejamento mais amplo no qual uma disciplina se insere, bem como o seu próprio planejamento; o método de investigação de uma área que sustenta o método de seu ensino, as ações pedagógicas; os recursos adequados para o alcance dos objetivos; os modos de relacionamento com os alunos e destes com o saber; a avaliação, dentre outros tantos.

A docência engloba atividades que se relacionam com o processo de ensino-aprendizagem. É o agrupamento dessas atividades e da arte de professorar que definimos como significado da docência. Ser docente universitário(a) demanda conhecimentos específicos da área de atuação, exige experiência e ação no mercado profissional e requer conhecimentos da área pedagógica. No entanto, encontramos docentes que desconhecem a amplitude do significado da docência e, para esses(as) profissionais, ser docente exige somente experiência em sua área de atuação e domínio dos conteúdos específicos da disciplina a ser ministrada e desenvolvida com os(as) discentes.

Nas universidades, os cursos de graduação, em sua maioria, são divididos em disciplinas. Os(As) docentes universitários(as) contemplados(as) para essas disciplinas,

geralmente, possuem experiência profissional em sua área de atuação, sendo esse requisito mínimo e, em muitas situações, o único exigido para a efetivação do cargo. Podemos observar que a LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que regulamenta a docência universitária reforça essa ideia ao colocar que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p.25). Com frequência, encontramos docentes universitários(as) com formação bacharel e pós-graduação associada à área de formação inicial.

O decreto 9.235 de 15 de dezembro de 2017 do Ministério da Educação (MEC), que “dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino”, trazem, no artigo 15: “as instituições de ensino superior (IES), de acordo com sua organização e suas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas para oferta de cursos superiores de graduação como faculdades, centros universitários e universidades”.

Conforme artigo 15 (§ 1), inicialmente, as IES privadas são credenciadas como Faculdades. Adiante, segundo artigo 16, “as IES podem solicitar recredenciamento como Centro Universitário desde que atendam aos requisitos de 1/5 do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral, 1/3 do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e demais exigências”.

Consta no artigo 17 que as IES “podem solicitar recredenciamento como Universidade desde que atendam alguns requisitos, tais como, 1/3 do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral, 1/3 do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e demais requisitos”.

Compreende-se que, atendendo às exigências do Ministério da Educação (MEC), é possível encontrar professores(as) com formação *lato sensu* (especialização) no quadro docente das IES. Diante disso, podemos encontrar docentes universitários(as) atuantes com formação bacharel e especialização em áreas de acordo com a sua formação inicial.

O(A) discente, ao finalizar a graduação de sua escolha, frequentemente, privilegia formações futuras que o(a) capacitem para atuações profissionais que atendam às exigências do mercado de trabalho, portanto, é natural buscarem formações em sua área de formação inicial.

Para ser docente universitário, segundo a LDB, é necessário, uma graduação de nível superior e uma pós graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. Sendo assim, entende-se que, a pós-graduação, não necessariamente precisa ser do tipo *stricto sensu* à nível de mestrado ou doutorado. O pós-graduando pode ingressar em programas da sua formação acadêmica específica. Como exemplo específico da nossa pesquisa, temos o(a) profissional

farmacêutico(a) com pós-graduação em farmácia clínica. Essa titulação permite sua atuação na docência universitária, não sendo exigido formações pedagógicas para atuar como professor(a) universitário(a).

Em se tratando da formação do(a) docente universitário(a), podemos entender também que, mesmo os(as) docentes que possuem pós-graduação à nível de mestrado ou doutorado, é possível encontrar situações que a titulação foi desenvolvida fora da área educacional, o que pode ainda definir a não preparação para o exercício da docência e somente para a pesquisa. A esse respeito, Oliveira e Silva (2012, p. 197) observam:

Com relação a pós-graduação como espaço formativo do docente sabemos que nem sempre os cursos de mestrado e doutorado cumprem com esse objetivo, pois a pesquisa como parte integrante dessa formação e privilegiada pelas instituições proponentes, fazendo com que as disciplinas de caráter didático-pedagógicas fiquem de fora de seus currículos, e quando são ofertadas, se limitam geralmente ao curso de Metodologias ou Didática do Ensino Superior.

Diante dessa questão, tanto os especialistas, os mestres e doutores que atuam na docência, podem ou não, possuírem formação pedagógica. Almeida e Pimenta (2011, p. 1) afirmam que,

Formar profissionais competentes e sintonizados com as demandas do mundo atual, que tenham senso de justiça social e uma identidade profunda com a cidadania democrática, é tarefa que exige muito mais desses professores do que repassar os conteúdos de sua área de especialização *stricto sensu*.

O(A) professor(a) universitário(a) precisa compreender que a profissão docente também é uma área de conhecimento a ser apreendida e que dominar os conhecimentos específicos da sua área de formação não é o único requisito para a prática docente. Assim, é importante refletir sobre a atividade do(a) professor(a) universitário(a).

Pimenta e Anastasiou (2014, p. 13) reconhecem a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro eixos:

1 – conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; **2 – conteúdos didáticos-pedagógicos**, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; **3 – conteúdos ligados a saberes pedagógicos** mais amplos do campo teórico da prática educacional; **4 – conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana**, com sensibilidade pessoal e social.

A articulação desses eixos configura-se, para as autoras, como saberes fundamentais para o exercício da profissão docente. Todavia, os(as) docentes universitários(as) bacharéis não

são formados(as) para atuarem como professores(as), e podem não reconhecer a docência como um campo de conhecimento específico.

Oliveira e Silva (2012, p. 195) afirmam:

O docente da Educação Profissional e Superior assume grandes responsabilidades na educação e formação profissional de seus alunos, a fim de que eles possam estar preparados para enfrentar os desafios do mundo moderno. Para isso, espera-se que esse profissional reflita sobre suas ações e busque inovar suas práticas, aprimorando seus conhecimentos e práticas pedagógicas para que possam proporcionar uma formação crítica e atuando de forma que seus alunos possam exercer sua cidadania com base nos conhecimentos e habilidades apreendidos neste século XXI.

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância da construção da identidade docente desses(as) profissionais de outras áreas que assumem a docência universitária como profissão.

Encontramos nas IES diversas maneiras de atuação profissional. Muitos(as) professores(as) exercem a docência por meio de experiências progressas de ex-professores(as); alguns(mas) buscam formações pedagógicas para compreensão e prática e outros acreditam que, para serem docentes, o conhecimento da disciplina que lecionam é requisito máximo. Acerca disso, Soares e Cunha (2010b, p. 24) asseveram:

Garantir a aprendizagem do estudante, e não para a mera transmissão de conteúdos, envolver condições singulares e exigir uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. Assim, [...] a crença de que o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico ou profissional assegura a transposição para uma efetiva aprendizagem do estudante, a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de natureza variadas ao processo de ensinar e aprender.

Logo, observamos que a docência é um campo complexo que exige estudo constante, reflexão sobre a prática docente, diálogo e interatividade com os(as) outros(as) profissionais que ali atuam.

Formar profissionais requer responsabilidades para com os(as) discentes e a sociedade. Por conseguinte, a profissão docente exige sólida formação acadêmica, uma vez que “a falta de uma formação estruturada dificulta a ação reflexiva, fazendo da docência uma atividade naturalizada, como se não existisse uma base teórica e conceitual para seu exercício” (SOARES; CUNHA, 2010b, p. 123).

Entretanto, não podemos culpabilizá-los(as) pela atividade docente sem formação adequada. Oliveira e Silva (2012, p. 197) defendem que:

[...] não podemos colocar a culpa exclusivamente nesses profissionais pela sua falta de formação pedagógica para atuar na Educação Profissional e no Ensino Superior, pois, além de não terem recebido durante o período de sua graduação ou pós-graduação, não existe exigência legal que estabeleça como primordial para o exercício da docência nesses campos de atuação.

Devemos intentar que a docência, assim como outras profissões, necessita de formação, comprometimento e responsabilidade. Do mesmo modo que não aceitamos ser diagnosticados por profissionais que não são médicos, também, não devemos aceitar um(a) professor(a) que desconheça as atividades e conhecimentos pedagógicos para o exercício da profissão docente. Assim, reconhecemos que o(a) docente universitário(a) bacharel precisa buscar formações que completem e preencham a lacuna da docência encontrada em seu currículo.

2.2 Competências para a atividade docente segundo Masetto (2015)

Masetto (2015) apresenta algumas competências básicas para o(a) docente no exercício profissional do ensino superior: **1 – domínio dos conhecimentos básicos em determinada área, bem como experiência profissional de campo**, o que se adquire, em geral, em cursos de bacharelado que se realizam nas universidades e/ou faculdades e com alguns anos de experiência profissional. Entretanto, isso não é suficiente, pois, exigem-se, do(a) docente universitário(a), conhecimentos e práticas profissionais atualizadas por participações em cursos de aperfeiçoamento, especializações, participações em congressos, simpósios etc.; **2 – domínio de uma área de conhecimento específico mediante pesquisa**, que engloba diferentes níveis e trata do modo que organizamos nossos conhecimentos, como por meio de trabalhos apresentados em eventos, redação de livros e capítulos, projetos de mestrado ou doutoramento, projetos menores; e **3 – domínio na área pedagógica**, que, em geral, é o campo carecido de nossos(as) professores(as) universitários(as). Segundo o autor, a razão disso, é que nunca tiveram a oportunidade de entrar em contato com a área ou ainda porque veem-na como algo supérfluo ou dispensável para sua atividade profissional (MASETTO, 2015).

Figura 1 - Competência para a atividade docente segundo Masetto



Fonte: Autora adaptado de Masetto (2015).

Diante dessa perspectiva, Masetto (2015) cita e explica alguns conceitos importantes para a compreensão da área pedagógica: **1 – “conceito de processo de ensino-aprendizagem”**: o autor defende a aprendizagem como o objetivo máximo da docência e, para isso, é fundamental que o professor tenha clareza sobre o significado de aprender, de forma que a aprendizagem aconteça com maior eficiência. Ainda, menciona a importância de integrar ao processo de aprendizagem o desenvolvimento cognitivo, afetivo, de habilidades e a formação de atitudes; **2 – “concepção de gestão de currículo”**: o autor pontua ser muito comum encontrar docentes do ensino superior que desconhecem o currículo do seu curso e que, para esses docentes, eles foram contratados apenas para lecionar uma disciplina e, não, colaborar para a formação de um profissional.

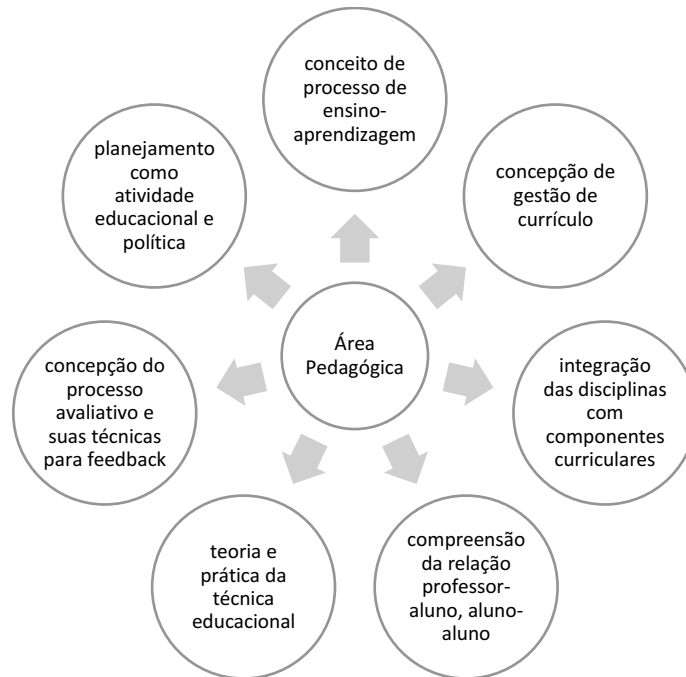
O pensamento decorrente da falta dessa última concepção se relaciona com a falha na preparação pedagógica, que leva os docentes a não compreenderem sua atuação como colaborativa com os demais docentes do curso na formação profissional de seus discentes, e que a organização das atividades para essa formação está expressa no currículo do curso. Sendo assim, Masetto (2015, p. 34) afirma que:

Inteirar-se do currículo do curso em que leciona, ter clareza de suas diretrizes curriculares e as competências básicas de formação do profissional esperadas pela instituição onde trabalha são conhecimentos pedagógicos essenciais para uma prática pedagógica competente.

Prosseguindo na enumeração dos conceitos necessários à compreensão da área pedagógica, há ainda: **3 – “integração das disciplinas com componentes curriculares”**: o autor coloca que disciplinas com o mesmo nome podem ter programas diferentes dependendo dos cursos e de suas necessidades e que as programações das disciplinas precisam ser definidas pela coordenação dos cursos. Para ele, falta a esse docente compreender o papel curricular da

disciplina pelo qual o seu conteúdo é planejado, adaptado e recortado; **4 – “compreensão da relação professor-aluno, aluno-aluno”**: o autor afirma a importância de o professor desenvolver uma atitude de parceria e corresponsabilidade com os seus discentes de modo a planejarem juntos o curso. Defende ser preciso estimular o trabalho em equipe, acreditando ainda na capacidade de que seus alunos aprendam também com os colegas do curso, o que, para o autor, pode facilitar algumas situações de aprendizagem com o professor; **5 – “teoria e prática da técnica educacional”**: o autor observa o uso de diferentes dinâmicas de grupo, estratégias participativas, técnicas, enfim, atividades que levam o aluno a terem contato direto com a realidade e o cotidiano, como situações que favorecem a aprendizagem; **6 – “concepção do processo avaliativo e suas técnicas para feedback”**: o autor adverte que os professores acostumados a tratar a avaliação como um recurso de aprovação ou reprovação, terão que rever suas concepções. O processo avaliativo precisa ser entendido como incentivo para motivar a aprendizagem. É por meio dele que o discente e o docente refletem sobre o processo de ensino-aprendizagem. Essa compreensão exigirá um professor disposto a rever sua atividade docente, modificando e refletindo sobre suas práticas; **7 – “planejamento como atividade educacional e política”**: O autor diz que o professor deve estar aberto para o que se passa na sociedade, fora da universidade ou da faculdade, suas transformações, evoluções, mudanças e discutir com seus alunos os aspectos que afetam a formação e o exercício deles como profissionais no futuro. Para ele, “os alunos precisam discutir com seus professores os aspectos políticos de sua profissão e de seu exercício na sociedade, para nela saber se posicionar como cidadãos e profissionais” (MASETTO, 2015, p. 41).

Figura 2 - Conceitos da área pedagógica segundo Masetto



Fonte: Autora adaptado de Masetto (2015).

Logo, concebemos que o exercício da profissão docente exige comprometimento com os discentes, a instituição, coordenação, demais colegas de profissão, sociedade, comunidade, mundo. O(A) professor(a) é responsável pelo aprendizado do(a) aluno(a) e o(a) aluno(a) precisa se corresponsabilizar pelo seu aprendizado enquanto graduando(a). A partir do momento que nossos(as) docentes tiverem essa consciência, formaremos novos(as) profissionais, e, ainda, os(as) docentes também serão vistos com mais respeito por outros(as) profissionais e por nossa sociedade.

2.3 Docência do(a) professor(a) farmacêutico(a)

Nesta seção, buscamos discutir os desafios exigidos para o(a) docente farmacêutico(a) universitário(a). Para isso, apresentamos uma breve explanação da origem e história da profissão farmacêutica para, em seguida, elencar as mudanças curriculares do curso de graduação em Farmácia e do cenário atual do(a) farmacêutico(a), abordando a diretriz curricular do curso de graduação em farmácia e o perfil de formado encontrado e os desafios para que esse(a) profissional possa atuar como professor(a) universitário(a).

2.3.1 Breve relato sobre a origem, história e campos de atuação do(a) profissional farmacêutico(a)

Desde o início da profissão farmacêutica aos dias atuais, encontramos vários perfis de profissionais formados(as), os(as) quais se modificaram segundo as mudanças ocorridas ao longo do tempo, das transformações históricas e sociais e da evolução da ciência.

“Formalmente, o ensino farmacêutico iniciou-se em 1832, vinculado às escolas de medicina do Rio de Janeiro e Bahia” (SANTOS, 1999, p. 31).

Segundo SOBRINHO, o curso de farmacêutico criado na Faculdade de Medicina da Bahia, em 1832, era constituído de sete disciplinas assim distribuídas: “1ª série, Física Médica, Botânica Médica e Princípios Elementares de Zoologia (1ª parte); 2ª série, Botânica Médica e Princípios Elementares de Zoologia (2ª parte), Química Médica e Princípios de Mineralogia (1ª parte); 3ª série, Química Médica e Princípios de Mineralogia (2ª parte), Matéria Médica especialmente a brasileira”. Já a formação de farmacêuticos pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, a partir de 1832, dava-se a partir da “polimorfa Cadeira de Medicina, Química, Matéria Médica e Farmácia e diferenciava-se essencialmente em sua 3ª série, onde estavam incluídas as disciplinas de Farmacologia e Arte de Formular. (SANTOS, 1999, p. 32).

No ano de 1839, em Minas Gerais, foram criadas duas escolas de Farmácia, uma em Ouro Preto e outra em São João Del Rey, instituições independentes das escolas de medicina, configurando, assim, o início do ensino farmacêutico no Brasil. Entretanto, conforme Santos (1999, p. 33), “o ensino de Farmácia permaneceu ligado ao de medicina durante 113 anos, apesar dos esforços empreendidos por profissionais, acadêmico, alunos, cujos apelos não encontraram eco durante mais de um século”.

Após esse período, iniciativas de mudança na estrutura curricular passaram a povoar os pensamentos das escolas com o intuito de trazer novas habilidades para o(a) profissional farmacêutico(a). Então, por volta de 1930, tomou forma um processo de mudanças na estrutura curricular dos cursos de graduação em farmácia, visando à formação do farmacêutico que, além de habilitado ao exercício das atividades na farmácia, pudesse, também, desempenhar funções na área industrial de medicamentos e alimentos e nos exames laboratoriais (VALLADÃO, 1986).

Assim, com o desenvolvimento industrial brasileiro, o curso de graduação em Farmácia sofreu mudanças com a implementação de conteúdos voltados a formar profissionais que atuassem em áreas de exames clínicos e laboratoriais e em indústrias de medicamentos e

alimentos. Nesse contexto, novas disciplinas entraram para o curso de graduação em Farmácia, tais como: parasitologia, microbiologia, química bromatológica, química industrial farmacêutica, higiene e legislação farmacêutica.

Com as modificações no currículo, em 1950, o curso passou a ter uma duração de quatro anos. Nesse mesmo período, foram formados os(as) primeiros(as) farmacêuticos(as) bioquímicos(as). Essa nomenclatura surgiu para diferenciar o antigo do atual, para valorização e para mudanças significativas na atuação do(a) farmacêutico(a). O surgimento do(a) profissional atuante na indústria trouxe transformações na profissão. Os medicamentos passaram a ser produzidos na indústria e poucas prescrições ainda eram produzidas dentro das farmácias.

Portanto, podemos compreender que,

A Farmácia é uma profissão milenar e, ao longo de sua existência, os farmacêuticos desempenharam diferentes papéis. Na medida em que a sociedade foi se modernizando, esses profissionais foram se distanciando da prática clínica, caracterizada pelo cuidado direto ao paciente, para assumir um perfil tecnicista. Hoje, no mundo inteiro, há um movimento em sentido contrário, de resgate do papel do farmacêutico como profissional da saúde (SERAFIN; CORREIA JUNIOR; VARGAS, 2015, p. 40).

O(a) farmacêutico(a) manipulador e conhecedor das formulações passou a atuar como um mero vendedor de medicamentos advindos da indústria, fato existente até os tempos atuais. Isso contribuiu para a desvalorização do(a) profissional farmacêutico(a), que reflete a precariedade da profissão nos últimos tempos.

As constantes mudanças encontradas na profissão farmacêutica também refletiram nos cursos de graduação em Farmácia, os quais sofreram transformações curriculares mediante o perfil do(a) farmacêutico(a) que se necessitava formar. Dessa forma, reestruturações curriculares vieram com o intuito de capacitar o(a) egresso(a) para o atual mercado de trabalho.

Em 19 de outubro de 2017, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) publicou a Resolução 06/2017, instituindo as novas diretrizes curriculares para o Curso de Graduação em Farmácia. A resolução coloca que “o perfil de formado(a) que se espera é o(a) profissional da área de saúde, com formação centrada nos fármacos, nos medicamentos e na assistência farmacêutica, e, de forma integrada, com formação em análises clínicas e toxicológicas, em cosméticos e em alimentos, em prol do cuidado da saúde do indivíduo, da família e da comunidade”. A proposta da resolução é formar o(a) farmacêutico(a) generalista, capaz de atuar nos diversos segmentos farmacêuticos e de

saúde, retirando dele o termo habilitado que, segundo críticos da antiga resolução, traziam prejuízos ao(a) profissional.

Mas, para isso, a resolução traz em seu texto que:

A formação deve ser pautada em princípios éticos e científicos, capacitando-o para o trabalho nos diferentes níveis de complexidade do sistema de saúde, por meio de ações de prevenção de doenças, de promoção, proteção e recuperação da saúde, bem como em trabalho de pesquisa e desenvolvimento de serviços e de produtos para a saúde.

Isso posto, elencamos uma diversidade de mercados de trabalho para o(a) farmacêutico recém-formado(a). Além das farmácias e drogarias, que representam a morada principal do(a) farmacêutico(a), podemos encontrá-los(as) nas indústrias de medicamentos, clínicas veterinárias, setor de cosméticos e outros produtos químicos, clínicas médicas, consultórios, laboratórios, hospitais, instituições de ensino, escolas técnicas etc.

A profissão farmacêutica, segundo livreto¹ publicado pelo Conselho Regional de Farmácia do Estado de São Paulo (CRF-SP) no ano de 2015, abarca os seguintes ramos de atividades para o profissional:

1 – Acupuntura:

A acupuntura consiste, tradicionalmente, na inserção de agulhas para estimular pontos de energia específicos no corpo. É uma prática famosa por tratar a dor por meio do estímulo para a liberação de peptídeos endógenos, endorfinas e encefalinas. Além disso, é um tratamento rápido, eficaz, sem efeitos colaterais e praticamente indolor. Dessa forma, a acupuntura visa a restaurar, promover e equilibrar as funções energéticas dos tecidos e órgãos, melhorando a circulação sanguínea, aumentando a imunidade, e trazendo bem-estar físico e mental. Para atuar nesta área, o farmacêutico precisa fazer uma especialização *lato sensu* em Acupuntura. (CRF-SP, 2015, p. 22).

Esse ramo é um campo novo de atuação para o(a) farmacêutico(a). Entretanto, para o exercício, o(a) profissional precisará fazer uma pós-graduação *lato sensu* em acupuntura.

2 – Análises clínicas e toxicológicas:

De acordo com o Cadastro Nacional de Estabelecimentos em Saúde do Ministério da Saúde (CNES), existem no Brasil 20.359 laboratórios de Análises Clínicas e 7.866 Postos de Coleta (consulta ao site do CNES em 24/06/2015). Trata-se de um mercado em franca expansão e bastante competitivo. Os conhecimentos técnicos, farmacológicos e bioquímicos garantem o sucesso do farmacêutico nessa área, o qual deve estar preparado

¹ Livreto: termo utilizado pelo CRF-SP para o livro A profissão farmacêutica lançado no ano de 2015.

também para implementar controles de qualidade interno e externo e, inclusive, atuar como empresário, o que demanda conhecimentos nas áreas administrativa e mercadológica. (CRF-SP, 2015, p. 23).

O segmento de análises clínicas e toxicológicas é bastante diversificado e competitivo. Encontramos, além dos(as) farmacêuticos(as), profissionais das áreas da biomedicina, biologia e medicina. Caso o(a) profissional queira abrir o próprio laboratório, será fundamental conhecimento de outras funções não desenvolvidas nos cursos de graduação em Farmácia, exigindo que esse(a) profissional faça especializações em áreas administrativas, econômicas e de marketing ou ainda parcerias com outros(as) profissionais.

3- Assistência farmacêutica:

Todos os estabelecimentos públicos ou privados onde ocorre a dispensação de medicamentos devem contar com a assistência de um farmacêutico responsável técnico. Isso inclui não só farmácias, mas também clínicas, hospitais, postos de saúde e unidades de pronto atendimento. A assistência farmacêutica visa à promoção do uso racional de medicamentos e requer atuação do farmacêutico integrada aos outros profissionais da saúde. Cabe ao farmacêutico não apenas dispensar e manipular medicamentos, mas também orientar sobre o seu uso correto e, em algumas situações, até prescrevê-los. (CRF-SP, 2015, p. 24).

A assistência farmacêutica, dentre as diversas áreas de atuação do(a) profissional, é exclusiva desse(a) profissional. Os estabelecimentos com dispensação de medicamentos requerem o(a) farmacêutico(a) em tempo integral.

4- Distribuição e Transporte:

A presença do farmacêutico responsável técnico nas empresas que armazenam, distribuem e transportam medicamentos e insumos farmacêuticos nas áreas de portos, aeroportos, fronteiras e recintos alfandegados é extremamente importante para a manutenção da segurança e integridade desses produtos. Esse profissional deve trabalhar com base nas Boas Práticas de Distribuição e Transporte, fazendo com que sejam cumpridas as normas e procedimentos estabelecidos nas questões relacionadas à manutenção da identidade, qualidade, eficácia e segurança dos produtos que são levados ao usuário final. (CRF-SP, 2015, p. 25).

Assim, como na assistência farmacêutica, os segmentos de dispensação e transporte exigem a presença e atuação desse(a) profissional em tempo integral. Também é um ramo exclusivo do(a) profissional farmacêutico(a).

5- Homeopatia:

Na homeopatia, a doença é considerada expressão de um desequilíbrio que afeta não apenas a esfera biológica do indivíduo; por isso, seu objetivo é tratar a pessoa como um todo, sob um olhar holístico. O tratamento se baseia na Lei dos Semelhantes, em que a cura é propiciada por uma substância capaz de reproduzir os mesmos sintomas da doença. O preparo dos medicamentos homeopáticos deve ser realizado em uma farmácia homeopática, pois requer uma técnica especial de manipulação. Para assumir a responsabilidade técnica pelo estabelecimento, o farmacêutico deve possuir título de especialização *lato sensu* ou ter realizado estágio na área durante a graduação. (CRF-SP, 2015, p. 27).

A produção de medicamentos homeopáticos também é exclusiva do(a) profissional farmacêutico(a) que para inserção nessa área precisa fazer uma especialização *lato sensu* em homeopatia.

6- Indústria:

A indústria é responsável pela pesquisa, desenvolvimento, produção, comercialização e distribuição de seus produtos. O farmacêutico nessa área deve ser capaz de planejar e avaliar adequações de instalações físicas, equipamentos e utensílios, bem como as etapas dos processos de produção. Além disso, deve realizar seleção, aquisição, armazenamento e distribuição da mercadoria; desenvolver estudos e pesquisas de novos produtos farmacêuticos; e implantar, supervisionar e treinar sistemas de garantia e controle da qualidade. O campo de trabalho do farmacêutico neste ramo de atividade inclui as indústrias de farmoquímicos, alimentos, domissanitários, medicamentos para uso humano e veterinário, cosméticos e produtos para saúde. (CRF-SP, 2015, p. 28).

As indústrias de medicamentos, cosméticos, alimentos, produtos veterinários, produtos químicos, agregam em seu interior o(a) profissional farmacêutico(a) como responsável técnico(a). Existem diversos departamentos dentro das indústrias que podemos contar com os conhecimentos desse(a) profissional, tais como, controle da qualidade, produção, pesquisa, entre outros.

7- Pesquisa:

A pesquisa científica tem a finalidade de gerar ou ampliar conhecimentos que possam beneficiar a sociedade. Para isso, requer objetivos e métodos bem definidos, além de contar com parâmetros de avaliação claramente estabelecidos. O farmacêutico reúne competências (principalmente em farmacologia e toxicologia) que o qualificam a trabalhar em todas as fases da pesquisa – desde a pesquisa básica à aplicada, incluindo pesquisas *in vitro*, em animais e em seres humanos. No caso da pesquisa clínica, compete ao farmacêutico armazenar, dispensar e controlar os produtos que estão em teste, empenhando-se tanto para descobrir novas terapias quanto para garantir o bem-estar dos voluntários que participam do processo, inclusive porque é

dever do farmacêutico garantir os preceitos de Boas Práticas Clínicas. (CRF-SP, 2015, p. 29).

A pesquisa é uma atividade científica que visa trazer descobertas para a ciência. Ela está presente em todas as áreas. Esse ramo é uma área de atuação do(a) farmacêutico(a) que exige desse(a) profissional atualização constante, seja por meio de participação em eventos científicos, seja por meio das pesquisas em Instituições de ensino com pesquisa e extensão.

8- Plantas medicinais e fitoterápicos:

As plantas medicinais são utilizadas para tratar doenças desde a antiguidade, mas só recentemente a fitoterapia recebeu reconhecimento científico. Atualmente algumas plantas medicinais e medicamentos fitoterápicos são distribuídos pelo Sistema Único de Saúde. Além disso, existe o projeto das farmácias vivas, que realiza desde o cultivo até a preparação e dispensação de plantas medicinais e fitoterápicos. Vale ressaltar que a responsabilidade técnica nas farmácias, ervanarias, indústrias farmacêuticas, distribuidoras e demais estabelecimentos onde ocorre a dispensação de plantas medicinais, drogas vegetais e fitoterápicos, é atividade privativa do farmacêutico. Além disso, o profissional também pode atuar na educação, qualificação e na pesquisa e desenvolvimento de novos fitoterápicos. (CRF-SP, 2015, p. 30).

As disciplinas cursadas nos cursos de graduação permitem que o(a) farmacêutico(a) atue na área de plantas medicinais e fitoterápicos. São muitas as opções de atuação; desde a investigação de novas drogas oriundas de plantas a produção de medicamentos fitoterápicos nas indústrias farmacêuticas e farmácias de manipulação.

9- Regulação e mercado:

Não importa o ramo de atuação, todo farmacêutico tem obrigação de conhecer as normas que regulamentam suas atividades, como também participar da sua elaboração e revisão, visando à criação de mecanismos que garantam a oferta de produtos e serviços seguros e eficazes. Para trabalhar como especialista em assuntos regulatórios, o farmacêutico precisa conhecer a fundo a legislação farmacêutica bem como sanitária e demais normas jurídicas relacionadas. É necessário dominar os procedimentos para autorização de funcionamento dos estabelecimentos de saúde, responsabilização técnica e legal, registro de medicamentos e produtos para saúde, bem como os procedimentos para interdição, recolhimento de produtos, emissão de alertas sanitários, licitações, entre outros. (CRF-SP, 2015, p. 31).

O(A) farmacêutico(a) como profissional técnico(a) necessita fazer parte de um conselho regional de farmácia. Cabe a esse(a) profissional conhecimento de normas e documentos fundamentais para o estabelecimento e funcionamento de setores farmacêuticos.

10- Resíduos e gestão ambiental:

Todo serviço de saúde é responsável pelo descarte apropriado dos resíduos gerados, em especial os resíduos químicos e biológicos, que podem prejudicar as pessoas e o meio ambiente. Vale dizer que o descarte inadequado de resíduos perigosos não configura apenas infração sanitária, mas também crime ambiental. O farmacêutico é um dos profissionais aptos a elaborar, implantar e coordenar o Plano de Gerenciamento de Resíduos em Serviços de Saúde (PGRSS) a fim de garantir procedimentos seguros, da geração ao descarte final dos resíduos. Além disso, esse profissional, em conjunto com a equipe multiprofissional, também deve realizar o treinamento dos funcionários para a correta implementação do PGRSS. (CRF-SP, 2015, p. 32).

As empresas que atuam no segmento de resíduos, gestão e controle ambiental, também requerem a presença do(a) farmacêutico(a), sendo esse(a) responsável pelo descarte adequado de substâncias tóxicas ao meio ambiente.

11- Vigilância em saúde:

Na Vigilância Epidemiológica, o farmacêutico fornece informações técnicas atualizadas aos profissionais responsáveis por executar as ações de prevenção e controle de doenças e agravos à saúde. Já na Vigilância Sanitária, o objetivo é controlar e garantir a qualidade de medicamentos, insumos farmacêuticos, produtos para saúde e também dos serviços utilizados pela população. Por último, compete ao órgão federal (Agência Nacional de Vigilância Sanitária - Anvisa), estaduais (Centro de Vigilância Sanitária - CVS) e municipais (VISAs), no âmbito da sua jurisdição, a regulamentação, a fiscalização dos estabelecimentos que fabricam, manipulam, importam/exportam, distribuem, transportam, dispensam ou comercializam produtos e serviços sob regime de Vigilância Sanitária. (CRF-SP, 2015, p. 33).

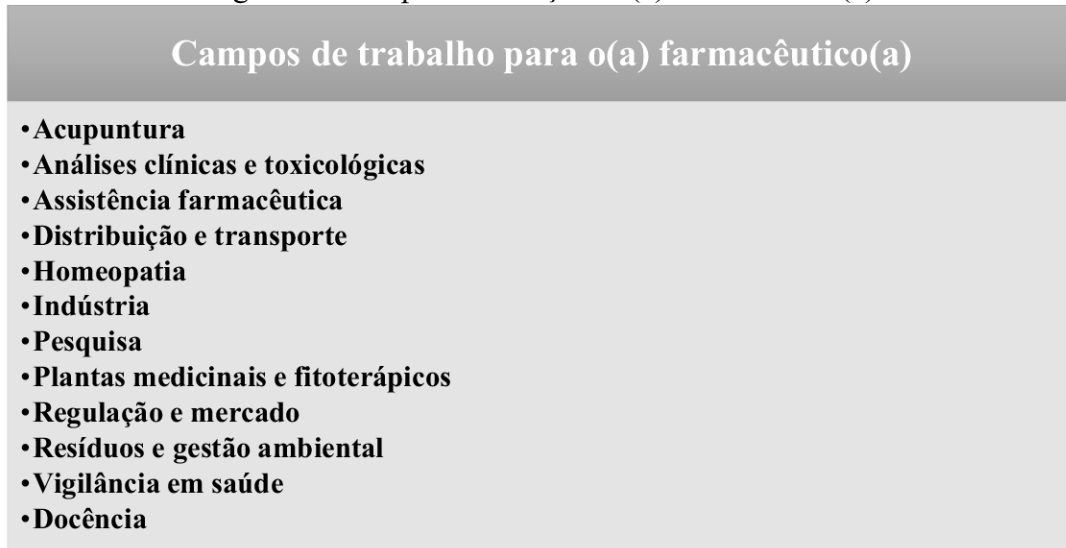
As agências responsáveis pela vigilância sanitária também possuem o(a) farmacêutico(a) como um dos seus membros efetivos. Dentre algumas funções, fiscalizações, registros e prevenção de doenças são papel do(a) farmacêutico(a).

12- Docência:

A docência é amplo campo de atuação e tem como uma das principais responsabilidades formar novos farmacêuticos. A curiosidade, a busca pelo aprimoramento constante, o desejo de compartilhar aprendizados, a construção do conhecimento, a habilidade de comunicação, a capacidade do improviso e o querer estar entre os estudantes são algumas das características necessárias para ser um professor. Além da docência, em muitas de suas atividades profissionais, o farmacêutico atua como educador seja na orientação de um paciente ou na realização de capacitações/ treinamentos para farmacêuticos ou outros profissionais. (CRF-SP, 2015, p. 26).

A docência universitária e de cursos técnicos profissionalizantes nas áreas farmacêuticas também é um ramo de atuação do(a) profissional. Os conhecimentos específicos desse(a) profissional possibilitam que ele(a) ingresse como professor(a) em IES e em cursos técnicos.

Figura 3 - Campos de atuação do(a) farmacêutico(a)



Fonte: Autora Adaptado de CRF-SP (2019).

2.3.2 Professor(a) Farmacêutico(a) e Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de graduação em Farmácia (Resolução 06/2017)

Diante de um mercado de trabalho que efetiva o(a) farmacêutico(a) como docente universitário(a), diferentemente, as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em farmácia não possibilitam, ao(a) farmacêutico(a) formado(a), preparo para a docência e não efetivam em seu perfil esse ramo de atuação.

Podemos observar que o perfil do(a) formando(a), egresso(a)/ profissional de acordo com a Resolução 06/2017, coloca que:

O Curso de Graduação em Farmácia tem, como perfil do formando egresso/profissional, o Farmacêutico, profissional da área de Saúde, com formação centrada nos fármacos, nos medicamentos e na assistência farmacêutica, e, de forma integrada, com formação em análises clínicas e toxicológicas, em cosméticos e em alimentos, em prol do cuidado a saúde do indivíduo, da família e da comunidade.

Ainda segundo as diretrizes do curso de farmácia, durante sua formação acadêmica, o(a) discente precisará cumprir uma carga horária de 800 horas de estágio. Essas horas de estágio curricular obrigatório representam 20% da carga horária total do curso que é de 4000 horas. A

realização do estágio deve ser em cenários de práticas específicas obedecendo o seguinte critério: 60% das horas em fármacos, cosméticos, medicamentos e assistência farmacêutica; 30% das horas em análises clínicas, genéticas e toxicológicas e alimento e 10% das horas em especificidades institucionais e regionais.

Adiante, o artigo 4º menciona o Sistema Único de Saúde (SUS) como cenário de práticas. O artigo 5º coloca a Farmácia Universitária como cenário obrigatório de prática, podendo ser na IES ou em outro estabelecimento relacionado à assistência farmacêutica, por meio de convênio, visando à execução de atividades de estágio obrigatório, para todos os estudantes do curso. Sendo assim, não consta nas diretrizes curriculares do curso de graduação em farmácia, atividades voltadas para a prática da docência em farmácia. O que observamos, como cenário obrigatório de prática, é a farmácia universitária, que frequentemente atua em comunhão com a comunidade por meio de eventos com assistência farmacêutica e orientação.

Deuschle, Bortolotto e Deuschle (2015, p. 9) alegam que:

A implantação de farmácias escolas e farmácias universitárias vinculadas aos cursos de farmácia do Brasil tem o objetivo de permitir ao acadêmico uma vivência da realidade capaz de melhor prepará-lo para o mercado de trabalho. Desta forma, implantar a atenção farmacêutica nas farmácias escolas e universitárias permitirá ao acadêmico uma experiência prática, uma integração com o paciente e docentes, aplicação e aperfeiçoamento dos conhecimentos teóricos e práticos desenvolvidos na graduação.

Diante disso, percebemos que a formação do(a) farmacêutico(a) é frequentemente voltada para o exercício e a prática da profissão farmacêutica.

Em contrapartida, a LDB permite que o(a) farmacêutico(a) bacharel atue na docência de cursos superiores. Sobre isso, Soares e Cunha (2010a, p. 580) argumentam:

[...] chama a atenção nas Políticas Públicas a não exigência de uma formação para professores de educação superior que contemple os saberes específicos da docência, como os relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, incluindo a avaliação e o planejamento, enfim, a condução da aula em suas múltiplas possibilidades.

O Artigo 15º coloca que os(as) docentes do curso de graduação em farmácia devem ter qualificação acadêmica e experiência profissional, comprovadas em suas áreas de atuação específica, como requisito mínimo para ministrar os conteúdos sob sua responsabilidade. Verificamos, nesse artigo, a valorização dos conteúdos específicos da profissão, os quais devem

ser comprovadas por meio da experiência profissional. Almeida e Pimenta (2011, p. 8) observam:

[...] para muitos professores, o território da docência é do ponto de vista teórico, um universo um tanto desconhecido. O fazer em sala de aula se sustenta, em grande parte, num tripé, fruto da combinação entre a reprodução do que realiza em sua atuação profissional e; as experiências progressas, vividas enquanto aluno; e aquilo que vem sendo sedimentado por meio da própria atuação enquanto professor.

Em virtude disso, podemos encontrar professores(as) farmacêuticos(as) atuantes nas IES com profundo conhecimento específico da disciplina a ser ministrada.

Todavia, “não basta conhecer o conteúdo de uma disciplina para se tornar automaticamente um bom professor” (FRANCO, 2009, p. 23). Nessa perspectiva, um(a) professor(a) que tenha domínio do conteúdo em sua área de formação específica não é suficiente para o exercício da profissão docente. Malusá (2003, p. 164) coloca que é importante lembrar que apenas o domínio da área específica de atuação não garante ao(a) professor(a), em nenhum momento, a capacidade de ensinar. Para ela (2003), o exercício da docência no ensino superior exige o domínio da área de conhecimento que se ensine associado ao conhecimento educacional e pedagógico.

A profissão docente é atribuída ao(a) profissional farmacêutico(a) como mais um segmento de atividade profissional. Entretanto, o exercício da docência requer formação acadêmica como qualquer outra profissão. Malusá (2003, p. 138) relata que:

Se o docente universitário não tiver clareza de sua prática, de como organizá-la e para quê, correrá o risco de reduzir-se à mera reprodução de modelos aprendidos em sala de aula. Portanto, é necessário que a prática docente esteja submetida a uma reflexão sistemática e contínua.

Assim, como há a formação acadêmica para o(a) farmacêutico(a), há a formação acadêmica para o(a) professor(a). Entretanto, o que ocorre é que a docência pode ser caracterizada para alguns como uma segunda opção, uma complementação e uma área que qualquer profissional pode adentrar. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 128-129) argumentam que:

No caso dos professores de educação superior, as oportunidades de emprego vêm aumentando, com a expansão das instituições particulares de ensino, em todo o território nacional. A esse aumento numérico da empregabilidade não estão associados processos de profissionalização, nem inicial nem continuada, para os docentes universitários, pois as exigências para a docência, nesse nível, se encontram associadas apenas à formação na área específica. Além

disso, considerando que, muitas vezes, a atividade docente é assumida como mais uma atividade para a obtenção de renda, e não como profissão de escolha, os próprios docentes não valorizam uma formação profissional.

Ao compreendermos e efetivarmos à docência como fonte de renda, contribuímos para a desvalorização do(a) professor(a) em nossa sociedade, colaboramos para formar profissionais sem preparo para atuação profissional e corroboramos a falta de qualidade no ensino, colocando semestralmente e/ou anualmente profissionais desqualificados no mercado de trabalho e com diplomas.

Com o intuito de localizar trabalhos publicados que tratassem do(a) docente farmacêutico(a), deparamo-nos com uma dificuldade imensa. A temática é pouco discutida, pesquisada e estudada. No entanto, encontramos cinco trabalhos que tratam do(a) docente farmacêutico(a), abordados na seção seguinte,

2.3.3 Algumas pesquisas com o(a) professor(a) farmacêutico(a)

Iniciemos pelo artigo *Formação docente e práticas de professores do curso de Farmácia: um estudo de caso* – autoria de Wanessa Cristiane Gonçalves Fialho (2014), apresentado como monografia no curso de especialização.

Fialho (2014, p. 114) elegeu, como objetivo da pesquisa, “identificar o tipo de formação do professor do curso de Farmácia e relacionar a experiência profissional ao seu preparo acadêmico para a docência”.

No que se refere à definição metodológica, a autora “utilizou a aplicação de questionário, conversa com os professores, bem como levantamento bibliográfico com base na literatura da área, além de documentos oficiais para o embasamento teórico” (FIALHO, 2014, p. 114).

Nesse estudo, a autora conclui que os(as) docentes universitários(as) farmacêuticos(as), em sua maioria, não possuem formação pedagógica, entendem da importância dessa formação, entretanto, não se preocupam com a formação continuada. Relata que o curso de graduação privilegia a formação técnica e traz a necessidade de rever a formação dos(as) profissionais bacharéis atuantes na docência universitária, enfatizando a importância de conhecimentos pedagógicos em sua formação.

Fialho (2014, p. 126) coloca que:

[...] devemos rever a situação atual dos formadores de profissionais bacharéis, privilegiando uma formação mais humanística, profissionalizante e de constantes atualizações. Pois, enquanto privilegiarmos apenas os conhecimentos específicos e esquecermos os conhecimentos pedagógicos estaremos perdendo uma formação mais completa, que propicie ao futuro farmacêutico ser mais seguro nas suas decisões e mais ético, acertando mais em sua atuação como profissional de saúde.

E finaliza sobre a importância de investir em educação e trabalhar para um ensino de qualidade.

O trabalho de Iane Franceschet de Sousa e Paulo Roberto Haidamus de Oliveira Bastos se trata de um artigo publicado na *Revista Trabalho, Educação e Sociedade*, intitulado Interdisciplinaridade e formação na área de Farmácia (2016).

Sousa e Bastos (2016, p. 97) colocam como objetivo “desvelar a compreensão de coordenadores de cursos de graduação em Farmácia da região Centro-Oeste do Brasil sobre a interdisciplinaridade na formação do farmacêutico”. Em relação a metodologia trabalhada, optou-se pela abordagem “qualitativa, mais especificamente, a Fenomenologia, que permite construir o conhecimento a partir da experiência vivida do sujeito que, no dia a dia, vivencia o fenômeno em suspensão”.

Sousa e Bastos (2016) concluem que a falta de formação pedagógica é um dos problemas encontrados que impedem uma prática interdisciplinar pelos(as) docentes. Trazem como possível solução o exemplo de cursos de medicina e enfermagem que foram implementados a partir do auxílio de pedagogos.

O trabalho de Paulo Ângelo Lorandi denominado *A prática docente na construção dos saberes do profissional farmacêutico* se trata de uma pesquisa que traz “reflexões sobre a prática docente no ensino superior, voltada para o desenvolvimento de estratégias de conteúdos pertinentes ao curso de Farmácia, que visam a construção dos saberes do profissional farmacêutico” (LORANDI, 2012, p. 378).

O autor utilizou a pesquisa-ação como estratégia metodológica na investigação do processo de ensino desenvolvido em sala de aula. Lorandi (2012, p. 387) conclui que:

O que predomina nas conversas de professores, quando se fala em ensino-aprendizagem, são opiniões, muito calcadas no senso comum, que buscam justificar os conteúdos da disciplina de forma individualista e pouco científica, tais como: minha matéria é auto suficiente, eu recupero os conceitos básicos que são necessários e atinjo o meu objetivo no final do ano.

E ainda diz que:

O professor farmacêutico, como resultado da formação tecnicista, centraliza a atuação docente na transmissão de conteúdos e explica um eventual fracasso no ensino como sendo devido a uma formação prévia deficiente do aluno ou a falta de empenho nos estudos. [...] é fundamental rever os conteúdos ministrados, e buscar a relação desses conteúdos com outras disciplinas, com o projeto pedagógico do curso [...]. (LORANDI, 2012, p. 387- 388).

Por fim, Lorandi (2012) afirma que as práticas educativas devem formar o farmacêutico que visualize a saúde de forma ampla, relacionando o biológico, pessoal e o social.

Coletamos, ainda, a entrevista realizada com o professor Dr Luciano Mamede de Freitas Júnior, intitulada *Farmacêutico e atuação na docência*, disponibilizada na página virtual da Diário Farma (2018). Nessa entrevista, perguntou-se para o professor quais são os maiores desafios na licenciatura universitária. O autor afirma que proporcionar um ensino que forme farmacêuticos generalistas, críticos e reflexivos é uma missão árdua e que faculdades com estrutura ainda deficiente são situações que dificultam o processo de docência universitária.

Freitas Júnior (NOBRE, 2018) ainda diz que é preciso um suporte político-pedagógico para que o estudante vivencie, na prática, o conhecimento adquirido em sala de aula e, com isso, afirma que os(as) professores(as) precisam estar bem preparados(as).

O artigo de Tassio Betzel Cancian, denominado *A didática utilizada na disciplina de farmacologia do curso de Farmácia e suas contribuições para a formação profissional* (2017), também constituiu nossa pesquisa. O autor apresenta como objetivos

analisar as didáticas utilizadas por professores do curso de Farmácia, identificando as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores da disciplina de farmacologia, relacionando essas didáticas com as concepções dos discentes, explicitar práticas bem sucedidas e propor práticas facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem. (CANCIAN, 2017, p. 2).

A metodologia de escolha de Cancian (2017) se configura em um estudo exploratório qualitativo que buscou, inicialmente, realizar um levantamento bibliográfico e, a partir desse levantamento, optou-se pelo questionário técnico de coleta de dados.

Cancian (2017, p. 16) identificou e concluiu que,

Apesar do professor ter total domínio sobre o conteúdo a ser ministrado, pouca importância é dada aos recursos didáticos que podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem. [...]. Contudo não é difícil compreender a postura do professor, pois ele foi formado por um sistema de ensino que preconizava a aquisição de conhecimentos científicos por meio do conteudismo.

Em suma, com base nas pesquisas localizadas nesse levantamento, os autores e autoras citados(as) trouxeram algumas dificuldades acerca da profissão docente exercida por profissionais farmacêuticos(as). Mesmo após modificações curriculares do curso de graduação em farmácia, o(a) docente universitário(a) farmacêutico(a) ainda pode contemplar e entender a docência como aprendizagem única de conhecimentos específicos da profissão farmacêutica devido ao desconhecimento das atividades da profissão docente, contribuindo para o entendimento de que a docência requer apenas domínio do conteúdo específico.

Dessa forma, foram colocadas pelas pesquisas encontradas algumas reflexões para que o(a) docente farmacêutico(a) busque formações que contemplem o exercício da profissão docente, de modo a contribuir para os(as) discentes e melhorar sua prática pedagógica.

Vasconcelos (2000, p. 31) enfatiza a importância da competência pedagógica em sua prática docente quando afirma que:

É da competência pedagógica que surge, naturalmente, o comprometimento com as questões do ensino e da educação. É quando se trabalha a formação pedagógica do professor que se dá a ele o tempo, absolutamente inseparável, para pensar a educação; seus objetivos, seus meios, seus fins, seu raio de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos que pela escola passam.

Nesse sentido, o(a) professor(a) farmacêutico(a), ao adentrar à docência universitária, precisa preencher a lacuna da profissão docente em seu currículo, por meio de formações que contemplem tais conhecimentos. Assim, como se busca atualização na área farmacêutica, o(a) docente universitário(a) farmacêutico(a) precisa buscar formação na docência.

3 SABERES DOCENTES E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Na seção anterior, foram apresentados e discutidos aspectos da profissão docente, com destaque breve à explanação da profissão farmacêutica em seu contexto histórico e social e a discussão da inserção do(a) farmacêutico(a) na docência universitária e dos desafios que o(a) professor(a) farmacêutico(a) enfrenta diante de um currículo que não o(a) preparou para a docência.

Por conseguinte, trazemos nesta seção, as categorias saberes docentes e avaliação da aprendizagem, no intuito de proporcionar conhecimento e reflexão para o(a) professor(a) farmacêutico(a). Para tanto, foram descritos e discutidos os saberes docentes necessários a formação e prática do(a) professor(a) e avaliação da aprendizagem no Ensino Superior.

3.1 Processo ensino-aprendizagem

Para desenvolver saberes docentes e avaliação da aprendizagem nesta seção, é preciso trazer conceitos do processo de ensino-aprendizagem. Com isso posto, adotamos Libâneo para tal questão.

Aprendizagem é qualquer atividade humana realizada no ambiente em que se vive que leva a aprender algo. Uma criança pequena aprende a manipular um brinquedo, uma criança maior aprende a ler, jovens e adultos aprendem uma profissão. As pessoas estão sempre aprendendo nas múltiplas experiências da vida, no entanto, podemos distinguir a aprendizagem casual da aprendizagem organizada (LIBÂNEO, 1994). Para o autor,

A aprendizagem casual é quase sempre espontânea, surge naturalmente da interação entre as pessoas e com o ambiente em que vive [...] pela convivência social, pela observação de objetos e acontecimentos [...] as pessoas vão acumulando experiências [...] A aprendizagem organizada é aquela que tem por finalidade específica aprender determinados conhecimentos, habilidades, normas de convivência social. Embora isso possa ocorrer em vários lugares, é na escola que são organizadas as condições específicas [...]. Esta organização intencional, planejada e sistemática, [...] é tarefa específica do ensino (LIBÂNEO, 1994, p. 82).

Diante disso, é oportuno considerar que quando falamos de aprendizagem em ambientes educativos, como no ensino superior, também falamos do ensino. O ensino é a atividade de ensinar algo a alguma pessoa. É o papel do professor e da professora nas instituições escolares.

O objetivo principal do ensino é a aprendizagem. Entretanto, o ensino pode acontecer e a aprendizagem não. Ensinar não é garantia de aprendizagem por outrem.

Segundo Libâneo (1994, p. 90), “a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende, é uma relação recíproca no qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos”.

O processo de ensino desenvolvido pelo(a) docente constitui-se de um sistema articulado com objetivos, conteúdos, métodos e condições. O professor e a professora dirigem esse processo sob condições concretas, assegurando a assimilação ativa de conhecimentos, habilidades, desenvolvendo as capacidades dos alunos e das alunas (LIBÂNEO, 1994).

Partindo desse pressuposto de que o papel de ensinar remete à condição do ser professor ou professora, compreendemos também que cabe, a esses(as) profissionais, promoverem a aprendizagem dos alunos e das alunas e, em se tratando da aprendizagem, encontramos os saberes docentes e a avaliação como ferramentas auxiliares no processo ensino-aprendizagem.

3.2 Saberes Docentes: refletindo sobre alguns conceitos

Os(As) graduandos(as) dos cursos de formação de professores(as) estão se preparando para a docência desde seu ingresso na Instituição de Ensino Superior (IES). Os conteúdos desenvolvidos, das práticas dos(as) docentes universitários(as), da experiência nos estágios curriculares e obrigatórios, desenvolvimento de projetos educativos, leituras diversas, apresentação de trabalhos, participações em eventos e congressos; são atividades complementares na formação dos(as) licenciados(as) que atuarão como docentes em educação básica e/ou superior. Frequentemente, encontramos professores(as) que reproduzem práticas pedagógicas que lhes foram importantes enquanto estavam como discentes e trouxeram sentido e transformação para a sua formação acadêmica.

Nessa linha de raciocínio, entendemos ser necessário que o(a) professor(a), primeiramente, entenda a importância da educação e, dentro dela, algumas definições sobre os saberes da docência, uma vez que, existem várias condutas e maneiras de atuação desse(a) profissional, em que suas práticas se modificam conforme as turmas que lecionam. Isto posto, os saberes docentes perpassam por segmentos diversos e se modificam com o tempo, com a realidade social, com a história, com as turmas, com o local de trabalho, as parcerias, grupos, situações pessoais vivenciadas durante o período da docência, se estão alegres ou tristes, desmotivados ou motivados.

Referimo-nos sobre a preocupação em formar indivíduos criativos(as), críticos(as), autônomos(as), competentes, solidários(as) etc. Nessa perspectiva, julgamos ser necessário iniciarmos por um documento, bastante comentado na época de sua aprovação, mas que ainda consideramos a base dos saberes para a docência: Relatório Jacques Delors, elaborado para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre a educação para o século XXI. O documento enfatiza sobre a importância de uma formação para professor(a) e sua prática pedagógica, desde a educação básica até a superior. Segundo Delors *et al.* (2001, p. 152),

[...] a Comissão atribui à educação um papel ambicioso no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades (pois) encaramos o próximo século como um tempo em que, por toda a parte, indivíduos e poderes públicos considerarão a busca do conhecimento, não apenas como meio para alcançar um fim, mas como fim em si mesmo. (Por isso) todos vão ser encorajados a aproveitar as ocasiões de aprender que se lhes oferecem ao longo da vida e terão possibilidade de o fazer.

O relatório da UNESCO reconhece a necessária ênfase na formação do(a) professor(a) e a importância do seu papel enquanto um “ser” responsável por mudanças, vislumbrando uma compreensão mútua e tolerância, nesses tempos de tantas incertezas. Afirma que se espera muito do(a) professor(a) e muito ainda será exigido, uma vez que “a contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável” (DELORS *et al.*, 2001, p. 152). Nessa linha de pensamento, o referido Relatório nos deixa claro que a escola não pode ser reduzida à função apenas de transmissora do saber, apresentando, portanto, o que denomina de “Os Quatro Pilares da Educação”, através do qual será possível descobrir o potencial de cada um e contribuir para o seu desenvolvimento. Segundo Delors *et al.* (2001, p. 89-90),

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

Os Quatro Pilares da Educação apontam como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, que são, concomitantemente, do conhecimento e da formação continuada. Jacques Delors *et al.* (2001) assim os definiu: **1 - Aprender a conhecer:** Tornarmos prazeroso o ato de compreender, descobrir ou construir o conhecimento. O interesse nas informações é libertação da ignorância. Com a velocidade em que o conhecimento humano se multiplica, muitas vezes deixamos de lado essa necessidade de nos aprimorarmos, desinteressando-se pelo outro, pelo novo. Exercita a atenção, a memória e o pensamento; **2 - Aprender a fazer:** Para além do conhecimento teórico. Faz com que o ser humano passe a saber lidar com trabalho em equipe, valores cooperativos e necessários para cada trabalho; **3 – Aprender a viver juntos:** Fundamental à vida humana, e que, muitas vezes, torna-se um empecilho para a convivência em uma sociedade interativa. Aprender a compreender o próximo, desenvolver uma percepção, estar pronto para gerenciar crises e participar de projetos comuns. Descobrir que o outro é diferente e saber aceitar essas diversidades; **4 – Aprender a ser:** Aprender a desenvolver um pensamento crítico, autônomo, criativo, elevando o próprio conhecimento, tendo em mente um sentido ético e estético perante a sociedade.

Há uma inter-relação muito clara entre os quatro pilares da educação. Trata-se de uma nova proposta que marcou e marca a educação, de modo geral, nos apresentando um desafio do qual não podemos fugir. A educação, apesar de todas as conhecidas dificuldades intra e extraescolares, tem muito a contribuir para a realização desses ideais. Ela não pode continuar sendo uma mera reprodutora da sociedade, com suas injustiças, desigualdades, violências, ou seja, com seu permanente desrespeito à dignidade humana. (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

Para Paulo Freire (2014), os saberes docentes, de modo geral, são o conjunto de conhecimentos que o(a) professor(a) deve se apropriar ao longo de sua formação visando desempenhar, com criticidade e transparência, as tarefas que se propõe. Para tanto, em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, discute acerca de propostas de prática pedagógicas necessárias à educação, como forma de construir a autonomia dos(as) educandos(as), sempre valorizando e respeitando sua cultura e seu conhecimento.

Tardif (2004), afirma que o “saber” está diretamente ligado aos pensamentos, ideias, juízos, enfim, aos argumentos que obedeçam a certas exigências da racionalidade, uma vez que:

Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos etc, o meu discurso ou a minha ação diante de um outro autor que me questiona sobre a pertinência, o valor deles.

Essa “capacidade” [...] é verificada na argumentação, isto é, num discurso em que proponho razões para justificar meus atos. (TARDIF, 2004, p. 199).

Furió-Mas (1994) relata que, do ponto de vista da filosofia, os saberes ou conhecimentos podem ser classificados de três formas: **1- Conhecimento Declarativo** - também chamado descritivo ou factual, por meio do qual sabemos expressar em forma de proposições o que acontece ou o que pensamos sobre um determinado conceito. Este tipo de saber ou conhecimento, procura responder ao que é, o que acontece, de forma descritiva; **2 - Conhecimento Processual ou Procedimental** - relativo às habilidades ou destrezas que dominamos e que, em geral, demonstram-se por meio da ação de um saber-fazer. Este tipo de conhecimento se manifesta quando se responde ao como se faz uma coisa e, em geral, pode-se demonstrar fazendo-a. Existe também quando se expressam os argumentos de uma resposta em forma proposicional; **3 - Conhecimento Explicativo** – que leva ou implica no domínio de teorias (compreendidas como construções dinâmicas de hipóteses entrelaçadas), que dão significado e profundidade aos dois tipos de conhecimentos anteriores e se caracteriza por seu poder predicativo. Este tipo de conhecimento responde ao porquê dos fatos, conceitos etc, e pode ser considerado um pensamento causal.

Borges (2001) afirma que são necessárias algumas demarcações, para evidenciar a forma como os saberes dos docentes são tratados nas pesquisas, pois, sob expressões como *knowledge* (em inglês), *savoir* e ou *connaissance* (em francês), saberes ou conhecimentos (em português), diversos estudos abordando a mesma temática exploram-na a partir de outras categorias como crenças, concepções, competências, pensamentos, metáforas e representações.

Podemos arriscar a dizer que os saberes docentes são os saberes que funcionam como base para o ofício de professor (a) e que os(as) docentes carregam e efetivam enquanto atuantes na docência no emprego de sua prática pedagógica. Ao longo da formação docente e durante o exercício da profissão de professor(a), os saberes vão se modificando e se alterando conforme suas experiências, vivências e outras formações realizadas por esses(as) profissionais da educação. E, ainda, que os saberes docentes não são estáticos; eles evoluem com o tempo e com as mudanças sociais. São construídos pela sociedade e estão intimamente ligados à cultura e a realidade vivenciada. Para Arroyo (2013, p. 124), “carregamos a função que exercemos, que somos e a imagem de professor que internalizamos. Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências”.

Feita essa discussão, acreditamos ser importante mostrar algumas concepções sobre a expressão “Saberes Docentes”, foco do próximo item textual.

3.2.1 Saberes docentes necessário a formação e prática do(a) professor(a)

Devemos compreender que a profissão docente necessita de estudos, práticas e empatia para com os(as) alunos (as). O(A) professor (a) deve ter clareza de que sua formação é permanente e o prazer pelo estudo e a leitura precisam ser notórios. Para Snyders (2014, p. 289), “[...] o professor que não aprende com prazer não ensinará com prazer”. No entanto, o conhecimento e a experiência não são os únicos saberes necessários para a atuação docente. Além desses, os conhecimentos da prática pedagógica e das atividades que compreendem a educação são fundamentais para o exercício da profissão de professor(a).

Na literatura, encontramos vários(as) autores(as) que nos apresentam diferentes tipos de saberes docentes. As pesquisas sobre essa temática, como uma das consequências do movimento pela profissionalização do ensino e da profissionalização docente, surgiram, na realidade brasileira, a partir da década de 1990. Desde então essa pesquisa vem se desenvolvendo de forma a chamar nossa atenção. Para este estudo, optamos por dialogar com os trabalhos de autores(as) como: a) Freire (2014), b) Tardif (2014), c) Pimenta (1999), d) Gauthier *et al.* (2006) e e) Saviani (1996, 2015).

a) Paulo Freire (2014): Diante as exigências descritas por Freire sobre os saberes docentes necessários à docência, compreendemos que o desafio para os professores e professoras é vasto. Ministrar aulas exige saberes docentes variados e distintos, requer especificidades, paciência, respeito, tolerância, aprendizagem constante, empatia, bom senso, e tantos outros desafios. É um reinventar-se a cada dia e a cada período para proporcionar efetividade na prática pedagógica.

Os(As) professores(as) ingressam na docência universitária por diferentes caminhos formativos, dentre eles, a formação pessoal, desenvolvida por vivências e experiências adquiridas em sua trajetória de vida; a formação profissional contemplada por um currículo de conhecimento ofertado nas instituições de ensino superior percorridas enquanto discente; as trajetórias de formação nos cursos de pós graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado e as trajetórias adquiridas na prática profissional da docência no ensino superior.

No ensino superior, é bastante comum, o(a) docente universitário(a) colocar o conhecimento específico da disciplina como principal saber docente. Freire (2014, p. 33) nos diz que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Dessa forma, o conhecimento específico da disciplina é

fundamental, desde que venha em conjunção com as exigências necessárias para o processo de ensino-aprendizagem.

Na visão de Freire (2014), os saberes docentes podem estar pautados em três grandes eixos: **1 - Não há docência sem discência:** aqui o autor enfatiza a necessidade de o(a) professor(a) ser “rigoroso(a)” tanto em sua formação quanto em sua prática docente. É enfático quanto a necessária rigorosidade científica, deixando claro que não existe ensino sem pesquisa, daí a necessidade do rigor metodológico e, conseqüentemente da reflexão crítica e contínua sobre a prática. **2 - Ensinar não é transmitir conhecimento:** mostra-nos a essência do inacabado, onde o(a) professor(a), enquanto ser humano, possui a consciência do inacabado, ou seja, o inacabamento do ser humano é próprio de sua vida pessoal, pois a partir da consciência em transformar, criar, construir, enfim criar o mundo, o ser humano deixa de ser o suporte e passa a optar, decidir e lutar. Alerta-nos que ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado, pois o homem reproduz a sua história, porém, sabendo respeitar a autonomia do outro, no caso, do(a) educando(a), sempre pautado no que Freire chama de bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa de seus(suas) alunos(as). **3 - Ensinar é uma especificidade humana:** ao falar da especificidade humana, o autor nos relembra da necessária competência profissional, com segurança e, igualmente importante, com generosidade, sempre pensando no fundamental: o comprometimento com a educação. Fala-nos da importância de ensinar com liberdade e, ao mesmo tempo, com autoridade, pois só crescemos e ajudamos a crescer se soubermos ensinar com limites.

Figura 4 - Saberes docentes segundo Paulo Freire

Não há docência sem discência	Ensinar não é transferir conhecimento	Ensinar é uma especificidade humana
<ul style="list-style-type: none"> • rigorosidade metódica; • pesquisa; • respeito aos saberes dos educandos; • criticidade; • estética e ética • corporeificação da palavra pelo exemplo; • risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; • reflexão crítica sobre a prática; 	<ul style="list-style-type: none"> • consciência do inacabado; • reconhecimento de ser condicionado; • respeito à autonomia do ser do educando; • bom senso; • humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; • apreensão da realidade; • alegria e esperança; • convicção de que a mudança é possível; • curiosidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • segurança, competência profissional e generosidade; • comprometimento; • compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; • liberdade e autoridade; • tomada consciente de decisões; • saber escutar.

- reconhecimento e assunção da identidade cultural.

Fonte: Autora Adaptado da obra de Freire (2014).

No livro “Pedagogia da Autonomia”, frente aos três eixos de saberes propostos, Freire (2014) descreve-os de forma detalhada e defende que, sem esses saberes, o educador não terá uma prática educativo-crítica. Sua ênfase principal recai na relação educador-educandos necessária para se conquistar a esperada Autonomia Pedagógica, teorizando uma prática progressista, em cada um dos três eixos, convergindo para uma única ideia. Nessas reflexões, o autor se apresenta sem neutralidade, como deve ser uma prática progressista. Para Freire (2014), os pressupostos de uma metodologia progressista levam em consideração o indivíduo como ser que constrói a sua própria história.

b) Maurice Tardif (2014): Coloca que o saber dos professores não provém de uma única fonte, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história e da carreira profissional, sendo os seus saberes utilizados e construídos no decorrer de suas tarefas diárias [...] a partir desse postulado deve-se considerar os professores como “sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho” (TARDIF, 2014, p. 113).

Em vista disso, podemos afirmar que aquele(a) professor(a) do primeiro dia de aula é bastante diferente daquele(a) do último dia letivo. A convivência com os(as) estudantes, a apropriação segura do conteúdo, a normatização das atividades escolares e a prática em sala de aula tornam o(a) docente a cada dia mais preparado para o exercício da docência. Nessa ótica, os saberes vindos da experiência do cotidiano parecem representar o alicerce da prática do(a) docente. Assim, a experiência é condição para que os(as) professores(as) mobilizem seus saberes transformando-os, por meio de atitudes reflexivas, a fim de melhorar sua prática pedagógica.

Tardif (2014, p. 36) define “o saber docente como um saber plural, formado pela amálgama de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Para ele, os saberes oriundos da formação profissional ou apenas saberes profissionais, são os saberes vindos das instituições de ensino que formam professores(as). Os saberes disciplinares são os saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento e se encontram nas universidades e faculdades sob a forma de disciplinas. Quanto aos saberes curriculares, esses “[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir

dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo de cultura” (TARDIF, 2014, p. 38). E, no que se refere aos saberes experienciais ou saberes da experiência, representam os docentes em seu exercício desenvolvendo seus saberes específicos. Esses saberes nascem da experiência e são validados por ela. De acordo com o autor,

Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. Os saberes experiências passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional. (TARDIF, 2014, p. 54).

Entendemos que, para Tardif (2014), o professor parece utilizar-se de conhecimentos oriundos de ambientes variados, de sua família, de seu meio cultural e de sua própria história de vida, além daqueles adquiridos na instituição universitária, dentro da escola e de sua prática de sala de aula. O autor trabalha acerca de quatro tipos diferentes de saberes, refletidos, necessariamente, na prática do professor: **1 – Saberes da Formação Profissional:** baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada; constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação; **2- Saberes disciplinares:** reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.); esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais; **3 – Saberes Curriculares:** relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares); são apresentados, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os(as) professores(as) devem aprender e aplicar; **4 – Saberes Experiências:** resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores; são produzidos pelos(as) docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos(as) e colegas de profissão. Nesse sentido,

“incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habilidades, de saber-fazer e de saber ser.

Figura 5 - Saberes docentes segundo Maurice Tardif



Fonte: Autora Adaptado de Tardif (2014).

Para Tardif (2014), os saberes docentes, por ele definidos, não podem ser constituídos somente do que se aprende na formação inicial, uma vez que ele é plural, sendo formado pela fusão de vários saberes.

c) Selma Garrido Pimenta (1999): Os saberes da docência são constituídos por três categorias: **1- Saberes da experiência:** surgem quando o futuro professor e/ou professora ingressam nos cursos de formação inicial, já trazendo consigo saberes do que é ser professor ou professora. Entretanto, a autora observa que, esses futuros professores (as) não se identificam como professor na medida em que olham o ser professor e a escola do ponto de vista de ser aluno (PIMENTA, 1997). Dessa maneira, para ela, o desafio maior é modificar o seu olhar de aluno sobre o que é ser professor para ver-se como professor e, para isso, os saberes da experiência não são suficientes. Enfatiza ainda que os saberes da experiência são produzidos no cotidiano docente, num processo contínuo de reflexão sobre sua própria prática; **2 – Saberes do conhecimento:** estão ligados a disciplina que o(a) docente leciona, saberes adquiridos na formação acadêmica, e que se figurarão como conteúdo a ser ensinado. Entretanto, Pimenta (1999, p. 22) coloca que “conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento”. Assim, para ela, o papel do professor é de “proceder a mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano”; **3 – Saberes Pedagógicos:** são saberes que estão relacionados com o saber ensinar,

alertando-nos de que muitos professores conhecem a matéria mas não sabem lecionar, relatando que os saberes da experiência e dos conteúdos não bastam para a docência, sendo necessários os saberes pedagógicos e didáticos.

O que observa Pimenta (1999) é que, ao longo da carreira e formação de professores e professoras, esses saberes têm sido fragmentados em blocos distintos e desarticulados e de acordo com o predomínio da época, um se sobrepõe em relação ao outro, modificando-se ao longo da história da pedagogia, a importância dos saberes pedagógicos. Assim, é preciso superar a fragmentação dos saberes docentes (saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos) para concretizar a aprendizagem. Não existe essa separação, devemos compreender o entrelaçamento de todos na efetivação da aprendizagem.

Figura 6 - Saberes docentes segundo Selma Garrido Pimenta



Fonte: Autora adaptado de Pimenta (1999).

Para Pimenta (1999), não existe um método perfeito para a docência. É através da prática docente que se conhece a realidade dessa profissão complexa e igualmente motivadora.

d) Clermont Gauthier *et al.* (2006): parte do pressuposto de que é necessário concebermos o ensino como um conjunto de diversos saberes dos quais os(as) professores(as) se utilizam para responder situações reais de ensino. São seis os saberes classificados pelo autor:

1- Saberes Disciplinares: os saberes disciplinares são os saberes produzidos pelos(as) pesquisadores(as) e cientistas envolvidos(as) com atividades de pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento. Para o autor, os(as) professores e as professoras dentre suas funções acadêmicas, precisam extrair saberes daquilo que é importante ser ensinado aos alunos e alunas. Esse professor e essa professora são capazes de levar o ensino aos educandos por conhecerem as atividades relacionadas ao ensino e não somente conhecerem o assunto a ser ensinado;

2 – Saberes Curriculares: são os conhecimentos dos(as) docentes acerca dos programas escolares, considerando que esses(as) professores(as) necessitam ter um conhecimento mínimo quanto aos programas de ensino;

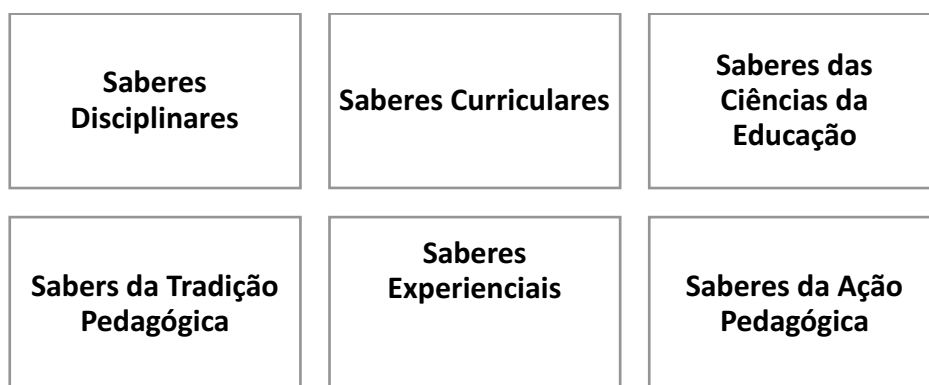
3 – Saberes das Ciências da Educação: trata-se de um “saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve

de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira”(GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 31); **4 – Saberes da Tradição Pedagógica:** é o conjunto de saberes que se relacionam com as representações que os professores e as professoras possuem acerca da escola, dos(as) colegas docentes, dos alunos e das alunas, do processo de ensino e aprendizagem etc.; essas representações são construídas ao longo da existência do indivíduo antes mesmo de ingressarem na profissão docente; **5 – Saberes Experienciais:** são os saberes adquiridos pelos professores e pelas professoras em um processo individual de aprendizagem da carreira docente; **6 – Saberes da Ação Pedagógica:** são os saberes experienciais dos professores e das professoras que se tornam públicos, sendo validados por meio de pesquisas científicas, sendo a sala de aula, seu cenário principal. Gauthier *et al.* (2006, p. 34) assevera que:

Na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum.

Dessa forma, a conjunção desses saberes proposta por Gauthier *et al.* (2006) fundamenta a prática pedagógica, direcionando e orientando quanto suas ações no ambiente escolar e o(a) diferem do(a) cidadão(ã) comum.

Figura 7 - Saberes docentes para Clermont Gauthier *et al.*



Fonte: Autora adaptado de Gauthier *et al.* (2006).

Compreendemos que, para Gauthier *et al.* (2006), de acordo com o senso comum, para ensinar basta conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência e cultura. No entanto, os saberes pelo autor apontados, devem ser pré-requisitos na formação e prática dos(as) professores(as).

e) **Dermeval Saviani (1996):** O autor, antes de falar propriamente sobre os saberes docentes, deixa-nos claro a necessária compreensão sobre o que vem a ser a Educação, definindo-a como um fenômeno próprio dos seres humanos. Dessa forma, para o autor, a compreensão da natureza da Educação passa pela compreensão da natureza humana: “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2015, p. 286). Para Saviani (1996), o educador, antes de compreender os saberes implicados na educação, precisa ser educado.

Posto isso, Saviani (1996) nos apresenta cinco categorias de saberes: **1 – Saber Atitudinal:** Saber relativo aos comportamentos desempenhados quando da atuação docente; abrange atitudes e posturas atribuídas ao professor, ou seja, disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades; **2 - Saber Crítico-Contextual:** oriundo das concepções sócio-históricas que delimitam a tarefa educativa no sentido da preparação dos alunos para o desempenho de papéis na sociedade, de forma ativa e inovadora, ou seja, do contexto com base no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo; **3 – Saberes específicos:** São os saberes das disciplinas que compõem o currículo escolar, em que se recorta o conhecimento socialmente produzido integrando os currículos escolares; **4 – Saber Pedagógico:** Trata-se dos saberes atinentes às ciências da educação que estão relacionados as orientações do trabalho educativo, articulando a teoria e a prática, ou seja, conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais; **5 - Saber Didático-Curricular:** São os saberes relativos às maneiras de organização e realização da prática docente; pode ser compreendido como o saber-fazer docente, o domínio do saber-fazer.

Figura 8 - Saberes docentes segundo Demerval Saviani



Fonte: Autora adaptado de Saviani (1996, 2015).

Pudemos perceber que Saviani (1996, 2015) não nos fala dos saberes da experiência, de quase todos ou autores estudados. Saviani defende a ideia de que não se trata de um conteúdo diferenciado dos demais, mas de uma forma que pode estar referida indistintamente aos diferentes tipos de saber. Deixa-nos claro que esse saber se articula com objetivos propriamente pedagógicos, com fins de transformar, qualitativamente, a inserção do educando na prática social.

3.3 Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior

“A avaliação é um dos elementos presentes no processo ensino-aprendizagem, o qual nos permite o confronto de nossas propostas educativas, sua visibilidade e construção na prática e reelaboração [...] de conhecimentos pelos educandos” (MAIA; SCHEIBEL; URBAN, 2009, p. 269).

No entanto, a avaliação da aprendizagem vem sendo um assunto bastante polêmico na escola brasileira. Trata-se de uma questão delicada e muito importante, quer na vida escolar e pessoal do(a) estudante, quer no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, cujos resultados refletem na qualidade da formação dos(as) educadores(as) e educandos(as) em nosso país.

Se pensarmos na escola como espaço de preparação das futuras gerações, fica urgente uma reflexão constante sobre como estamos nos preparando e como vamos nos preparar. Se não acreditarmos em novas e sérias propostas, dificilmente conseguiremos inovar e aperfeiçoar o trabalho pedagógico, mantendo os mesmos erros que procuramos combater. A avaliação,

como é concebida e vivenciada, em muitas escolas brasileiras, vem se formando como o principal mecanismo de sustentação da lógica da organização do trabalho escolar e, portanto, contribuindo para o fracasso escolar.

O entendimento da avaliação como sendo medida de “ganhos” da aprendizagem pelo(a) aluno(a) é denunciado há muito tempo. É necessária uma mudança da avaliação de resultados para uma avaliação de processo.

A aprendizagem é um processo que envolve aspectos externos, que são os, acontecimentos, os objetos, os fenômenos pontuais e as interações; e os aspectos internos, memória, atenção, concentração, elaboração, análise e síntese. O observador externo compreende a aprendizagem a partir da expressão do comportamento, e vendo os resultados, diz que ocorreu a aprendizagem. Como processo interno, o sujeito que já passou pelas principais etapas no desenvolvimento cognitivo (atenção, memória, raciocínio, linguagem e pensamento) “sabe” se aprendeu ou não e “tende a ter consciência” dos processos em que adquiriu aquele conhecimento”. (PAGOTTI; PAGOTTI, 2005, p. 98).

Cada pessoa tem sua maneira de aprender, constituindo, dessa forma, os estilos de aprendizagem, que são os caminhos utilizados para compreender os meios internos e externos, buscando construir o seu conhecimento.

A avaliação, dentro de um contexto escolar, torna-se o centro da aula, não sendo estudada, em muitos casos, não para a aquisição de conhecimento, mas para acumulação de méritos. Não focamos aqui sobre a prática avaliativa tradicional, mas sim, compreender e transformar a prática pedagógica avaliativa em um instrumento mediador preocupado com a compreensão dos processos que envolvem o ensino, permitindo que se aprenda e construa o próprio conhecimento, uma vez que:

[...] a perspectiva de êxito na carreira e na vida pessoal dos alunos, para muitos, é sinalizada pelo sucesso ou insucesso na vida escolar, essa visão geralmente é identificada na família e na sociedade; nesse contexto surge a discussão sobre a função da avaliação, alguns consideram um instrumento essencial na manutenção e aprimoramento do sistema educacional, outros veem a avaliação como de coerção e controle exercido por professores, por professores, escolas e sistemas educacionais que representam o poder, pois faz alunos indisciplinados comprometerem-se a estudar apenas pela recompensa de uma boa nota. (CASTRO; CARVALHO, 2018, p. 78).

É necessário um constante aprimoramento, por parte dos(as) professores(as), de seus conhecimentos e métodos, e, principalmente, a necessidade de entender que ambos, educador(a) e educando(a), fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Hoffmann (1998) nos alerta

sobre a importância de se levar em conta a realidade de vida, as condições sociais, físicas e emocionais de cada aluno(a) no momento da avaliação, não apenas o que o(a) aluno(a) consegue colocar em teste, numa prova, uma vez que, nem sempre se expressa o que realmente foi absorvido ou compreendido no decorrer do curso.

O que se precisa questionar são os princípios que fundamentam tais práticas avaliativas, que cada vez mais estreitas e padronizadas, impedem ver e sentir cada sujeito da educação em seu desenvolvimento integral e singular, negando a heterogeneidade que os torna humanos e limitando o acesso à escola apenas aos que se aproximam ou se submetem a expectativas rigidamente determinadas por ela. (HOFFMANN, 1998, p. 13).

O(A) professor(a) deve lançar um olhar mais amplo sobre seu(sua) aluno(a), enxergar cada um(a) na sua individualidade e complexidade e não o(a) avaliar sob sua própria visão, interpretação, que é o que geralmente acontece. Para Hoffmann (1998, p. 20), “[...] o olhar do(a) professor(a) em avaliação tende a centrar-se em critérios próprios e rígidos, absolutos, incapaz sequer de uma aproximação [...]”.

A avaliação, tal como concebida e vivenciada na maioria das escolas brasileiras, tem se constituído no principal mecanismo de sustentação da lógica de organização do trabalho escolar e, portanto, legitimador do fracasso, ocupando mesmo o papel central nas relações que estabelecem entre si os profissionais da educação, alunos e pais. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 72).

Partindo dessa perspectiva, no próximo item, elencamos algumas interpretações e utilizações da avaliação no processo de ensino-aprendizagem pelos(as) professores(as) em suas práticas pedagógicas.

3.3.1 Avaliação como verificação e/ou mensuração

A origem da palavra “avaliar, vem do latim *a + valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Portanto, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado”. (KRAEMER, 2005, p. 4).

Luckesi (2010, p. 72) afirma que “os professores realizam três procedimentos sucessivos na prática da aferição, sendo: medida do aproveitamento escolar, transformação da medida em notas ou conceito e utilização dos resultados encontrados”. O autor observa que “medida é uma forma de comparar grandezas, tomando uma como padrão e outra como objeto a ser medido”.

Nas instituições de ensino, observamos que o padrão representa a totalidade da atividade avaliativa. O(A) estudante, ao realizar um procedimento avaliativo, terá uma medida definida segundo o padrão definido. Essa medida é transformada em notas ou conceito “através do estabelecimento de uma equivalência simples entre os acertos ou pontos obtidos pelo educando e uma escala, previamente definida, de notas ou conceitos” (LUCKESI, 2010, p. 74). Nesse sentido, a avaliação pode ser concebida como aferição, pautada pela lógica da mensuração, transformando o processo avaliativo em práticas de aferição ou medição dos conhecimentos adquiridos pelos (as) estudantes.

Libâneo (1994) traz que a mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. Para o autor, avaliar é uma tarefa complexa, que deve cumprir funções didático-pedagógicas, de diagnóstico e de controle. E, ainda segundo Luckesi, a prática educacional opera na maior parte das vezes como verificação, conduta que serve “para desenvolver o ciclo de medo nas crianças e jovens, através da constante “ameaça” da reprovação” (LIBÂNEO, 2014, p. 76). Assim, a função da avaliação se modifica, dificultando o processo de ensino-aprendizagem.

3.3.2 Avaliação como exercício de poder e certificação do currículo

Avaliar também é uma prática que permite a quem avalia determinar ou decidir por algo, dessa forma, pode-se configurar como um instrumento efetivo de poder. Os professores e as professoras, ao exercerem atividades avaliativas, praticam ações de poder que se relacionam com sua formação pessoal e profissional, sua visão de mundo, sociedade, valores e o contexto social e histórico que dão origem e fundamentam sua formação e suas práticas pedagógicas enquanto docentes.

Sabemos que a forma como o(a) professor(a) vê o mundo e sua concepção de sociedade está diretamente ligada ao seu ideal de ser humano. Essas concepções fundamentam suas ideias sobre a educação que, por sua vez, têm relação estreita com o modo como compreende a avaliação (SILVA; MENDES, 2017, p. 279-281).

Esse poder conferido ao(a) professor(a) refletirá em todo o percurso do aluno e da aluna na escola. Perrenoud (1999, p. 25) nos diz:

Os alunos são considerados como tendo alcançado êxito ou fracasso na escola por que são avaliados em função de exigências manifestadas pelos professores

ou outros avaliadores, que seguem os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educativo.

Nessa questão, é importante considerar que é possível, nos ambientes das IES, encontrarmos uma matriz curricular que define mecanismos de atuação docente e avaliação a serem trabalhados com os(as) estudantes. Diante disso, podemos entender que os professores e as professoras, com o intuito de cumprirem o currículo, podem desenvolver práticas pedagógicas que efetivam e tornam a avaliação como ferramenta exclusiva de aprovação e/ou reprovação ao invés da avaliação voltada para a aprendizagem dos alunos e das alunas.

3.3.3 Avaliação como punição e/ou mérito

O(A) docente universitário(a), em sua grande maioria, traz para sua atuação enquanto professor(a) exemplos de experiências progressas, tidas como satisfatórias por ele(a) enquanto discente. Frequentemente, o que vemos na docência universitária é uma reprodução do que foi tido como positivo para o(a) discente que agora atua como professor(a). O(A) professor(a) universitário(a) poderá reproduzir situações positivas e/ou negativas que vivenciou no ramo da avaliação. Nesse sentido, o(a) professor(a) poderá desenvolver práticas que evidenciem esses mecanismos de punir ou valorizar os(as) educandos(as).

Dessa maneira e nas situações em que a avaliação é praticada de forma a punir o aluno, dificilmente a avaliação será praticada pelo professor como entendimento e compreensão do processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo que serve para punir, ela também funciona como mecanismo de mérito para alguns alunos e alunas, proporcionando e contribuindo para que as práticas avaliativas desenvolvidas continuem sendo efetuadas sem questionamentos.

Segundo Freitas (2003, p. 28):

O aluno é cada vez mais conformado a ver a aprendizagem como algo que só tem valor a partir da nota (ou aprovação social), que lhe é externa, e a troca pela nota assume o lugar da importância do próprio conhecimento como construção pessoal e poder de interferência no mundo.

Nesse entendimento, devemos lembrar que vivemos e crescemos em uma sociedade capitalista. Desde a primeira etapa da educação escolar, as práticas docentes contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade capitalista, que preza pela competitividade e corrobora a premissa de que os melhores serão vencedores e receberão aplausos.

A estrelinha no caderno, o sorriso do professor e da professora com os estudantes das maiores notas, o contentamento dos pais, o elogio e o reconhecimento da escola e da comunidade tornam-se combustíveis para que entremos em um processo de competição cada vez maior, naturalizando nossas ações e condutas enquanto estudantes, docentes, pais, mães, homens e mulheres, não permitindo transformações nos processos educacionais. A contribuição da tecnologia e das redes sociais aceleram a ideia de que avaliação negativa é constrangimento e demérito. Assim, aprender para “mostrar conhecimento ao professor”, tomou o lugar do “aprender para intervir na realidade” (FREITAS, 2003, p.40).

O erro e as frustrações deixaram de existir em nossa sociedade, sendo muito vexatório uma avaliação negativa. Assim como o contrário também acontece: os estudantes sentem-se depreciados e adquirem invisibilidade no ambiente escolar e em outras situações, podem abandonar a escola, favorecendo o percentual elevado da evasão escolar.

Devemos lembrar que o papel primordial da avaliação e da escola é a aprendizagem. Entretanto, o processo avaliativo e a avaliação, são vistos, em sua maioria, como controle, punição, mensuração, verificação e certificação, fazendo com que a aprendizagem deixe de ser seu objetivo primeiro. Freitas (2005, p. 131) relata que:

A finalidade do processo de avaliação nunca foi apenas verificar a aprendizagem, mas sim estabelecer um rigoroso controle sobre o comportamento dos alunos, seus valores e atitudes. O poder do professor se estabeleceu a partir do controle da avaliação do aluno.

Os(As) professores(as), diante dos conhecimentos do processo de ensino-aprendizagem e da função primordial da avaliação que é promover a aprendizagem dos(as) alunos(as), poderão romper com tais práticas reprodutivas, contrariando sua lógica excludente e meritocrática.

3.4 Modalidades (tipos) de avaliação

No ambiente escolar, a avaliação é desenvolvida de diferentes maneiras. De acordo com a forma de aplicação, são classificadas em avaliação diagnóstica, avaliação somativa e avaliação formativa; abordadas a seguir.

a. Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica é praticada pelo professor e pela professora para compreender quais os conhecimentos que os discentes e as discentes possuem acerca do conteúdo proposto,

do conteúdo anterior ao ano letivo, do conteúdo que será trabalhado e do conhecimento que vem sendo desenvolvido. Essa avaliação pode ser aplicada em diversos momentos durante o ano escolar e funciona como auxiliar no processo de ensino- aprendizagem.

Pode ser realizada no início, durante e no fim do processo educativo do período. Utilizada no início, é compreendida como um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos e das alunas; aplicada durante o processo educativo, fornece informações para que os e as docentes revejam suas práticas e metodologias pedagógicas de ensino e; desenvolvida no final do processo educativo, funciona como avaliadora dos resultados.

Essa avaliação contribui para a elaboração do plano de ensino pelo professor e pela professora, para reflexão e modificação da sua prática pedagógica e para retomar conteúdos trabalhados anteriormente que não foram apreendidos pelos (as) estudantes.

Hoffmann (2008, p. 68) relata que a avaliação diagnóstica pretende:

Investigar seriamente o que os alunos “ainda” não compreenderam, o que “ainda” não produziram, o que “ainda” necessitam de maior atenção e orientação [...] enfim, localizar cada estudante em seu momento e trajetões percorridos, alterando-se radicalmente, o enfoque avaliativo e as práticas de “recuperação”.

Gil (2006, p. 247) propõe que a avaliação diagnóstica “constitui-se num levantamento das capacidades dos estudantes em relação aos conteúdos a serem abordados, com essa avaliação, busca-se identificar as aptidões iniciais, necessidades e interesses dos estudantes com vistas a determinar os conteúdos e as estratégias de ensino mais adequadas”.

A avaliação diagnóstica representa um aspecto do processo avaliativo. Encontramos outros tipos de avaliação que contemplam e complementam o processo educativo.

b. Avaliação somativa

A avaliação somativa e/ou classificatória, sendo a mais utilizada pelas instituições de ensino, ocorre no final do processo educativo (fim do semestre, ano, bimestre, curso e outros) e preocupa-se com os resultados da aprendizagem.

Gil (2006, p. 248) descreve a avaliação somativa como:

Uma avaliação pontual, que geralmente ocorre no final do curso, de uma disciplina, ou de uma unidade de ensino, visando determinar o alcance dos objetivos previamente estabelecidos. Visa elaborar um balanço somatório de uma ou várias seqüências de um trabalho de formação e pode ser realizada num processo cumulativo, quando esse balanço final leva em consideração vários balanços parciais.

Destarte, a avaliação somativa, pretende classificar os estudantes e validar o currículo das instituições de ensino. Conforme Haydt (2000), a avaliação somativa tem como função classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados. Seu objetivo principal é aprovar ou reprovar o(a) educando(a).

c. Avaliação formativa

Para Villas Boas (2010, p. 30), “a avaliação que promove a aprendizagem do aluno e do professor e o desenvolvimento da escola é denominada de formativa”. Essa avaliação, pode ser compreendida como a que engloba todas as atividades desenvolvidas pelos(as) professores(as) e estudantes, com a finalidade de informar como está a aprendizagem do(a) aluno para que, com isso, os(as) professores(as) possam reorganizar seu trabalho pedagógico. Black e Dylan (1998) trazem que a avaliação formativa objetiva fornecer informações que são usadas como feedback para o(a) professor(a).

A avaliação formativa ocorre durante todo o processo educativo de ensino-aprendizagem. Sua finalidade é identificar, conhecer, encontrar e compreender o conhecimento adquirido pelos alunos e alunas e modificar e/ou ajustar suas práticas pedagógicas a fim de que o conhecimento possa ser apreendido por todos(as), superando as dificuldades que possam surgir pelos(as) estudantes no decorrer do processo educativo.

Villas Boas (2006, p. 78) lembra:

A avaliação cumpre, também, função formativa, pela qual os professores analisam, de maneira frequente e interativa, o progresso dos alunos, para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender, e para que reorganizem o trabalho pedagógico. Essa avaliação requer que se considerem, as diferenças dos alunos, se adapte o trabalho às necessidades de cada um e se dê tratamento adequado aos seus resultados.

Essa avaliação pode acontecer por meio da relação professor(a)-aluno(a) e pela investigação das atividades avaliativas desenvolvidas durante a formação dos alunos e alunas. Seu foco é o processo e, não, o resultado final, como vemos acontecer na somativa. Nessa avaliação, podemos identificar habilidades e dificuldades tanto dos alunos e alunas quanto da prática pedagógica dos professores e das professoras.

Na prática da avaliação formativa pelos(as) docentes, podemos observar duas situações. A primeira promove ao aluno e a aluna a oportunidade de identificar as falhas no seu processo

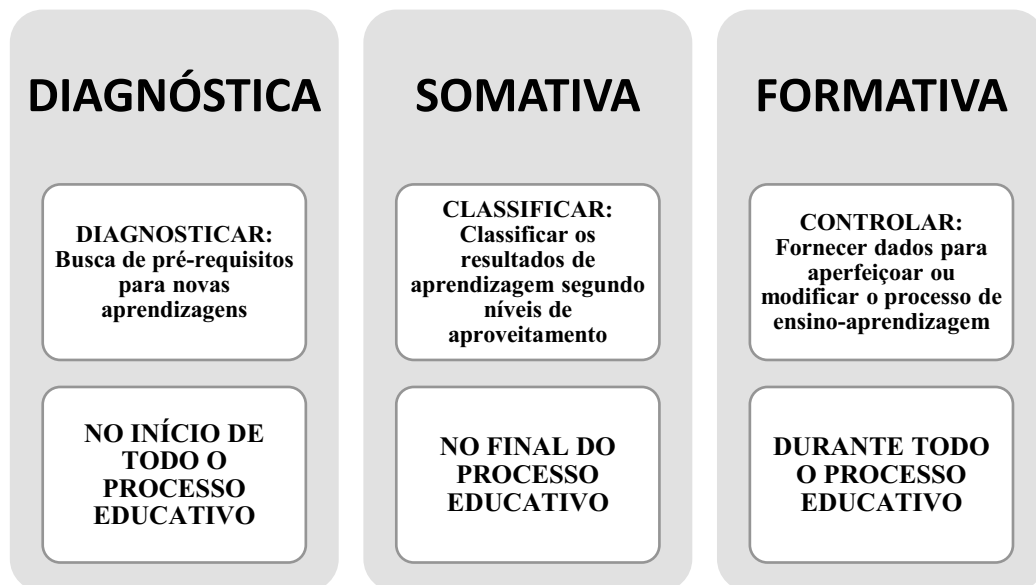
educativo e assim assumir ações de suprir e corrigir tais falhas, buscando ajuda com os(as) docentes, colegas e em suas leituras e estudos. Já na segunda situação, o professor e a professora assumem a responsabilidade de desenvolver atividades que promovam a aprendizagem dos alunos e das alunas.

Ambas as situações, culminam com o objetivo principal da escola: proporcionar aprendizagem aos seus educandos.

Nesse contexto, podemos afirmar que a avaliação formativa pretende desenvolver a aprendizagem dos(as) discentes. No entanto, a proposta de desenvolvimento da avaliação formativa precisa da construção desse processo pelo(a) professor(a) e pelo(a) aluno(a). É preciso uma transição do processo de feedback professor-aluno para o auto-monitoramento pelo aluno (VILLAS BOAS, 2006).

Todavia, essa transição também representa aprendizagem para os(as) alunos(a), pois, a partir do momento em que o(a) estudante é capaz de avaliar a sua própria prática como educando e o seu trabalho, podemos entender que ele(a) está comprometido com a sua própria aprendizagem, contribuindo para o processo educativo nessa relação professor(a)-aluno(a).

Figura 9 - Modalidades (tipos) de avaliação



Fonte: Elaborado pela autora.

3.5 Instrumentos avaliativos

Os instrumentos de avaliação possibilitam o acompanhamento da aprendizagem do aluno e da aluna; por meio destes, identificamos o que os(as) estudantes aprenderam, não

aprenderam ou ainda precisam aprender. Por essa razão, é importante que avaliações de diferentes tipos sejam desenvolvidas em diferentes momentos e não apenas no início e término do semestre ou ano letivo, como constatamos na educação brasileira.

É importante ressaltar que a escolha dos métodos avaliativos esteja de acordo com a realidade dos (as) estudantes e promova a aprendizagem. Acerca disso:

[...] cada momento específico de avaliar requer uma diversidade de instrumentos correspondentes, inseridos numa sistemática, numa metodologia. Vale ressaltar que esse esforço de diversificar e sistematizar o processo avaliativo intenciona melhor compreender o objeto avaliado para melhorar sua qualidade e não classificá-lo, diagnosticar e intervir e não selecionar e excluir (SILVA, 2003, p. 15).

Por sua vez, Fernandes (2007, p. 29) acrescenta:

Os instrumentos que serão usados no processo de avaliação, sejam referenciados nos programas gerais ou no estágio de desenvolvimento dos estudantes reais existentes em uma sala de aula, devem, portanto, partir de uma especificação muito clara do que pretendem avaliar.

Para a escolha e utilização dos diferentes instrumentos avaliativos, é necessário refletir quanto à sua elaboração, adequação aos objetivos propostos, conteúdo e aplicação, correção e devolução dos resultados. Segundo Vasconcellos (2003), a reflexão crítica dos instrumentos de avaliação remete o professor e a professora a alguns questionamentos de como são preparados os instrumentos, como são analisados e corrigidos, como é feita a comunicação dos resultados com os(as) estudantes e o que é feito com os resultados obtidos. Esses aspectos precisam ser amadurecidos pelos(as) professores(as) para que compreendam e reflitam sobre a importância da elaboração dos instrumentos avaliativos, da utilização e do momento adequado de aplicação de cada instrumento proposto.

Abordamos, a seguir, dois instrumentos de avaliação: a autoavaliação, que é um componente da avaliação formativa, usualmente desconhecida e pouco desenvolvida pelos(as) docentes e; a prova, comumente o instrumento avaliativo mais utilizado pelos(as) professores(as).

a) Autoavaliação

A autoavaliação é uma forma de avaliar pouco desenvolvida e que pode ser utilizada pelos professores e pelas professoras em suas práticas educativas. Ela se aproxima da avaliação informal, porque, quando sugerimos para os alunos e as alunas que se avaliem, o resultado

costuma vir associado com juízos de valor que o próprio e a própria estudante faz da sua conduta enquanto discente, classificando-se em bons ou maus alunos e alunas.

A oportunidade para os alunos e alunas de rever seu desempenho, identificar e corrigir seus erros, contribui para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, o papel do professor e da professora é fundamental nessa etapa e na efetivação dessa prática avaliativa.

Entretanto, deve-se tomar cuidado para que a autoavaliação não seja interpretada como mecanismo de controle da disciplina pelo professor e pela professora, fazendo com que o(a) estudante se responsabilize totalmente pelas dificuldades encontradas, como sendo o único responsável pela aprendizagem no processo educativo.

É importante ressaltar que a autoavaliação não é um mecanismo de controle do trabalho e do comportamento do aluno pelo professor. Por isso, não se recomenda que se exponham “carinhas” sorridentes ou tristes para demonstrar que, naquela semana, cada aluno esteve “bem” ou “mal”, respectivamente. Essas mesmas manifestações costumam ser feitas em forma de cores, em local onde todos as vejam. Esse tipo de autoavaliação se insere na avaliação classificatória e não formativa, porque não contribui para que os alunos aprendam. (VILLAS BOAS, 2009, p. 79).

Sua função deve ser a de que o discente e a discente reflitam sobre o seu papel de estudante, enquanto sujeitos(as) participativos(as) das atividades desenvolvidas pelos professores e pelas professoras durante sua formação acadêmica. Podemos compreendê-la como uma autocrítica realizada pelo(a) estudante em relação ao seu próprio desempenho enquanto discente, tendo como respostas os seus avanços, dificuldades e retrocessos no processo ensino-aprendizagem.

Vasconcellos (2003, p. 99) nos fala que o(a) estudante,

Através da auto-avaliação, pode assumir responsabilidade pelo próprio desenvolvimento, perceber o erro (ou suas contradições) e buscar formas de superação, assumir a necessidade de mudar a forma de participação em sala de aula, os relacionamentos, a maneira de tratar suas dificuldades na aprendizagem, a forma de estudo em casa, etc.

A autoavaliação promove avanços na prática educativa do professor e da professora por informar e orientar sobre condutas que devem ser revistas de modo a promover novos sentidos para a prática pedagógica. Ainda, estimula os(as) estudantes a participarem mais ativamente das atividades acadêmicas.

Autoavaliação é um componente importante da avaliação formativa. Refere-se ao processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e seus sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem. (VILLAS BOAS, 2009, p. 51).

Apesar disso, o desconhecimento por parte dos professores e das professoras em relação à função e prática da autoavaliação ainda é grande, não incluindo-a em seu plano de trabalho.

Fernandes (2007, p. 35) assevera:

A auto-avaliação ainda não faz parte da cultura escolar brasileira. Entretanto, se quisermos sujeitos autônomos, críticos, devemos ter consciência de que tal prática deve ser incorporada ao cotidiano dos planejamentos dos professores, do currículo, por fim.

Nesse sentido, a proposta da prática da autoavaliação pelos(as) professores(as) poderá promover aprendizagens significativas e compromisso do(a) educando com o seu desenvolvimento profissional e pessoal enquanto aluno(a).

b) A prova como atividade avaliativa principal: aliada ou vilã?

Dentre as opções de atividades avaliativas desenvolvidas, a prova costuma ser a mais utilizada pelos(as) docentes universitários(as) e pelos professores(as) em geral, pelo fato do professor já trazer na sua bagagem “a cultura da prova, considerando que, em sua vida escolar, repetiu inúmeras vezes o ritual da prova e do exame” (LUCKESI, 1996, p. 17).

Silva e Mendes (2017, p. 280) colocam que “a prova deve ser uma opção pedagógica, e não o resultado do desconhecimento de outras possibilidades, da busca de praticidade ou da desconfiança em relação ao trabalho dos(as) estudantes”.

Os(As) professores(as) costumam utilizar a prova pelo pretexto de terem sido formados e avaliados por meio de provas. E, reproduzir, em sua prática diária em sala de aula, situações que lhe promovam segurança é uma prática comum que pode ser desenvolvida pelos(as) professores(as).

Vasconcellos (2003, p. 125) chama a atenção ainda a prática que “a avaliação deixa de ser considerada como dimensão da aprendizagem, para ser apenas a com - “prova”-ação do que o aluno sabe”. Pedrini (2018, p. 91) defende que “os critérios para a avaliação pertencem a uma ideação da comunidade acadêmica e profissional que contribuíram para a construção do Projeto Político Pedagógico – PPP da instituição e, por conseguinte, ao Projeto Pedagógico do Curso – PPC em que o(a) docente está inserido”.

Diante disso, as atividades avaliativas exercidas pelos(as) professores(as) universitários(as) precisam ser discutidas com todo o corpo docente e coordenação.

Conhecer a matriz curricular, contar com um grupo de professores refletindo e construindo um processo de avaliação comum, que observe os planejamentos da aula, contribui para que seja possível obter a partir das avaliações, diagnósticos sobre aprendizagem dos alunos, aspectos norteadores para a promoção de mudanças curriculares e metodologias de ensino e aprendizagem. (PEDRINI, 2018, p. 93).

Afirmam Silva e Mendes (2018, p. 147):

Se o objetivo é formar para cidadania crítica, o exercício profissional consciente e a capacidade de reflexão crítica, buscando instrumentalizar os/as estudantes a partir da construção de conhecimentos que, no contexto da vida real, podem ser utilizados para a transformação social, esse procedimento avaliativo (prova voltada para a devolução de conteúdos memorizados) parece incoerente.

Moretto (2004) afirma que apenas a análise das notas não pode ser garantia de sucesso e que, para esse resultado, devemos observar como é a formulação da prova e o que nela se pergunta. Entretanto, a utilização de provas como método avaliativo pode ser considerada, desde que o docente tenha compreensão do que pretende avaliar. O ideal é associá-la a outros métodos avaliativos. Nas situações em que o único método avaliativo de escolha seja a prova, o docente pode contribuir para a não efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Villas Boas (2009, p. 91) alerta:

A prova torna-se um mecanismo equivocado quando é usada como único procedimento de avaliação, assumindo função classificatória. Isso acontece sempre que os resultados por ela fornecidos servem tão somente para atribuição de nota, sem que o aluno tenha chance de aprender o que ainda não aprendeu.

Fernandes (2007, p. 25) complementa afirmando que, “quando o estudante é reprovado em uma situação de prova, de fato, ele já havia sido reprovado, antes, no processo”. Dessa forma, desenvolver a prova como único método de avaliação pode contribuir para incerteza sobre a aprendizagem dos(as) estudantes. Pois, os alunos e as alunas podem utilizar meios duvidosos para realizá-la e o instrumento aplicado e elaborado pelo(a) docente pode contribuir para a memorização, gerando, com isso, alunos e alunas com notas altas e sem aprendizagem.

Ainda assim, a prova é um instrumento de avaliação frequentemente utilizado pelos (as) professores(as) das diferentes áreas do conhecimento e em muitos momentos. O que se defende aqui não é a eliminação da prova das práticas avaliativas, mas a necessidade de se refletir sobre a utilização e a construção desse instrumento avaliativo, tomando alguns cuidados em sua elaboração e correção. Nesse sentido, Moretto (2004, p. 31) auxilia:

A habilidade de elaborar bem as provas é outro recurso que o professor competente precisa ter para enfrentar a situação. Elaborar bem é saber contextualizar de acordo com os objetivos estabelecidos, perguntar de forma clara e precisa, questionar apenas conteúdos relevantes e não colocar “pegas” para derrubar o aluno.

Segundo Moretto (2004), o professor deve considerar alguns aspectos na elaboração das provas: a contextualização a qual o enunciado de cada questão deve conduzir o(a) aluno(a) na elaboração da resposta, a parametrização, que consiste na indicação dos critérios da correção de forma clara e precisa; a exploração da capacidade de leitura e de escrita do(a) aluno(a), colocando textos que orientem a leitura para chegar à resposta, como também a elaboração de respostas que evidenciem sua aprendizagem; a proposição de questões que ultrapassem a simples transcrições de informações e exijam operações mentais mais complexas, demonstrando o que o(a) aluno(a) aprendeu.

3.6 Algumas considerações

Nas Instituições de Ensino Superior (IES), muitos professores e professoras que estão atuando na docência universitária carregam marcas positivas e/ou negativas de experiências anteriores enquanto discentes sobre a temática avaliação. Encontramos também uma diversidade de formação desses profissionais, desde bacharéis a licenciados, quanto especialistas, mestres(as) e doutores(as). Assim, o desafio desses profissionais é ainda maior, haja vista que, enquanto estamos refletindo sobre os(as) professores(as) da educação básica, sendo todos formados para atuação docente; os(as) docentes universitários(as) podem não ter formação pedagógica. Logo, as dificuldades no processo avaliativo serão ainda maiores.

Os mecanismos que podem ser utilizados nas IES para validarem o currículo podem não permitir que os(as) docentes universitários(as) reflitam sobre quais seriam as melhores metodologias avaliativas a serem desenvolvidas com suas turmas. Os cursos superiores de ensino geralmente são desenvolvidos de forma semestral ou anual. Assim, de acordo com o currículo, caberá aos professores, professoras e coordenação definirem os métodos avaliativos

pertinentes para que esses(as) alunos(as) promovam sequência em sua formação acadêmica, objetivando a formação do discente e da discente para atuação profissional.

Quando refletimos sobre a formação acadêmica da instituição de ensino superior, sua missão e valores, podemos conhecer a finalidade e o objetivo do curso, os quais podem estar voltados para o atendimento do mercado de trabalho, para a pesquisa, para a academia, entre outras finalidades. Essas diferenças justificam muitas das vezes a diversidade curricular encontrada no ensino superior. Enquanto algumas IES procuram formar seus estudantes para a pesquisa, outras estão mais preocupadas em atender o mercado de trabalho. Com isso, a finalidade da avaliação pode se modificar, podendo caminhar para a aprendizagem ou simplesmente para a certificação.

Luckesi (2002, p. 28) coloca que a avaliação é “dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica” e ainda que está “a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica da educação, que, por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade”. Além disso, a pluralidade dos(as) docentes universitários(as) é bastante vasta, de modo a tornar a avaliação importante para uns e nem tanto para outros, podendo funcionar como certificação, aprovação ou reprovação.

Diante dessa realidade, algumas IES criam mecanismos de orientação com regras pedagógicas de atuação para os(as) docentes universitários(as). Essas regras e normas, geralmente, atuam de cima para baixo, ditando princípios a serem seguidos pelo corpo docente.

Nessa perspectiva, o processo avaliativo realizado nas IES,

Alicerça-se em distintas concepções, o que proporciona uma falta de clareza em sua proposta e efetivação. Nesse sentido, as escolas hoje acabam por classificar e medir as inteligências dos alunos em uma pretensa proposta de verificação de construção de aprendizagens ou competências, contribuindo com a classificação de quem seríamos os inteligentes e os não inteligentes em sala de aula (MAIA, SCHEIBEL, URBAN, 2016, p. 270).

Assim, a avaliação não é praticada como instrumento de reflexão, planejamento e processo. A avaliação precisa ser compreendida como elemento fundamental para o processo de ensino-aprendizagem; através dela é possível refletir e repensar sobre a atuação profissional do professor. Mendes *et al.* (2018, p. 84) colocam que:

A avaliação, em uma compreensão orientadora para as aprendizagens, ultrapassa a função em si mesma, isto é, coloca-se como promotora de transformações didáticas e pedagógicas que geram ação, aprendizagem e conhecimento.

Portanto, professores, professoras, alunos, alunas e gestão pedagógica devem refletir sobre o real papel da avaliação nos ambientes acadêmicos e proporem formas que orientam sua prática para a aprendizagem dos(as) estudantes. Não podemos conceber a avaliação como mérito, punição, poder e única fonte de aprendizagem, mas como contribuinte fundamental e essencial para o processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Villas Boas (2007, p. 15):

A avaliação existe para que se conheça o que o aluno aprendeu e o que ele ainda não aprendeu para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos. Cada aluno tem o direito de aprender e de continuar seus estudos. A avaliação é vista, então, como uma grande aliada do aluno e do professor. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno. Enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também é feita.

Trabalhar a avaliação para a aprendizagem requer modificações na prática pedagógica do professor e torna a avaliação parceira do(a) aluno(a) e do(a) professor(a).

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Depois de conhecermos o papel do(a) docente universitário(a), a formação do(a) farmacêutico(a) e os desafios para o exercício desse(a) profissional bacharel enquanto docente, nesta seção, trazemos o percurso metodológico desenvolvido para a efetivação da nossa pesquisa. Para isso, são descritos neste item as abordagens quantitativa e qualitativa que fundamentam nosso trabalho, a técnica escala Likert que foi desenvolvida com os docentes, os aspectos legais que envolveram a aprovação da pesquisa, as instituições de ensino superior pesquisadas, seus métodos avaliativos, a população alvo e o instrumento de coleta de dados.

4.1 Abordagens da pesquisa: quantitativa e qualitativa

A metodologia escolhida para a pesquisa é a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa, razão pela qual priorizamos a coleta de dados na forma de números percentuais e tabelas. A análise de conteúdo está em forma de textos discursivos, em valorização da pesquisa subjetiva e da opinião dos(as) participantes da pesquisa.

Sobras ambas abordagens, Gamboa (2003, p. 395) explica que “os dois métodos se diferem não apenas pelos procedimentos, mas pelas concepções de ciência que desenvolvem”. A articulação das abordagens permite delinear um caminho interpretativo. A junção da abordagem quantitativa com a qualitativa é proposital, na medida que entendemos que possa atender e elucidar os(as) diferentes pesquisadores(as) que encontramos na área da saúde e da educação.

Para a análise dos dados quantitativos será considerada a escala Likert com cinco opções de respostas, mensuradas pelos itens: “discordo totalmente”, “discordo parcialmente”, “indiferente”, “concordo parcialmente” e “concordo totalmente”, sendo o primeiro e último item extremos de compreensão da satisfação total ou insatisfação total.

A abordagem qualitativa será desenvolvida por meio da análise de conteúdo. Bardin (1977, p. 31) teoriza que “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”.

4.2 Escala Likert

Escala Likert ou escala de Likert é o nome dado à escala de respostas a um questionário fechado. Foi criada em 1932, pelo americano Rensis Likert, o qual utilizou seu nome para

nomear a escala. Rensis Likert foi um professor de sociologia e psicologia e diretor do Instituto de pesquisas sociais de Michigan. Essa escala permite uma variação de respostas tendendo para um grau de conformidade ou concordância em relação a uma questão ou afirmação. Com essa escala, é possível sair apenas do grupo de respostas, sim, não ou talvez; fazendo com que o(a) participante da pesquisa se mostre mais especificamente quanto ao seu grau de concordância ou afirmação para a questão proposta. Usualmente, são utilizados cinco níveis de respostas, mas encontramos algumas pesquisas com sete ou nove níveis de respostas. Essa escala é muito utilizada em pesquisas quantitativas e em pesquisas de mercado.

Para nossa pesquisa, utilizamos cinco níveis de resposta: discordo totalmente (nível 1), discordo parcialmente (nível 2), indiferente (nível 3), concordo parcialmente (nível 4) e concordo totalmente (nível 5).

4.3 Locais de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com os(as) docentes universitários(as) farmacêuticos(as) de duas IES particulares que ofertam o curso de graduação em Farmácia na cidade de Uberlândia. A cidade de Uberlândia não possui nenhuma instituição pública de ensino superior com curso de graduação em Farmácia. Por essa razão, nossa pesquisa foi realizada apenas com docentes universitários(as) farmacêuticos(as) que atuam em IES privadas.

A escolha por pesquisar docentes de instituições particulares se justifica pelo fato de eu ter sido formada em Farmácia por uma instituição privada de ensino, pela ausência da oferta de curso no ensino público na cidade de Uberlândia e por querer conhecer o perfil do(a) docente universitário(a) farmacêutico(a) atuante na cidade de Uberlândia.

Dessa forma, buscamos de maneira online no site das IES a quantidade de docentes universitários(as) farmacêuticos(as) atuantes nas instituições privadas. Em tempo, as IES pesquisadas foram codificadas em IES 1 e IES 2.

Quadro 1 - Docentes farmacêuticos(as) e instituições pesquisadas

Instituição de Ensino Superior (IES)	Docente farmacêutico(a)
IES 1	7
IES 2	4
Total IES (1 e 2)	11

Fonte: Site das IES.

De acordo com informações online, levantamos um total de onze docentes universitários(as) com formação em Farmácia e atuantes no curso de Farmácia.

Diante disso, os(as) docentes universitários(as) farmacêuticos(as) foram convidados por e-mail a participarem da pesquisa. Os que aceitaram participar tiveram acesso ao instrumento de coleta de dados, por meio de um formulário criado em plataforma da web. Do total de onze e-mails enviados, nove docentes aceitaram participar da pesquisa respondendo o instrumento de coleta de dados.

IES 1

Sua missão como IES é “Formar profissionais socialmente responsáveis, capazes de estender à comunidade em que vivem os conhecimentos das ciências, contribuindo para o desenvolvimento social e cultural da região, do Estado e do País” (UNIPAC, 2018).

O curso de graduação em Farmácia forma o bacharel em Farmácia e ocorre de maneira presencial no período noturno. Para os ingressantes do 1º semestre de 2019, sua periodicidade é semestral e a duração prevista é de quatro anos devendo ser integralizado com no mínimo quatro anos ou no máximo seis anos (ANEXO).

A carga horária total do curso é de 4000 horas, sendo distribuídas da seguinte forma: as disciplinas compreendem 3040 horas, 800 horas de estágio supervisionado obrigatório, 80 horas de atividades complementares e 80 horas de trabalho de conclusão de curso (TCC). São ofertadas 80 vagas anuais e a forma de ingresso é por meio de vestibular (ANEXO).

Sobre o perfil do egresso, consta:

A formação do Farmacêutico [...] de Uberlândia tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades: [...] Dessa forma, é esperado que o egresso possa atuar com competência técnica e ética, responsabilidade e comprometimento social, consciente da importância de seu papel como profissional da saúde coletiva e individual, capaz de garantir o atendimento pleno à saúde pública, com a transformação de farmácias e drogarias em estabelecimentos avançados de saúde, bem como garantir a qualidade na produção de medicamentos e cosméticos e na realização e interpretação de análises clínico-laboratoriais e toxicológicas. (UNIPAC, 2019, s/p).

Segundo o site, o curso é formulado segundo as diretrizes do curso de Farmácia:

Baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, o curso de Farmácia é proposto segundo um currículo que contribui para a inovação e a qualidade do ensino, através de atividades que integram o saber acadêmico à prática profissional, adaptado à dinâmica das demandas da sociedade e ao perfil do

novo profissional farmacêutico. Para alcançar o perfil profissional proposto, o Curso tem uma organização curricular que envolve a formação básica e a formação profissional específica interligadas, de forma a permitir ao farmacêutico desenvolver atividades associadas diretamente ao fármaco e ao medicamento ou às análises clínicas e toxicológicas, análises de alimentos, com competência técnica e ética para definir, promover e realizar políticas de saúde seja individualmente ou em equipes multidisciplinares, bem como para o gerenciamento, a comunicação oral e escrita, a interação social e a compreensão crítica da realidade social, cultural e econômica do seu meio. (UNIPAC, 2019, s/p).

A sua proposta é de formação generalizada de modo a englobar as ciências em geral. Podemos verificar isso por meio do trecho abaixo:

A formação diversificada nas áreas das ciências da saúde, humanas, sociais e exatas, confere ao farmacêutico, capacidade de análise global das questões pertinentes ao seu âmbito de ação, com sólido conhecimento técnico e científico para garantir sua integração ao mercado de trabalho, bem como capacidade de acompanhamento permanente da literatura específica da área, o que lhe permite responder rapidamente às demandas sociais. A criatividade e o espírito inventivo decorrentes desta formação profissional permitem ao egresso promover inovações tanto em técnicas e métodos, quanto em produtos específicos. Além disto, o profissional é preparado para o exercício de atividades administrativas, que o capacita a administrar as atividades farmacêuticas, visando eficiência e qualidade na produção ou prestação de serviços, que se dá no complexo universo das relações humanas. (UNIPAC, 2019, s/p).

Por fim, busca graduar o discente formando o(a) profissional farmacêutico(a) que é:

ao mesmo tempo, estudante, técnico, cientista, administrador e também humanista, capaz de agir no âmbito das ciências farmacêuticas na dimensão exata que elas ocupam nas relações da humanidade com o universo que a compreende. [...] O graduado de Farmácia deverá ter recebido um conjunto de saberes provenientes de áreas técnicas, áreas científicas, de experiência, de trabalho, de vivência social e do exercício de comportamento ético. O desenvolvimento de competências e habilidades está alicerçado em conceitos, princípios, técnicas e práticas utilizadas nas ciências da saúde, da comunicação, da informática, da lingüística, da sociologia, da psicologia e em áreas correlatas. (UNIPAC, 2019, s/p).

Os critérios de avaliação da IES1 são definidos no Regimento e no Manual do aluno e estão disponíveis no site da instituição para consulta e no ANEXO deste trabalho.

Segundo o artigo 71(§ 2 e 3) do regimento:

Entende-se por aproveitamento o resultado do processo de avaliação obtido pelo aluno nas atividades e/ou provas realizadas em cada componente

curricular. A apuração do aproveitamento em cada disciplina de curso de graduação é feita por pontos cumulativos, em uma escala de 0(zero) a 100 (cem) pontos, em ordem crescente, sendo considerado aprovado o aluno que obtiver no mínimo 60 (sessenta) pontos.

Conforme artigo 72, a avaliação é realizada em três etapas, sendo a primeira e a segunda etapas valendo 30 (trinta) pontos cada e a terceira etapa valendo 40 (quarenta) pontos e que a forma de avaliação é normatizada pela direção acadêmica em articulação com os coordenadores do curso, de modo a observar a limitação de notas a serem atribuídas exclusivamente por meio de provas dentro das etapas.

SISTEMA AVALIATIVO

I Etapa avaliativa A1:

A primeira etapa avaliativa tem um total de 30 pontos e esses pontos são divididos em quatro atividades. A 1ª atividade é uma avaliação transversal que a instituição denomina de simulado ENADE e é desenvolvido por meio de uma prova valendo 10 pontos; a 2ª atividade é denominada de atividades extraclasse orientadas (AECO), que são atividades, estudos para fixação e aprofundamento dos conteúdos, inseridos no portal *blackboard* pelo professor e com valor de cinco pontos; a 3ª atividade são trabalhos em sala valendo cinco pontos e a 4ª atividade é um seminário interdisciplinar valendo dez pontos (ANEXO).

II Etapa avaliativa A2:

A segunda etapa avaliativa tem um total de 30 pontos, sendo 20 pontos atribuídos em uma prova individual e escrita com no mínimo de 10 a 15 questões discursivas e/ou objetivas, 5 pontos destinados a atividades extraclasse orientadas (AECO) e 5 pontos para trabalhos realizados em sala de aula (ANEXO).

III Etapa avaliativa A3:

A terceira etapa avaliativa consta de uma única prova individual e escrita valendo 40 pontos, que contemple todo o conteúdo da disciplina no semestre com um mínimo de 15 a 20 questões discursivas e objetivas (ANEXO).

Quadro 2 - Sistema Avaliativo das disciplinas presenciais – IES 1

Etapas	Prova	AECO	Trabalhos	Seminário	Total
A1	Simulado/ENADE – 10	5	5	10	30
A2	Prova Individual – 20	5	5	Não há	30
A3	Prova – 40	Não há	Não há	Não há	40
Total	70	10	10	10	100

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o sistema avaliativo da IES 1 (ANEXO).

Constatamos pelas informações disponibilizadas no manual do aluno que 70% da avaliação realizada ocorre por meio da prova. Por conseguinte, a aprovação e/ ou reprovação do discente está vinculada a nota final obtida pelas provas nas três etapas. As demais formas de avaliação representam 30% da nota.

Em relação à divulgação das notas e faltas, o(a) discente deve acompanhar pelo site da instituição por meio do seu número de matrícula e senha. O(A) professor(a) deve entregar a prova em até 5 dias após a realização pelo aluno ou no próximo horário da aula. É de responsabilidade do(a) discente acompanhar suas notas e faltas e fazer a conferência. O site não esclarece se o docente realiza a correção das atividades avaliativas com os(as) alunos(as). De qualquer forma, não é obrigatório, pois não consta no Regimento e nem no Manual do aluno a obrigatoriedade da correção. Assim, cabe ao(a) docente essa escolha de proporcionar devolutiva quanto às atividades avaliativas realizadas.

Sabemos da importância de se explicar e trazer conhecimento ao(a) discente das dificuldades e erros encontrados nos diversos processos avaliativos que realiza. A avaliação deve ser entendida como um momento de aprendizagem pelo(a) discente e não apenas como um produto final, em que não se questiona e nem se explica o resultado.

O curso também consta de um blog onde os(as) estudantes encontram divulgação de cursos, informações sobre colação de grau, informes acerca de pendências documentais, divulgação de aulas práticas e demais assuntos. O blog sofre atualizações da coordenação e docentes do curso.

IES 2

O curso de graduação em Farmácia da IES2 teve seu reconhecimento renovado pela Portaria SERES/MEC nº 134, de 01/03/2018, publicada no Diário Oficial da União em 02 de março de 2018.

O curso de Farmácia busca:

Preparar farmacêuticos por intermédio de uma formação generalista e humanista. O profissional deverá possuir uma visão crítica e reflexiva, tendo capacidade para atuar em todos os níveis de atenção à saúde e com base no rigor científico e intelectual. Capacitado para o exercício de atividades referentes a fármacos e medicamentos, análises clínicas e toxicológicas e controle, produção e análise de alimentos, deverá também desenvolver seu trabalho pautado em princípios éticos e na compreensão da realidade social, cultural e econômica do seu meio, dirigindo sua atuação para a transformação da realidade em benefício da sociedade. (UNITRI, 2019, s/p).

A IES 2 traz como proposta de trabalho para o profissional farmacêutico atuar em:

[...] indústrias farmacêuticas, químico-farmacêuticas, de alimentos e de cosméticos; em laboratórios de análises clínicas e toxicológicas e pesquisa de medicamentos; em farmácias comerciais, de manipulação (alopática e homeopática) e hospitalares. Atua, também, na vigilância sanitária e no registro de medicamentos, cosméticos e alimentos, além de participar de equipe multidisciplinar de saúde. (UNITRI, 2019, s/p).

A duração do curso é de 4 anos, seu turno é noturno e semestral e forma o bacharel em Farmácia. O mínimo de horas a ser cumprido pelo graduando é de 3840 horas, sendo 2960 horas de conteúdos teóricos, 800 horas de estágio e 80 horas de disciplinas optativas (UNITRI, 2019).

SISTEMA AVALIATIVO

O sistema de avaliação é regulamentado pelo artigo 110 do regimento interno da instituição (ANEXO).

O artigo 110 versa que o aluno será submetido a três avaliações no semestre valendo 10 pontos cada avaliação. A 1ª avaliação denominada V1 é a verificação do conhecimento de toda a matéria dada até a data da prova. A 2ª avaliação denominada VT é a verificação de trabalhos individuais ou em grupo, seminários, debates etc., atribuídos a pelo menos duas atividades, a critério do Colegiado do Curso. A 3ª avaliação denominada V2 é a verificação de toda a matéria ministrada no semestre.

Quadro 3 - Sistema avaliativo – IES 2

Etapas	Nota	Atividade avaliativa
V1	10	Prova – conteúdo trabalhado até o dia da prova
VT	10	Trabalhos – individuais ou em grupo
V2	10	Prova – conteúdo do semestre

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o sistema avaliativo (ANEXO).

A média do semestre consta da soma das três avaliações e divididas por 3, devendo ter um resultado igual ou superior a 6 pontos para o(a) aluno(a) ser aprovado(a). Em se tratando da média do semestre ser igual ou superior a 3,5 e inferior a 6 pontos, o(a) aluno(a) é encaminhado a verificação suplementar. A verificação suplementar denominada de VS consta de uma avaliação de todo o conteúdo ministrado no semestre. Caso aprovado, o(a) discente ficará com média do semestre de 6 pontos.

Nas palavras de Villas Boas (2007, p. 39):

A recuperação feita nos moldes tradicionais costuma ser feita para melhorar a nota e possibilitar a aprovação do aluno. Por isso, nem todos os alunos são encaminhados a estudos de recuperação, apenas os que tiram nota “abaixo da média”. Os que estão “na média” ou acima dela seguem em frente, como se tivessem aprendido tudo o que lhes foi passado e têm condições de prosseguir.

Logo, observamos nessa instituição que a nota representa a aprovação e/ ou reprovação do(a) aluno(a) e razão de aprendizagem efetiva dos conteúdos desenvolvidos. Entretanto, podem existir aprendizagens não concretizadas por esses(as) alunos(as) mesmo que aprovados(as). Assim, os conteúdos não assimilados vão se amontoando podendo gerar falhas e lacunas na aprendizagem. Sobre isso, Villas Boas (2007, p. 38) observa:

Na lógica da avaliação tradicional, classificatória, deixa-se que se acumulem “aprendizagens não adquiridas” pelos alunos, encaminhando-os a “estudos de recuperação”, todos juntos, ao mesmo tempo, realizando as mesmas atividades.

Dessa forma, o(a) graduando(a) pode concluir sua formação com falhas que poderão servir de espelho em sua atuação profissional, trazendo prejuízos e instabilidade profissional.

A Instituição utiliza a nomenclatura verificação quando se trata do sistema avaliativo. O termo verificação pode ser entendido como validar, comprovar, certificar. Diante dessa proposta avaliativa, fica difícil compreender se a avaliação desenvolvida com os(as) alunos(as) é voltada para a aprendizagem ou se ela cumpre apenas o papel de validação da disciplina.

4.4 População Alvo

Os(As) docentes universitários(as) farmacêuticos(as) que atuam nos cursos de graduação em Farmácia na cidade de Uberlândia representam o público da nossa pesquisa.

Dentre as três instituições de ensino superior que ofertam o curso de graduação em Farmácia, optamos por convidar a participar da pesquisa docentes farmacêuticos(as) de duas instituições apenas. Nossa escolha preferenciou as instituições que ofertam há mais tempo o curso de graduação em Farmácia. Para efetivação da pesquisa, foi criado um formulário em página da web contendo o instrumento de coleta de dados, que se trata de um questionário com questões abertas e fechadas.

Inicialmente, enviamos um e-mail a cada docente convidando-o(a) a participar da pesquisa e explicamos que se tratava de um questionário com questões abertas e fechadas com a finalidade de conhecer, estudar e investigar os conhecimentos pedagógicos que possuem os(as) docentes universitários(as) com formação em Farmácia e que atuam em cursos de graduação em Farmácia acerca das categorias de estudo: avaliação e saberes docentes. Dos(as) onze docentes convidados(as) por e-mail, nove professores(as) aceitaram participar da pesquisa.

4.5 Instrumento de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados desenvolvido trata-se de um questionário contendo três partes.

A **Parte I** constitui os "Dados gerais sobre o(a) participante pesquisado(a)" e contém informações gerais e profissionais;

A **Parte II** refere-se às categorias de estudo: saberes docentes e avaliação, em escala Likert de grau de concordância em cinco níveis: discordo totalmente, discordo parcialmente, indiferente, concordo parcialmente e concordo totalmente;

A **Parte III** contém três questões abertas.

Questão 1: O que é ser docente no ensino superior?

Questão 2: Como você, enquanto bacharel em Farmácia e professor(a) universitário(a), atua em seu cotidiano de sala de aula, para o desenvolvimento das competências e habilidades instituídas pelas diretrizes curriculares nacionais do curso de Farmácia?

Questão 3: Para você em qual momento o(a) aluno(a) aprendeu?

E, um espaço para comentários, caso seja necessário.

O instrumento da pesquisa encontra-se no ANEXO do trabalho.

Quadro 4 - Autores(as) e afirmativas pesquisadas

Categorias estudadas	
2.1 Avaliação	
2.1.1	O processo avaliativo da minha disciplina é discutido e pensado juntamente com os outros professores do curso: Gil (2010); Masetto (2002).
2.1.2	Elaboro avaliações que certifiquem que o aluno seja capaz de realizar segundo o conteúdo ministrado em aula: Garcia (2009); Luckesi (2008).
2.1.3	A nota final representa o aprendizado do aluno: Luckesi (1996); Vasconcellos (2003); Villas Boas (2007).
2.2 Saberes docentes	
2.2.1	Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem: Tardif (2002); Masetto (2015).
2.2.2	Saber apresentar o conhecimento de forma didática: Foresti e Pereira (1999).
2.2.3	Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana: Pimenta (2005); Cunha (2000); Masetto (2015).

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

4.6 Organização e análise dos resultados

O instrumento de coleta de dados da pesquisa foi aplicado entre setembro e outubro de 2019 e teve a participação de nove docentes universitários(as) farmacêuticos(as) voluntários(as). Os dados quantitativos receberam tratamento estatístico por meio do *software* SPSS versão 25.0. Os dados relativos a cada item tabulado foram dispostos em quadros e em tabelas, com distribuição de frequências absolutas e/ou frequências percentuais. Para a análise dos dados quantitativos foi considerada a escala Likert com 5 opções de respostas, mensuradas pelos itens: “discordo totalmente”, “discordo parcialmente”, “indiferente”, “concordo parcialmente” e “concordo totalmente”, sendo o primeiro e último item extremos de compreensão da satisfação total ou insatisfação total.

Foram realizadas, ainda, correlações entre as respostas obtidas nas categorias avaliação x saberes docentes. Essas variáveis foram classificadas como qualitativas ordinais, tendo como método de escolha a correlação de Spearman. Esse coeficiente de correlação pode variar em termos de valor de -1 a +1. Para a correlação de Spearman, das categorias estudadas, utilizamos a significância de 5%.

A abordagem qualitativa será desenvolvida por meio da análise de conteúdo. Bardin (1977, p. 31) teoriza que “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”.

A análise de conteúdo se objetiva a classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave. Com isso, analisamos as respostas dos(as)

professores(as) em cada questão aberta e buscamos associar as mesmas em uma única categoria definida de acordo com as características semelhantes nas respostas dos(as) participantes.

A análise de conteúdo fornece meios precisos para descrever o conteúdo de qualquer tipo de comunicação: jornais, programas de rádio, filmes, conversações quotidianas, associações livres, verbalizadas, etc. As operações da análise de conteúdo consistem em classificar os sinais que ocorrem em uma comunicação segundo um conjunto de categorias apropriadas. (JANIS, 1982 [1949], p. 53)

Apesar do número de apenas, nove docentes pesquisados(as), encontramos diversidade nas respostas às questões abertas, ocasionando a formação de três a cinco categorias para cada pergunta aberta e nos atentamos ao fato de que cada resposta se enquadrasse em apenas uma categoria. Carlomagno e Rocha (2016) colocam que é um problema correlato, o(a) pesquisador(a) se deparar com a presença de mais de um conteúdo em uma mesma resposta dificultando a classificação em categorias.

Nesse contexto, a pesquisadora, diante de uma análise flutuante², torna-se classificadora. “Sua classificação é uma classificação lógica dos conteúdos manifestos, após a análise e interpretação dos valores semânticos desses mesmos conteúdos” (FRANCO, 2005, p. 31).

Após isso, procedemos a pesquisa das repetições nas respostas às questões abertas, gerando às categorias com uma frequência de participantes em cada. Com isso, criamos uma equivalência entre as linguagens, possibilitando a análise total dos resultados obtidos com o instrumento de coleta de dados.

² Na leitura flutuante, deixa se fluir impressões e orientações diante do contexto dos dados levantados.

4.7 Aspectos Legais

A pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética em pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em conformidade com todos os requisitos estabelecidos pelo conselho. Ao acessarem o link para responder ao questionário, os(as) participantes tinham, primeiramente, acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que trazia informações da pesquisa e das pesquisadoras, o objetivo do estudo e como procederem para responder o questionário que viria em seguida à sua aceitação em participar da pesquisa. Após aceitação, o(a) participante tinha acesso ao questionário (instrumento de coleta de dados).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção cinco são apresentados os resultados e discussão da pesquisa, por meio do instrumento de coleta de dados aplicado, tendo como fundamentação teórica a temática “*Docência universitária: pensando a prática pedagógica do(a) professor(a) farmacêutico(a)*”.

Inicialmente, serão apresentados os resultados referentes aos dados quantitativos, com descrição detalhada acerca do perfil dos(as) participantes. Em seguida, serão apresentados os resultados relacionados aos itens saberes docentes e avaliação. Por fim, exporemos os resultados referentes às questões abertas.

Para tanto, a seção foi dividida de acordo com as seguintes partes para cada etapa.

- Parte I - Dados gerais sobre os(as) participantes da pesquisa;
- Parte II - Categorias de análise: avaliação e saberes docentes;
- Parte III - Correlação estatística entre as categorias de análise;
- Parte IV - Questões abertas.

5.1 Parte I

Nesta primeira parte, foi possível identificar o perfil dos(as) docentes universitários(as) farmacêuticos(as) participantes da pesquisa, por meio dos dados de sexo, idade, titulação, ano de conclusão, área de formação, onde atua como docente, se exerce outra atividade profissional, quantos anos atua como professor(a) universitário(a), se fez algum curso de formação docente e qual motivo o(a) levou a trabalhar como professor(a) universitário(a).

5.1.1 Dados gerais sobre o(a) participante pesquisado(a)

Um total de 11 docentes universitários(as) farmacêuticos(as) recebeu convite de participação da pesquisa por e-mail. Desse total, nove professores(as) aceitaram participar e responderam o instrumento de coleta de dados.

Os(As) participantes da pesquisa foram identificados(as) a partir da seguinte codificação:

- Quanto ao número de participante: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9;
- Quanto ao sexo: M para masculino e F para feminino;

- Quanto a idade: 29 para 21 a 30 anos, 39 para 31 a 40 anos, 49 para 41 a 50 anos e 50 para acima de 50;
- Quanto a última titulação: Grd. para graduação, Esp. para Especialização, Ms. para mestre e Dr. para doutor.
- Quanto à Instituição de Ensino Superior que trabalha: IES1, IES2

Quadro 5 - Perfil dos(as) docentes universitários(as) farmacêuticos(as) participantes

Participante	Sexo	Faixa etária	Última Titulação	Instituição
P1	F	39	Ms	IES1
P2	F	49	Esp	IES1
P3	F	39	Dr	IES1
P4	M	29	Ms	IES1
P5	M	39	Dr	IES1
P6	F	49	Ms	IES1
P7	F	49	Ms	IES2
P8	F	50	Ms	IES2
P9	M	49	Dr	IES2

Fonte: Instrumento de coleta de dados.

De acordo com a tabela, temos como participantes:

- seis professoras (P1, P2, P3, P6, P7, P8) e três professores (P4, P5, P9);
- uma com especialização, cinco com mestrado e três com doutorado;
- seis da IES1 e três da IES2;
- um com idade entre 21 a 30 anos, três com idade entre 31 a 40 anos, quatro com idade entre 41 a 50 anos e uma com idade acima de 50 anos.

5.1.2 Quanto ao gênero

Em relação ao gênero dos(as) participantes, observamos uma distribuição maior do sexo feminino em relação ao sexo masculino. 2/3 dos(as) participantes, são mulheres e 1/3 são homens. Do total de 9 participantes respondentes, seis são mulheres e três são homens.

Tabela 1 - Distribuição de frequência de gênero

Gênero	Frequência	Porcentagem
Feminino	6	66,7
Masculino	3	33,3
Total	9	100

Fonte: Instrumento de coleta de dados (2019).

O relatório *O perfil do farmacêutico no Brasil* (SERAFIN; CORREIA JÚNIOR; VARGAS, 2015) confirma esse dado ao trazer que 67,5 % dos(as) farmacêuticos(as) no Brasil são mulheres.

5.1.3 Quanto a faixa etária

Sobre a faixa etária dos(as) participantes, é possível perceber que: quatro tem idade entre 41 a 50 anos, três tem idade entre 31 a 40 anos, um com idade entre 21 a 30 anos e uma com idade acima de 50 anos.

Tabela 2 - Distribuição de frequência das faixas etárias

Décadas	Frequência	Porcentagem
De 21 a 30 anos	1	11,11
De 31 a 40 anos	3	33,33
De 41 a 50 anos	4	44,44
Acima de 50 anos	1	11,11
Total	9	100

Fonte: Instrumento de coleta de dados (2019).

Diante dos dados encontrados, temos cinco docentes acima de 41 anos, representando 55,55% dos(as) participantes. Assim, encontramos mais da metade dos(as) pesquisados acima de 40 anos, o que nos remete a profissionais com um bom tempo de experiência. Além disso, os(as) três professores(as) que estão na faixa de 31 a 40 anos são P1, P3 e P5. No quadro 11, vemos que apenas o docente P5 tem pouco tempo de docência, já as docentes P1 e P3 atuam há 11 anos e 11 anos e meio, respectivamente, como professoras universitárias. Tardif (2014) coloca que o(a) professor com um bom tempo de experiência teve mais oportunidade de desenvolver saberes, pois o saber do(a) professor(a), além de plural, é temporal.

5.1.4 Quanto a Graduação

Essa questão permitiu que os(as) professores(as) escrevessem a graduação em Farmácia que fizeram e ano que concluíram. O curso de graduação em Farmácia sofreu modificações em seu currículo formando o(a) graduando(a) com habilitações distintas. Essa questão identifica as formações e habilitações que possuem os(as) docentes participantes da pesquisa. Os (As) nove docentes participantes responderam essa questão.

Quadro 6 - Graduações/ Habilitações e ano de conclusão

Participante	Graduação/ Habilitação	Ano de conclusão
P1	Farmácia	2001
P2	Farmácia	2007
P3	Farmácia / Bioquímica Industrial	2003/ 2004
P4	Farmácia	2013
P5	Farmácia	2011
P6	Farmácia Bioquímica	1995
P7	Farmácia Industrial	1997
P8	Farmácia Industrial	2004
P9	Farmácia	2008

Fonte: Instrumento de coleta de dados (2019).

Diante das respostas, é importante observar que as legislações que orientaram a formação desses(as) docentes foram as de 1969 e 2002; sendo cinco docentes formados(as) pela Resolução nº 4 de 11 de abril de 1969 e quatro docentes formados(as) pela CNE/CES nº 2 de 19 de fevereiro de 2002.

Tabela 3 - Distribuição de frequência da graduação quanto ao currículo do curso

Currículo	Frequência	Porcentagem
Resolução 1969	5	55,6
Resolução de 2002	4	44,4
Total	9	100

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A Resolução nº 4 de 11 de abril de 1969 estabeleceu um currículo mínimo para o curso de Farmácia dividido em três etapas (ciclo pré-profissional, ciclo profissional comum e ciclo profissional diversificado). As disciplinas definidas em cada ciclo foram:

Ciclo pré-profissional: Complementos de matemática e estatística, Física, Química Analítica, Química Orgânica, Química Geral e Inorgânica, Bioquímica, Físico-Química, Botânica, Biologia (fundamentos de Anatomia, Fisiologia, Histologia, Embriologia e Genética Humana), Microbiologia e Imunologia, Parasitologia e Patologia.

Ciclo profissional comum: Farmacognosia, Farmacotécnica Farmacodinâmica, Economia e Administração (Empresas Farmacêuticas), Deontologia e Legislação Farmacêutica e Higiene Social.

Ciclo profissional diversificado: Física Industrial, Tecnologia Farmacêutica e de Cosméticos, Enzimologia e Tecnologia das Fermentações, Controle de qualidade de Produtos Farmacêuticos e Cosméticos. (CONSELHO FEDERAL DE FARMÁCIA, 2019, p. 22).

Caso a IES optasse pela formação do(a) Farmacêutico(a) Bioquímico(a), foi proposto dois conteúdos mínimos a serem seguidos. A 1ª opção insere as seguintes disciplinas mínimas: toxicologia, tecnologia de alimentos, enzimologia industrial e tecnologia das fermentações, bromatologia e física industrial. A 2ª opção traz um currículo com bioquímica clínica, microbiologia e imunologia clínicas, parasitologia clínica, citologia (exames citológicos de secreções, excreções, exsudatos, transudatos, líquido cefalorraquidiano e sangue). Observa-se que a 1ª opção forma o(a) farmacêutico(a) bioquímico(a) habilitado(a) para trabalhar com alimentos e a 2ª opção forma para análises clínicas.

A “carga horária mínima de 2,250 horas podendo ser cumpridas de dois e meio a cinco anos e para as modalidades (farmacêutico(a) industrial ou farmacêutico(a) bioquímico(a)) um mínimo de 3 000 horas a serem cumpridas em três e meio a seis anos” (CFF, 2019, p. 22).

Encontramos, em nossa pesquisa, cinco docentes que se enquadram nessa resolução de 1969. A docente P1 graduou-se em Farmácia, em 2001. Segundo a resolução vigente, ela cumpriu como currículo mínimo o ciclo pré-profissional e o ciclo profissional comum. O ciclo diversificado, forma o(a) farmacêutico(a) industrial, não sendo efetivo para essa professora, visto que sua formação é em Farmácia.

A docente P3 graduou-se em Farmácia em 2002 e optou pela formação em Bioquímica, o que a tornou habilitada para exercer a função de farmacêutica em análises clínicas, pois cumpriu a 2ª opção de currículo mínimo.

A docente P6 graduou-se em Farmácia Bioquímica, cumprindo o currículo mínimo pela opção 2, também apta para trabalhar com análises clínicas.

E as professoras P7 e P8 graduaram-se em Farmácia Industrial, cumprindo as três etapas do ciclo mínimo (ciclo pré-profissional, ciclo profissional comum e ciclo diversificado).

A Resolução CNE/CES nº 2 de 19 de fevereiro de 2002 contempla o currículo dos(as) quatro docentes restantes da pesquisa. Essa resolução instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de farmácia e extinguiu as modalidades (habilitações).

O artigo 3º traz como perfil de formado o(a) farmacêutico(a):

[...] com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, para atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor científico e intelectual. Capacitado ao exercício de atividades referentes aos fármacos e aos medicamentos, às análises clínicas e toxicológicas e ao controle, produção e análise de alimentos, pautado em princípios éticos e na compreensão da realidade social, cultural e econômica do seu meio, dirigindo sua atuação para a transformação da realidade em benefício da sociedade (BRASIL, 2002, s/p).

A professora P2 e os professores P4, P5 e P9 se enquadram nesse perfil. Todos esses(as) docentes são formados com a nomenclatura apenas de Farmácia, sem modalidades e/ ou habilitações. O artigo 4º da resolução de 2002 tem por objetivo proporcionar ao(a) farmacêutico(a) competências e habilidades nas áreas de: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente. No artigo 6º fica determinado que os “conteúdos essenciais devem estar relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrado à realidade epidemiológica e profissional” e devem incluir disciplinas de ciências exatas, ciências biológicas e da saúde, ciências humanas e sociais e ciências farmacêuticas.

Dessa maneira, nota-se que os(as) docentes participantes e pesquisados(as) contemplam currículos distintos. Da amostra total, um grupo de cinco professores(as) teve formação farmacêutica voltada para a área técnica com modalidades e/ ou habilitações e os(as) demais docentes, um total de quatro, com formação sem modalidades e generalista, permitindo inclusive, um currículo que contemple disciplinas das ciências humanas e sociais.

Em tempo, é preciso evidenciar essa distinção, pois, ela pode nos trazer perfis diferentes de atuação docente.

5.1.5 Quanto a especialização

Essa questão permitiu que os(as) docentes escrevessem se fizeram ou não especialização, qual o tipo e ano de conclusão. Os(As) nove docentes participantes responderam

essa questão. Dentre os(as) nove docentes participantes, apenas uma professora não possui especialização.

Tabela 4 - Distribuição da frequência de especialização

Especialização	Frequência	Porcentagem
Fizeram	8	88,9
Não fizeram	1	11,1
Total	9	100

Fonte: Instrumento de coleta de dados (2019).

Conforme tabela, encontramos 88,9% dos(as) docentes farmacêuticos(as) universitários(as) com especialização. Esse dado harmoniza com *O perfil do farmacêutico no Brasil* (SERAFIN; CORREIA JÚNIOR; VARGAS, 2015), que relata que 80,8% dos(as) farmacêuticos(as) possuem especialização.

Quanto aos (as) oito docentes que fizeram especialização, temos um docente (P5) que optou pela formação em docência do ensino superior e os(as) sete restantes complementaram seus estudos com especializações dentro da área farmacêutica, sendo que os(as) docentes P1, P2, P4, P6 e P8 fizeram duas especializações.

Quadro 7 - Especialização/área de formação e ano de conclusão

Participante	Especialização/ Tipo	Ano de conclusão
P1	Hematologia Laboratorial	2002
	Farmácia Magistral	2007
P2	Farmacologia Clínica	2017
	Farmácia Estética	2017
P3	Não possui especialização	
P4	Saúde da Família	2015
	Atenção em Oncologia	2016
P5	Docência do Ensino Superior	2011
P6	Farmacoc Química e Farmacognosia	1997
	Homeopatia	2018
P7	Farmacologia Clínica	2007
P8	Homeopatia	2007

	Farmácia Hospitalar ênfase em Oncologia	2013
P9	Farmacologia e Farmacogenética Clínica	2010

Fonte: Instrumento de coleta de dados (2019).

A escolha por sete docentes de um total de nove de fazer especialização na área farmacêutica, que é a área de sua formação inicial, pode ser compreendida com auxílio de Costa *et al.* (2014), para quem, apesar da pós-graduação ter como principal objetivo a formação para atuação na vida acadêmica, é uma oportunidade de transformação e aprimoramento da profissão. Assim, é comum que a busca por pós-graduação da maioria dos(as) participantes aconteça em sua área de formação acadêmica.

5.1.6 Quanto ao mestrado

Essa questão identificou se os(as) professores(as) fizeram ou não mestrado, área de formação e ano de conclusão. Os(As) nove docentes participantes responderam essa questão.

Tabela 5 - Distribuição da frequência de mestrado

Mestrado	Frequência	Porcentagem
Fizeram	8	88,9
Não fizeram	1	11,1
Total	9	100

Fonte: Instrumento de coleta de dados (2019)

Dentre os(as) nove professores(as) que responderam à questão, apenas uma docente não possui o título de mestre. A LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que regulamenta a docência universitária coloca que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 25). Portanto, a quantidade elevada de professores(as) com mestrado atuando na docência em IES é justificada.

O quadro 8 traz a área de formação e ano de conclusão do mestrado dos(as) professores(as) participantes da pesquisa. Observamos que a opção de todos(as) que fizeram, foi por áreas ligadas à sua formação acadêmica.

Quadro 8 - Mestrado/ área de formação e ano de conclusão

Participante	Mestrado: área de formação	Ano de conclusão
P1	Ciências Farmacêuticas	2013
P2	Não possui mestrado	
P3	Genética e Bioquímica	2008
P4	Imunologia e Parasitologia Aplicadas	2018
P5	Biologia Celular e Estrutural	2013
P6	Genética e Bioquímica	2008
P7	Ciências Farmacêuticas	2000
P8	Toxicologia	2007
P9	Ciências Veterinárias	2014

Fonte: Instrumento de coleta de dados (2019)

Costa *et al.* (2014) coloca que a pós-graduação pode ter um reflexo positivo na prática dos profissionais da saúde, dessa forma, os(as) oito participantes que fizeram mestrado, optaram por desenvolvê-lo em áreas ligadas à profissão farmacêutica, veterinária, biomedicina e biologia.

5.1.7 Quanto ao doutorado

Essa questão demonstrou quais docentes fizeram ou não doutorado, área de formação e ano de conclusão. Os(As) nove professores(as) participantes responderam essa questão.

Dos(as) nove professores(as) participantes, apenas uma professora e dois professores concluíram o doutorado, representando 33,33% dos docentes pesquisados(as). Todos os(as) docentes que fizeram doutorado escolheram estudos em áreas ligadas à saúde.

Tabela 6 - Distribuição da frequência de doutorado

Doutorado	Frequência	Porcentagem
Fizeram	3	33,33
Não fizeram	6	66,67
Total	9	100

Fonte: Instrumento de coleta de dados (2019)

A decisão de fazer doutorado costuma ser bastante reduzida entre os farmacêuticos. O perfil do farmacêutico no Brasil (SERAFIN; CORREIA JÚNIOR; VARGAS, 2015) divulga que apenas 4,6% possui doutorado. Em nossa pesquisa, encontramos uma porcentagem de 33,33%, esse dado é relativamente elevado quando comparado aos farmacêuticos do Brasil. Todavia, essa frequência justifica-se pelo fato de se tratar de farmacêuticos(as) que atuam na docência universitária. O decreto 9.235 (2017) traz que 1/3 do corpo docente deve possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

O quadro 9 mostra os três docentes (P3, P5 e P9) que possuem doutorado, área de formação e ano de conclusão.

Quadro 9 - Doutorado/ área de formação e ano de conclusão

Participante	Doutorado: área de formação	Ano de conclusão
P3	Imunologia e Parasitologia Aplicadas	2013
P5	Genética e Bioquímica	2019
P9	Ciências Veterinárias	2019

Fonte: Instrumento de coleta de dados (2019).

Observamos que todos os(as) docentes com doutorado escolheram fazer em sua área de formação inicial. Os docentes P3 e P5 possuem mestrado e doutorado em áreas distintas, entretanto, o docente P9 optou por fazer doutorado na mesma área de escolha do mestrado.

5.1.8 Onde atua no exercício profissional docente

Para essa questão, o(a) docente deveria indicar onde leciona no exercício profissional docente. O(A) docente participante assinalou dentre as seguintes opções: graduação, especialização, mestrado e doutorado. Todos(as) participantes responderam à questão, sendo que os(as) nove professores atuam na graduação e, destes, quatro colocaram também atuam na docência de cursos *lato-sensu*. Nenhum(a) participante atua como docente no mestrado e no doutorado.

Tabela 7 - Distribuição da frequência da atuação docente

Atuação docente	Frequência	Porcentagem
Graduação	9	100
Em cursos lato-sensu	4	44,44
Mestrado	0	0
Doutorado	0	0

Fonte: Instrumento de coleta de dados (2019).

Como nossos(as) pesquisados(as) são docentes universitários(as), a porcentagem de 100% de atuação na graduação é justificada. Todavia, destes(as), encontramos uma porcentagem de 44,44% atuantes em cursos de pós-graduação lato sensu, que também se justifica pelo fato de termos oito docentes com mestrado.

5.1.9 Se exerce outra atividade profissional além da profissão docente

Essa questão verificou quais professores, além do exercício da docência, realizam outra atividade profissional. Todos os(as) nove professores participantes responderam essa questão.

Dos(as) nove professores(as) respondentes, cinco exercem outra atividade profissional e quatro docentes não exercem, representando 44,44% dos(as) pesquisados(as).

Tabela 8 - Distribuição da frequência se exerce outra atividade profissional

Outra atividade profissional	Frequência	Porcentagem
Exerce	5	55,56
Não exerce	4	44,44
Total	9	100

Fonte: Instrumento de coleta de dados (2019).

Os(As) cinco docentes que exercem outra atividade profissional atuam conforme exposto no quadro 10.

Quadro 10 - Outra atividade profissional

Participante	Outra atividade profissional
P1	Proprietária de loja não ligada ao mercado farmacêutico
P2	Diretora Técnica – cargo privado
P3	Farmacêutica – UFU – cargo público
P4	Farmacêutico Hospitalar – cargo privado
P6	Farmacêutica do Município – cargo público

Fonte: Instrumento de coleta de dados (2019).

Diante disso, podemos perceber que apenas a docente P1 não atua na área farmacêutica. Já os(as) docentes P2, P3, P4 e P6 exercem função na área de formação inicial.

5.1.10 Quantos anos atua como professor(a) universitário(a)

Essa questão identificou o tempo que os(as) farmacêuticos(as) atuam como docentes em Instituições de Ensino Superior. Todos os(as) nove participantes responderam essa pergunta.

Quadro 11 - Tempo de atuação como Docente Universitário(a)

Participante	Tempo de Docência
P1	11 anos
P2	10 anos
P3	11 anos e meio
P4	1 ano
P5	2 anos
P6	18 anos
P7	21 anos
P8	5 anos
P9	11 anos

Fonte: Instrumento de coleta de dados (2019).

Observando o quadro 11, podemos inferir algumas colocações:

Dos(as) nove docentes participantes, seis exercem a atividade de professor(a) universitário(a) há mais de 10 anos e apenas três professores(as) estão há um, dois e cinco anos atuando em IES. Esse dado pode revelar que os(as) participantes trabalham na docência por se

identificarem com a profissão, sobretudo por duas razões: a) a tabela 8 evidenciou que 44,44 % não exerce outra atividade profissional, dentre os quais se encontram P7 e P9, atuantes há 21 e 11 anos, respectivamente e; b) dentre os que exercem outra atividade, P3 e P6, professoras há 11 anos e meio e 18 anos, também são farmacêuticas com cargos públicos, o que sugere que, nesses casos, a estabilidade profissional não as afastou da docência, mesmo que em dupla jornada de trabalho.

5.1.11 Se o(a) professor(a) já fez algum curso de formação docente

Essa questão permitiu identificar quais professores(as) fizeram ou não curso de formação docente. Dos(as) nove participantes, sete relataram que fizeram algum curso de formação docente.

Tabela 9 - Distribuição da frequência de curso de formação docente

Curso de formação docente	Frequência	Porcentagem
Fizeram	7	77,78
Não fizeram	2	22,22
Total	9	100

Fonte: Instrumento de coleta de dados (2019).

O quadro 12 explicita os tipos de cursos de formação docente que os(as) professores(as) relataram.

Quadro 12 - Curso de Formação Docente

Participante	Curso de Formação Docente
P1	Disciplina Didática aplicado ao Ensino Superior enquanto aluna de Mestrado
P2	Docência no Ensino Superior - curso
P3	Não fez nenhum curso de formação docente
P4	Não fez nenhum curso de formação docente
P5	Especialização em Docência no Ensino Superior
P6	Oficinas e palestras
P7	Capacitações oferecidas pela Instituição que atua
P8	Possui licenciatura em Ciências de 1º grau concluído em 1987
P9	Neurolinguística

Fonte: Instrumento de coleta de dados (2019).

No quadro, encontramos apenas os(as) docentes P3 e P4, que não fizeram nenhum curso de formação docente. Entretanto, a docente P3 possui doutorado e durante a sua formação, é possível, que tenha realizado disciplinas e metodologias voltadas para a docência, sendo que a formação de mestre e doutor é voltada para a atuação do profissional na docência universitária. Apenas o professor (P5) fez especialização em docência, buscando conhecer mais sua área de trabalho.

5.1.12 Qual razão justifica sua atuação como professor(a) universitário(a)

Essa questão foi realizada com cinco opções de respostas. As opções foram: status social, desemprego na área farmacêutica, maior renda salarial mensal, apreciação pela profissão docente e outros.

Todos os(as) nove docentes assinalaram a resposta apreciação pela profissão docente. Apenas o professor P4 assinalou duas respostas, sendo apreciação pela profissão docente e maior renda salarial mensal. Podemos compreender que a resposta desse professor se justifica pelo fato de estar atuando apenas pelo período de um ano como professor.

Tabela 10 - Distribuição da frequência da justificativa da atuação docente

Justificativa para atuação docente	Frequência	Porcentagem
Status social	0	0
Desemprego na área farmacêutica	0	0
Maior renda salarial mensal (P4)	1	11,11
Apreciação pela profissão docente	9	100
Outros	0	0

Fonte: Instrumento de coleta de dados (2019).

A pesquisa intitulada *O perfil do farmacêutico no Brasil* (SERAFIN; CORREIA JÚNIOR; VARGAS, 2015, p. 35) investigou “Quais são as suas principais causas de insatisfação no trabalho, caso as tenha, a maioria dos(as) farmacêuticos(as) participantes da pesquisa, referiu-se à insatisfação quanto à remuneração e carga-horária excessiva”. Dessa forma, a possibilidade de dupla jornada de trabalho, associando mercado farmacêutico e docência universitária, passa a ser atrativo para o(a) farmacêutico(a) que busca melhores

condições de salário e carga horária. Portanto, a docência universitária transforma-se em um campo de atuação bastante convidativo para o(a) farmacêutico(a).

Na pesquisa *O perfil do farmacêutico no Brasil*, os(as) farmacêuticos(as) que atuam na docência do ensino superior “destacam-se entre os farmacêuticos com maiores possibilidades de rendimentos [...]” (SERAFIN; CORREIA JÚNIOR; VARGAS, 2015, p. 31).

Destarte, o ingresso do(a) profissional farmacêutico(a) na docência, pode ser justificado(a) pela maior renda salarial mensal, todavia, a continuidade no exercício da docência pode significar que esses(as) professores(as) apreciam a prática profissional e se realizam enquanto profissionais, justificando nosso total de 100% respondente para apreciação pela profissão docente.

5.2 Parte II

A segunda parte da pesquisa foi realizada por meio da escala Likert e buscou estudar, investigar e compreender o grau de importância que os(as) professores(as) universitários(as) atribuem às categorias saberes docentes e avaliação. Para isso utilizamos expressões valorativas de pensamentos de autores(as) consagrados(as) no ambiente acadêmico acerca das categorias estudadas e os(as) participantes deveriam assinalar somente um número, o qual se refere a escala: discordo totalmente (1), discordo parcialmente (2), indiferente (3), concordo parcialmente (4) e concordo totalmente (5).

5.2.1 Categoria: Avaliação

Para compreendermos o grau de importância que os(as) docentes pesquisados(as) atribuem à categoria avaliação, utilizamos três expressões valorativas de pensamentos de autores(as).

5.2.1.1 “O processo avaliativo da minha disciplina é discutido e pensado juntamente com os outros professores do curso”

Dos(as) nove docentes que assinalaram essa expressão, dois(duas) colocaram discordo totalmente, quatro colocaram discordo parcialmente, uma docente assinalou indiferente, um assinalou concordo parcialmente e uma professora colocou concordo totalmente.

Tabela 11 - Distribuição da frequência do grau de importância

Grau de importância	Docentes	Frequência	Porcentagem
1 – discordo totalmente	P5, P6	2	22,22
2 – discordo parcialmente	P2, P3, P4, P7	4	44,45
3 – indiferente	P1	1	11,11
4 – concordo parcialmente	P9	1	11,11
5 – concordo totalmente	P8	1	11,11
Total	Todos(as)	9	100

Fonte: Instrumento de coleta de dados (2020).

Entendemos pelas respostas que os(as) professores(as) divergiram acerca dessa temática. Entretanto, quatro de nove docentes marcaram discordo parcialmente, sendo três professores(as) pertencentes à mesma instituição. Assim pela maioria das respostas, podemos interpretar que o processo avaliativo da disciplina que desenvolvem não é discutido e pensado com os(as) outros(as) professores(as) do curso.

Sabemos que o processo avaliativo precisa ser elaborado em conjunto com os outros professores do curso pois as disciplinas se relacionam entre si e, assim, devem proporcionar o aprendizado mútuo e contínuo, ou seja, é necessário, em algumas situações, conhecer determinado conteúdo anteriormente para adentrar em outro no semestre seguinte. Dessa forma, faz-se necessário saber se o docente contemplou tais conteúdos e se houve apreensão pelos discentes. Em muitas situações, o docente precisa retomar conteúdos já vistos por falta de aprendizagem dos(as) alunos(as). Os(As) docentes precisam discutir(as) a elaboração e o planejamento da disciplina e da atividade avaliativa em conjunto. Sousa e Bastos (2016) pontuam que a falta de formação pedagógica é um dos problemas encontrados que impedem uma prática interdisciplinar pelos(as) docentes. Portanto, é possível que isso não aconteça nas IES pesquisadas.

5.2.1.2 “Elaboro avaliações que certifiquem que o aluno seja capaz de realizar segundo o conteúdo ministrado em aula”

Dentre os(as) nove professores(as) participantes, oito docentes assinalaram a escala cinco (concordo totalmente) e apenas uma professora marcou a escala quatro (concordo parcialmente).

Tabela 12 - Distribuição da frequência do grau de importância

Grau de importância	Docentes	Frequência	Porcentagem
4 – concordo parcialmente	P7	1	11,11
5 – concordo totalmente	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9	8	88,89
Total	Todos(as)	9	100

Fonte: Instrumento de coleta de dados (2020).

Essa expressão valorativa evidenciou uma frequência de oito participantes em um total de nove respondentes. Com isso, encontramos 88,89% de concordância nas respostas. Oito professores(as) concordam totalmente que suas avaliações são elaboradas segundo o conteúdo ministrado em sala de aula e na concepção dos(as) docentes, os(as) alunos(as) são capazes de realizar a avaliação. Todavia, é preciso entender que para os(as) pesquisados(as), os alunos(as) estão aprendendo o conteúdo ministrado e podem compreender a avaliação como verificação desse conteúdo. A avaliação da aprendizagem é justamente para conhecer o que o(a) aluno(a) aprendeu e, diante disso, retomar ou não determinados conteúdos.

5.2.1.3 “A nota final representa o aprendizado do aluno?”

Essa questão pretende compreender se para o(a) docente a nota significa que o(a) aluno(a) aprendeu ou não. Dentre os(as) nove professores(as) participantes, sete docentes assinalaram a escala quatro (concordo parcialmente), um docente colocou indiferente e outro professor marcou discordo parcialmente.

Tabela 13 - Distribuição da frequência do grau de importância

Grau de importância	Docentes	Frequência	Porcentagem
2 – discordo parcialmente	P9	1	11,11
3 – indiferente	P5	1	11,11
4 – concordo parcialmente	P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8	7	77,78
Total	Todos(as)	9	100

Fonte: Instrumento de coleta de dados (2020).

Podemos compreender que, para a maioria (77,78%) dos(as) professores(as) respondentes, se o(a) aluno(a) não teve uma nota boa, pode significar que ele(a) não estudou e não aprendeu. A maioria, acredita que a nota é o reflexo do estudo que o(a) aluno(a) realiza e de como é esse(a) aluno(a) em sala de aula. A nota deveria significar apenas a medição do que foi cobrado em avaliações. Ela não deve representar apenas apreensão do(a) aluno(a). Para diagnosticar e avaliar o(a) educando(a), é importante, a junção de todo o processo educativo de

todos(as) os(as) docentes. Não devemos imprimir uma “caricatura” para o(a) discente mediante a sua nota nas avaliações, como vemos e ouvimos enquanto discentes que também somos.

Encontramos cotidianamente discentes que se expressam das mais variadas formas possíveis, alunos(a) com maior ou menor habilidade para determinadas tarefas e/ou aprendizagens e, ainda, manipulações dos(as) alunos(as) durante as avaliações que podem passar despercebidas pelos(as) professores(as). Para que o sistema avaliativo garanta a aprendizagem, ele precisa ser estudado, planejado, discutido e voltado para a aprendizagem.

A nota, em muitas situações, pode funcionar para nivelar os(as) alunos(as), aplicar méritos e validar o currículo. Não pode e não deve ser entendida totalmente como significado da aprendizagem e do bom ensino pelo(a) professor(a). Nessa questão, a maioria concorda parcialmente. Isso demonstra que a maioria dos docentes pesquisados pode legitimar o aprendizado do(a) aluno(a) ainda pela nota final. Ou seja, boas notas, para esses(as) docentes, pode ter o sentido de que o(a) aluno(a) aprendeu.

5.2.2 Categoria: Saberes Docentes

Para compreendermos o grau de importância que os(as) docentes pesquisados(as) atribuem à categoria saberes docentes, utilizamos três expressões valorativas de pensamentos de autores(as).

5.2.2.1 “Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem”

Dos(as) nove docentes participantes da pesquisa, sete professores(as) marcaram concordo totalmente e dois(duas) professores(as) (P1 e P4) assinalaram concordo parcialmente. Nenhum(a) professor(a) pesquisado(a) discorda ou é indiferente quanto a necessidade de se saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem. Nota-se que 77,78% concorda totalmente e 22,22% concorda parcialmente.

Tabela 14 - Distribuição da frequência do grau de importância

Grau de importância	Docentes	Frequência	Porcentagem
4 – concordo parcialmente	P1, P4	2	22,22
5 – concordo totalmente	P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9	7	77,78
Total	Todos(as)	9	100

Fonte: Instrumento de coleta de dados (2020).

O processo de ensino-aprendizagem representa o objetivo principal do papel do(a) professor(a). Por meio desse processo, os(as) alunos(as) e professores(as) exercem suas atividades no ambiente educacional. Relações interdisciplinares associam-se com a efetivação de atividades e práticas de trabalho em equipe, de unificação da disciplina ao currículo do curso, de sequências didáticas. Os(As) docentes que estabelecem tais relações interdisciplinares com os(as) demais professores(as), com o currículo do curso, com as outras disciplinas, com a prática e o cotidiano do(a) aluno(a) contemplam práticas pedagógicas mais completas e ricas.

Em se tratando do(a) docente universitário(a) com formação inicial em Farmácia, a interdisciplinaridade pode contribuir para que o(a) docente descubra ou redescubra formas diversas do processo de ensino-aprendizagem, por meio das diversas possibilidades de articulação com outros(as) profissionais de áreas e saberes distintos dos seus, gerando um ensino mais amplo e plural para os(as) alunos(as).

5.2.2.2 “Saber apresentar o conhecimento de forma didática”

Dentre as respostas, oito docentes assinalaram concordo totalmente, representando 88,89% dos pesquisados(as) e apenas a professora P1 marcou concordo parcialmente.

Tabela 15 - Distribuição da frequência do grau de importância

Grau de importância	Docentes	Frequência	Porcentagem
4 – concordo parcialmente	P1	1	11,11
5 – concordo totalmente	P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9	8	88,89
Total	Todos(as)	9	100

Fonte: Instrumento de coleta de dados (2020).

Diante do alto grau de concordância entre os(as) docentes (88,89%) de saber apresentar o conteúdo de forma didática, evidenciamos a importância da didática para o ensino desses(as) professores(as). Pimenta *et al.* (2013, p. 143) indicam que “a didática pode ser considerada como a ciência do ensino, a arte do ensino, uma teoria da instrução, uma teoria da formação ou mesmo uma tecnologia para dar suporte metodológico às disciplinas curriculares”.

Contudo, a formação inicial em Farmácia não oferece base sobre a didática. Com isso, o desafio para o(a) professor(a) farmacêutico(a) é bastante grande, visto que, além de dominar o conteúdo, é necessário conhecer como se deve ensinar esse conteúdo. Foresti e Pereira (1999) afirmam ser essencial saber sobre a didática para trabalhar os conteúdos com os alunos.

Dessa forma, é preciso que os(as) docentes farmacêuticos(as) busquem meios de se conhecer e aprender sobre a didática, contribuindo para a oferta de práticas pedagógicas mais efetivas que atendam os objetivos da aprendizagem.

5.2.2.3 “Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana”

Dos(as) professores(as) que responderam essa questão, seis docentes assinalaram concordo totalmente e três professores(as) marcaram concordo parcialmente.

Tabela 16 - Distribuição da frequência do grau de importância

Grau de importância	Docentes	Frequência	Porcentagem
4 – concordo parcialmente	P1, P5, P8	3	33,33
5 – concordo totalmente	P2, P3, P4, P6, P7, P9	6	66,67
Total	Todos(as)	9	100

Fonte: Instrumento de coleta de dados (2020).

O curso de graduação em Farmácia possui em sua matriz curricular disciplinas teóricas e práticas. Durante as aulas, os docentes das disciplinas com aulas teóricas e práticas costumam exemplificar através de experimentos práticos a teoria desenvolvida. Essas situações podem envolver a grande maioria dos(as) discentes, o que torna essas disciplinas mais atrativas e participativas pelos(as) alunos(as). Entretanto, levar para o cotidiano do(a) aluno(a) esse conhecimento adquirido da vivência da profissão requer experiência profissional docente. Nesse ponto, entendemos que quanto maior a experiência profissional do(a) farmacêutico em sua área, maior será a facilidade de trabalhar tais conteúdos. Sendo assim, é importante desenvolver, além das práticas laborais, situações e vivências para o discente na tentativa de fazer com que o(a) aluno(a) possa interagir com o meio em que vive por meio das questões trabalhadas pelo docente. Franco (2013, p. 163) coloca sobre a importância das IES em “formar jovens capazes de pensar com autonomia e produzir ideias próprias, com rigor e criatividade”.

5.3 Parte III: Correlação das categorias de análise: saberes docentes e avaliação

Na parte III, utilizamos a correlação de Spearman objetivando identificar a relação que os(as) participantes da pesquisa atribuem às categorias de análise saberes docentes e avaliação. No agrupamento das categorias saberes docentes e avaliação, encontramos nove correlações possíveis. Procedemos com a correlação de Spearman para medição da intensidade da relação

(dependência) entre ambas, por meio do SPSS versão 25.0. Consideramos o valor de 5% como referência de significância.

As afirmativas são nomeadas de avaliação na vertical e de saberes docentes na horizontal. Dessa forma, temos para a categoria avaliação, três itens:

Item 1) O processo avaliativo da minha disciplina é discutido e pensado juntamente com os outros professores do curso.

Item 2) Elaboro avaliações que certifiquem que o aluno seja capaz de realizar segundo o conteúdo ministrado em aula.

Item 3) A nota final representa o aprendizado do aluno.

Além disso, para a categoria saberes docentes, os três itens são:

Item 1) Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem.

Item 2) Saber apresentar o conhecimento de forma didática.

Item 3) Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana.

Na tabela 17, têm-se os resultados das análises:

Tabela 17 - Matriz de correlação de Spearman entre avaliação e saberes docentes

Avaliação		Saberes docentes		
		Item 1	Item 2	Item 3
Item 1	C.C.S	-0,16	-0,29	-0,24
	p-valor	0,68	0,45	0,54
Item 2	C.C.S	-0,19	-0,13	-0,25
	p-valor	0,63	0,75	0,52
Item 3	C.C.S	-0,28	-0,19	0,13
	p-valor	0,43	0,63	0,75

*C.C.S : coeficiente de correlação de Spearman

*p-valor < 0,05 (significância de 5%)

Fonte: SPSS versão 25.

Como pode-se ver na tabela 17, nenhuma das correlações entre as questões de cada categoria foi significativa, ou seja, não há relação entre as categorias, a 5% de significância, pois os p-valores dos testes foram superiores à significância do de 5% (p valor < 0,05), não podendo, logo, concluir sobre a existência da relação entre as variáveis.

Conforme exposto, das nove correlações estabelecidas entre as afirmativas de avaliação e saberes docentes, nenhuma foi significativa. Esse dado revela que os participantes da pesquisa não compreendem dependência significativa entre as afirmativas. Dessa forma, a inexistência

de significância revela não compreensão dessa relação entre às categorias de análise pelos (as) participantes da pesquisa.

5.4 Parte IV: Questões abertas

A parte IV da pesquisa consta de três questões abertas e uma observação ao final para os(as) docentes que quisessem fazer comentários que julgassem necessários.

5.4.1 O que é ser docente do Ensino Superior?

Procuramos conhecer com essa questão o que os(as) docentes pesquisados(as) entendem sobre docência e como exercem a profissão docente partindo de uma formação acadêmica não pedagógica. Nosso objetivo é captar a que se destina o seu trabalho como professor(a) universitário(a), o que prioriza em suas aulas e as concepções e ideias que possuem acerca da sua prática pedagógica.

Após o agrupamento das respostas para a questão “O que é ser docente do Ensino Superior”, foram identificadas cinco subcategorias, as quais estão descritas na tabela em ordem decrescente de frequência, com os(as) respectivos(as) participantes da pesquisa relacionados(as).

Tabela 18 - O que é ser docente do Ensino Superior

Subcategorias	Frequência	Participantes
1. Contribuir para a formação profissional	3	P5, P7, P9
2. Conciliar teoria e prática	3	P1, P4, P6
3. Incentivar a formação para a pesquisa	1	P8
4. Formar para a criticidade e ética profissional	1	P3
5. Formação humana	1	P2

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Nas subseções abaixo, cada subcategoria será discutida em seus aspectos.

5.4.1.1 Contribuir para a formação profissional

Nesta subcategoria, encontramos a frequência de três professores(as). Seguem-se relatos dos(as) participantes da pesquisa:

Preparar o futuro profissional para o mercado de trabalho pela perspectiva das disciplinas e pela própria experiência docente. (P5)

Quando vou a estabelecimentos em que meus ex-alunos estão e percebo neles a felicidade de estarem ali e terem conseguido realizar o que se propuseram, sinto em mim imensa gratidão por ter participado. (P7)

É transmitir ao aluno não apenas informações técnicas da área, mas ajudá-lo a entender como o que está sendo ensinado, pode auxiliá-lo na profissão. (P9)

Esses(as) professores(as) apontam que ser docente do Ensino Superior é, por meio da sua prática pedagógica, contribuir para a formação profissional do(a) aluno(a), o que está de acordo com o primeiro inciso do art. 43 da LDB 9.394/96 que coloca que a finalidade da educação superior é “formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira [...]”.

Contudo, as diretrizes curriculares do curso de graduação em Farmácia (2017) trazem que “a formação do farmacêutico deve ser humanista, crítica, reflexiva e generalista (parágrafo único)” e “em prol do cuidado da saúde do indivíduo, da família e da comunidade” (art. 3).

Assim, é preciso que o(a) docente esteja contribuindo também para a formação profissional humana, crítica e reflexiva, superando a racionalidade técnica da profissão.

5.4.1.2 Conciliar teoria e prática

Esta subcategoria teve uma frequência de três participantes da pesquisa, seguem-se, alguns relatos dos(as) professores(as):

Tento sempre melhorar o método de ensino, trazendo o cotidiano da farmácia de manipulação para as aulas. (P1)

A responsabilidade da transmissão dos conhecimentos aos alunos, conhecimentos estes, que devem ter o perfeito equilíbrio entre o foco acadêmico e a vivência prática. (P4)

Estabelecer conexão com as informações recebidas com sua aplicação na prática. (P6)

Para esses(as) docentes, ser docente do ensino superior é conciliar teoria e prática. Diante desses relatos, podemos entender que esses(as) professores(as) entendem a docência como aplicabilidade de conteúdos relacionando com o cotidiano da profissão. Ser docente do ensino superior compreende uma visão mais ampla do que apenas a voltada para as disciplinas do curso que lecionam. Dessa forma, pode ser entendida uma visão reducionista de docência aqui colocada pelos(as) professores respondentes.

5.4.1.3 Incentivar a formação para a pesquisa

Ao tratar da subcategoria “Incentivar a formação para a pesquisa”, do total de nove participantes, apenas uma professora destacou a importância da formação para a pesquisa. A resposta da docente foi: “É necessário levar a busca de conhecimentos científicos, com espírito investigativo”. (P8)

Para apenas uma professora, ser docente do ensino superior é incentivar a formação para a pesquisa. Sua fala é condizente com a descrita na LDB 9.394/96, quando coloca que a finalidade da educação superior é “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura[...]”.

A formação para a pesquisa é uma das finalidades da educação superior, e, em se tratando da farmácia, profissão da área da saúde, essa realidade ainda é mais necessária. Todavia, essa finalidade se junta a outras, fundamentais para a compreensão da docência no ensino superior.

5.4.1.4 Formar para a criticidade e ética profissional

Esta subcategoria também teve apenas uma professora como respondente. Segue seu relato: “Contribuir na formação na área da saúde salientando o conhecimento crítico e ética profissional”. (P3)

Para esta subcategoria, também encontramos apenas uma docente. A resolução 596/2014 dispõe sobre o código de ética farmacêutica e traz no art. 3, como princípio fundamental, “a dimensão ética farmacêutica é determinada em todos os seus atos, sem

qualquer discriminação, pelo benefício ao ser humano, ao meio ambiente e pela responsabilidade social”.

Pensar a docência no ensino superior voltada para a ética profissional é essencial e está no código de ética de profissão farmacêutica.

5.4.1.5 Contribuir para a formação humana

Esta subcategoria também trouxe apenas uma professora. Segue seu relato: “Além do conhecimento, a humanização do atendimento”. (P2)

Sua fala traz a importância do conhecimento e lembra da humanização da profissão farmacêutica. Formar alunos(as) para aspectos humanos é um desafio para os(as) professores(as) e uma característica necessária em se tratando principalmente da área da saúde. O cuidado em prol da saúde humana requer saber lidar com situações, por hora, difíceis na vida das pessoas. O(A) farmacêutico(a) em seu ambiente de trabalho, muitas das vezes, precisa saber ouvir as pessoas. Portanto, contribuir para a formação humana promoverá assistência farmacêutica, respeito e empatia com os seres humanos.

5.4.2 Como você enquanto bacharel em Farmácia e professor(a) universitário(a), atua em seu cotidiano de sala de aula, para o desenvolvimento das competências e habilidades instituídas pelas diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação de Farmácia?

Procuramos conhecer, com essa questão, se os(as) docentes pesquisados(as) são capazes de compreender a relação das diretrizes curriculares do curso de graduação em Farmácia (Resolução 6 de 19 de outubro de 2017) com a sua prática pedagógica.

Após o agrupamento das respostas para a questão “ Como você enquanto bacharel em Farmácia e professor(a) universitário(a), atua em seu cotidiano de sala de aula, para o desenvolvimento das competências e habilidades instituídas pelas diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação de Farmácia? ”, foram identificadas quatro subcategorias, as quais estão descritas na tabela em ordem decrescente de frequência, com os(as) respectivos participantes da pesquisa relacionados.

Tabela 19 - Relação prática pedagógica e desenvolvimento de habilidades e competências

Subcategorias	Frequência	Participantes
1.Relacionando teoria e prática	5	P1, P2, P5, P8, P9
2.Diversificando as práticas pedagógicas	2	P6, P7
3. Valorizando a pesquisa	1	P3
4. Fazendo os(as) alunos(as) pensarem como profissionais formados(as)	1	P4

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

5.4.2.1 Relacionado teoria e prática

Essa subcategoria teve uma frequência de cinco professores(as) respondentes; seguem-se alguns relatos dos(as) participantes:

Nas minhas disciplinas sempre procurei integrar conhecimentos teóricos e práticos de forma interdisciplinar. (P1)

Alio a teoria com a prática e busco a interação e debate dos assuntos para melhor compreensão. (P2)

Tento relacionar o conteúdo com a vivência prática e entre outras disciplinas. (P5)

O desenvolvimento de competências e habilidades podem ser adquiridas colocando, na prática, os conhecimentos teóricos adquiridos, atuando nos cuidados à saúde da população, considerando o contexto de vida e a integralidade do indivíduo. (P8)

É preciso disponibilização do plano de ensino, disponibilização do material de apoio, aula expositiva e dialogada enriquecida com casos clínicos de aplicação prática. (P9)

A relação teoria e prática, mais uma vez, apresenta-se nesta pesquisa. Se três professores(as) levantaram essa relação nas suas ideias sobre ser docente no ensino superior, é comum que eles se utilizem dessa prática para desenvolver as habilidades e competências com os(as) seus(suas) alunos(as).

Na própria Resolução CNE/CES nº 6 de 19 de outubro de 2017, que institui as DCNs para o curso de graduação em Farmácia, o art. 7 traz que a formação deve ser estruturada em três eixos, “contemplando atividades teóricas, práticas, estágios curriculares obrigatórios, trabalho de conclusão de curso e atividades complementares, articulando a formação acadêmica à atuação profissional, de forma contextualizada e problematizada”. Portanto, os(as)

professores(as) têm a tarefa de desenvolver suas práticas pedagógicas considerando a proposta das DCNs.

Assim, o(a) professor(a) farmacêutico que se propõe a relacionar a teoria com a prática em suas aulas, está atendendo o disposto nas DCNs e, ainda, oportunizando o cotidiano da profissão para os(as) alunos(as) ao favorecer que o(a) futuro(a) farmacêutico(a) possa atuar com mais segurança e facilidade.

5.4.2.2 Diversificando as práticas pedagógicas

Para o atendimento das competências e habilidades das DCNs, duas professoras relataram que desenvolvem suas práticas pedagógicas de forma diversificada, por meio de desafios ou atividades específicas.

Apresento para cada assunto, um desafio envolvendo a prática profissional, e discutimos as ações, a prática, inter-relação de trabalho, a multifuncionalidade desse profissional. (P6)

Cada disciplina tem suas peculiaridades e procuro estar atenta a elas para conseguir contemplar ao máximo o desenvolvimento dessas habilidades e competências através de atividades específicas. (P7)

O inciso V do art. 11 das DCNs do curso de Farmácia coloca que é preciso a diversificação dos cenários de ensino-aprendizagem, com isso, podemos entender que as docentes se preocupam em desenvolver práticas diversificadas em sua atividade docente.

5.4.2.3 Valorizando a pesquisa

Para essa subcategoria, temos o relato de apenas uma professora. A docente diz que:

Procuro mostrar a ampla área de atuação farmacêutica, [...], o interesse pela pesquisa de novos fármacos e valorização do conhecimento científico, o que na nossa área é de extrema importância. (P3)

Novamente, em uma questão subjetiva, é relatada sobre a importância da pesquisa.

5.4.2.4 Fazendo os(as) alunos(as) pensarem como profissionais formados(as)

Nesta subcategoria, também encontramos um único professor. Seu relato diz que:

Em especial, sempre busco voltar o olhar dos alunos para o perfil do cuidado clínico, para que eles incorporem o “ser” profissional da saúde, e possam auxiliar da melhor forma possível o recipiente deste cuidado, o paciente, que é sempre o ponto final da cadeia de qualquer área em que o farmacêutico atue. (P4)

Na prática pedagógica desse professor, ele procura desenvolver as DCNs por meio de condutas em sala de aula onde o(a) aluno(a) atue como formado. O XI do art. 4 das DCNS do curso de Farmácia coloca que a “formação profissional, que o capacite para intervir na resolubilidade dos problemas de saúde do indivíduo, da família e da comunidade”. Com isso, podemos entender que as práticas desse(a) professor(a) são voltadas para situações onde o(a) estudante enfrente a profissão.

O desenvolvimento de práticas, dessa forma, é bastante rico para o(a) aluno, pois, em situações futuras, poderá escolher as melhores condutas em prol da saúde do indivíduo. Além disso, o código de ética da profissão farmacêutica traz como dever para o farmacêutico, “respeitar a vida, jamais cooperando com atos que intencionalmente atentem contra ela ou que coloquem em risco a integridade do ser humano ou da coletividade” (Resolução 596/2014, art. 12 VII, p. 28).

5.4.3 Para você em que momento o(a) aluno(a) aprendeu?

Pretendemos, com esta questão, conhecer como esses professores e professoras constataam a aprendizagem dos(as) estudantes.

Durante o processo de ensino-aprendizagem, no dia a dia da sala de aula, o(a) professor(a) farmacêutico(a) avalia os alunos e alunas com o intuito de desenvolver a aprendizagem. Diante das respostas, observamos vários aspectos que foram considerados pelos(as) participantes da pesquisa acerca dos(as) estudantes. Com isso, levantamos três subcategorias. A subcategoria “Quando aplica o conteúdo teórico na prática da profissão” reuniu sete participantes. A subcategoria “Quando demonstra satisfação pelo conteúdo ministrado” foi relatada por uma docente e a subcategoria “Quando discute e questiona o conteúdo” apenas na fala de uma professora. As três subcategorias, estão descritas na tabela em ordem decrescente de frequência, com os(as) respectivos(as) participantes da pesquisa.

Tabela 20 - Considerações sobre o momento em que o(a) aluno(a) aprendeu

Subcategorias	Participantes	Frequência
1.Quando aplica o conteúdo teórico na prática da profissão	P1, P2, P4, P5, P6, P8, P9	7
2.Quando demonstra satisfação pelo conteúdo ministrado	P3	1
3.Quando discute e questiona o conteúdo	P7	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

5.4.3.1 Quando aplica o conteúdo na prática da profissão

Esta subcategoria reuniu uma frequência de sete docentes em um total de nove participantes da pesquisa. Seguem-se alguns de seus relatos:

Quando o aluno leva situações que vivenciou na prática do trabalho. (P1)

Quando o próprio aluno esclarecido consegue avaliar e interpretar, além de achar facilidade no dia a dia. (P2)

Quando ele consegue correlacionar o conteúdo com a atuação diária profissional. (P4)

Quando o aluno consegue enxergar uma aplicação do conteúdo em sua futura profissão. (P5)

Quando ele consegue aplicar na vivência do dia a dia. (P6)

Quando é capaz de assumir a profissão, contribuindo na realização de atividades. (P8)

Quando soluciona a questão na prática vivenciada. (P9)

Novamente, encontramos como resposta a associação do conteúdo teórico com a prática da profissão. Percebemos, pelas três questões subjetivas, que grande parte dos docentes valoriza os conhecimentos específicos da profissão, quando colocam que o momento em que o(a) aluno(a) aprendeu está de acordo com a aplicabilidade no cotidiano da profissão. Essa aplicabilidade é percebida pelos(a) docentes, por meio da aula, quando o(a) aluno relata determinados acontecimentos vivenciados no dia a dia da profissão.

5.4.3.2 *Quando o(a) aluno(a) demonstra satisfação pelo conteúdo ministrado*

A subcategoria “Quando demonstra satisfação pelo conteúdo ministrado” foi relatada por uma professora apenas. Em suas palavras diz que:

Sinceramente, pode parecer filosófico demais, mas percebo pela expressão de prazer no rosto do aluno em aprender e se encantar pelo conteúdo assimilado. Percebo no retorno momentâneo em que o aluno expressa verbalmente o quanto gostou daquela aula ou me espera no final ou nos corredores para comentar algo relacionado. Para mim, é evidente o aprendizado do aluno nesse momento de interação com o professor, no retorno de forma explícita, ao lembrar conteúdos passados que não se esqueceram, ao elogiar uma aula ou recordar aulas ministradas tempos atrás. Essa é minha maior satisfação, sentir esse “feedback” de forma clara e direta. (P3, F, 39, Dr, IES1).

Apenas a docente P3 mencionou que o aprendizado do(a) aluno(a) ocorre no momento em que percebe a satisfação pelo conhecimento apreendido. A alegria e contentamento podem ser indicativos de aprendizagem. Quando vemos um(a) aluno(a) relatar sobre a aprendizagem adquirida e de como foi importante e satisfatório esse conteúdo, é muito gratificante para ambos, professor(a) e aluno(a). Diante disso, percebemos também, por essa docente, a relevância da relação professor(a)-aluno(a) na aprendizagem.

5.4.3.3 *Quando o(a) alunos(a) discute e questiona o conteúdo*

Esta subcategoria foi colocada também apenas por uma professora. A docente P7 percebe quando o(a) aluno(a) aprendeu em três momentos: “Quando ele consegue discutir e concatenar ideias, formular perguntas pertinentes e responder aos questionamentos com suas palavras”. (P7)

Para a docente P7, discutir os assuntos trabalhados, fazer perguntas e questionamentos condizentes com a aula ministrada são situações em que percebe o aprendizado dos(as) alunos(as). Diante desse relato, é possível perceber que essa docente considera importante a participação dos(as) alunos(as) durante a aula.

Para Sayão (2006), isso pode ser entendido como:

[...] um problema para muitos alunos, notadamente para os que se sentem embaraçados porque se identificam como tímidos e para aqueles que têm medo de errar publicamente. Já para os alunos extrovertidos, que têm traquejo

no trato com os colegas e gostam de exibir seus conhecimentos, isso é um prato cheio. [...] Quando um aluno não faz perguntas ou não se manifesta, isso não quer dizer que não esteja acompanhando o que está sendo feito. Quanto ao aluno que não participa por medo de errar, a escola deve reconhecer que é responsável por esse comportamento [...]. Afinal, ela tem valorizado o acerto e reprovado o erro no processo de aprendizagem.

A participação, para muitos(as) docentes, pode funcionar como formas de avaliação; entretanto, devemos atentar ao fato de que as pessoas se expressam de formas diferentes. Alguns alunos e alunas podem se sentir retraídos e terem mais dificuldade para expressar aprendizagens, todavia, os(as) mesmos(as) podem ter aprendido tanto quanto aqueles que se expressam com mais facilidade.

Por essa razão, é preciso que as avaliações sejam pensadas sempre de acordo com o coletivo e o individual. Diversificar os métodos avaliativos e avaliar durante o processo permite que o(a) professor(a) reflita e modifique suas práticas para que a aprendizagem se torne significativa e efetiva. A diversidade nas práticas pedagógicas, ajudará o(a) professor(a) a identificar o perfil de cada aluno(a), conhecendo quando houve aprendizagem ou não.

Portanto, é preciso refletir, discutir e planejar sobre os métodos avaliativos com o corpo docente da turma, lembrando que as turmas são distintas umas das outras.

5.4.4 Comentários que achar necessários

Dentre os (as) nove participantes da pesquisa, apenas uma professora achou importante relatar algo que pudesse trazer mais informações para a dissertação. Seu relato diz que: “O sistema de avaliação é engessado, já vem pronto da coordenação pedagógica e não é discutido com o corpo docente, outras atividades de extensão, trabalhos interdisciplinares, já temos um pouco de autonomia” (P6).

Diante disso, podemos deduzir que os métodos avaliativos não foram e não são discutidos com o corpo docente. Todavia, compreende-se que o desconhecimento por parte desses professores e professoras em relação a avaliação da aprendizagem contribui para que a coordenação pedagógica determine condutas, planejamentos e avaliações, conduzindo tais profissionais a seguirem modelos que não se discutem, estudam ou refletem, naturalizando e normalizando essas ações da coordenação. Entretanto, temos que recordar que nas diretrizes curriculares do curso de graduação em Farmácia, o(a) coordenador (a) deve ser formado em Farmácia. Assim, é possível que esse(a) gestor(a) também desconheça tais práticas, de modo a gerar posturas que podem contribuir para a não efetivação da aprendizagem, favorecendo

avaliações que certificam o aluno e aluna e colocando no mercado de trabalho novos profissionais, muitos talvez, incapacitados para o exercício da profissão farmacêutica.

“O que sabemos é uma gota; o que ignoramos é um oceano”

Isaac Newton

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de formação de mestra em educação, identifiquei-me com a frase em destaque, por perceber que somos muito pequenos diante da imensidão do desconhecido, da vida e da ciência e do que sabemos ou achamos que sabemos. Foram inúmeras as situações de aprendizagem durante a formação. Aprendi com os conteúdos disciplinares, com o estudo individual, com as orientações, com a participação em eventos, com a qualificação, com os acontecimentos inesperados, com as dores vivenciadas, com a pandemia, com a tecnologia, com a família, com os amigos e as amigas, e posso garantir quão rico foi esse tempo vivido. Ele representa apenas uma gota, mas uma gota profunda e necessária para o meu desenvolvimento enquanto mulher, filha, irmã, mãe, esposa, estudante, farmacêutica e pedagoga.

Com isso, gostaria de colocar que o caminhar da aprendizagem deve ser permanente para os(as) profissionais da educação e da ciência, pois, diariamente, novas descobertas e pesquisas surgem para melhorar o que está posto com o objetivo maior de progresso da vida humana, justiça e igualdade.

Durante a pesquisa, para este estudo, ficou claro a diversidade de conhecimentos necessários para o exercício da docência e de como são grandes os desafios para o(a) docente universitário(a) farmacêutico(a). Na leitura, análise e discussão dos dados coletados, rememorei situações praticadas por mim enquanto professora sem formação pedagógica, diante das falas e colocações dos(as) docentes farmacêuticos(as) pesquisados(as).

Esta pesquisa objetivou investigar, estudar e compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os(as) professores(as) universitários(as) farmacêuticos(as) que atuam nos cursos de bacharelado em Farmácia de duas instituições particulares da cidade de Uberlândia possuem frente a sua prática docente no ensino superior e visa sinalizar as interações que esses(as) professores(as) estabelecem entre si e com a organização do seu trabalho docente através das categorias de estudo: saberes docentes e avaliação.

Os resultados da pesquisa permitiram responder aos dois problemas norteadores do estudo:

1) Quais as interações que os(as) professores(as) estabelecem entre si e com a organização do seu trabalho docente através das categorias de estudo: saberes docentes e avaliação?

Os resultados demonstraram que os(as) professores(as) farmacêuticos(as) consideram necessários e importantes os saberes docentes, pois as repostas dadas pelos(as) pesquisados(as) estavam todas assinaladas no nível de concordância (concordo parcialmente ou concordo totalmente).

No entanto, a categoria avaliação da aprendizagem trouxe bastante divergência quanto ao grau de importância, configurando desconhecimento da categoria docente, falta de discussão e diálogo nas IES e imposição da gestão pedagógica colocada por uma participante da pesquisa, o que também evidencia despreparo e ausência de formação pedagógica do(a) coordenador(a) do curso. Dessa forma, podemos compreender que a diversidade de respostas na categoria avaliação, justifica-se por meio dos diferentes entendimentos acerca da categoria, do desconhecimento pelo assunto e da imposição do método avaliativo colocado pelas IES.

No que se refere à categoria saberes docentes, ficou claro que os(as) docentes apreciam a profissão docente e a desenvolvem com satisfação e carregam os saberes da experiência para efetuar suas práticas pedagógicas, associando teoria e prática em suas aulas.

Os(As) participantes da pesquisa possuem formação inicial em Farmácia, grande parte dos(as) pesquisadas (88,89%) contempla formação de mestrado na área farmacêutica e apenas 33,33% possuem doutorado também na área farmacêutica. Ficou evidente a importância que colocam acerca do conhecimento específico da disciplina que lecionam, sendo esse o propulsor de suas práticas.

Encontramos uma frequência de quatro professores(as) farmacêuticos(as) que só atuam como docentes e não exercem outra atividade profissional. Dos cinco que atuam em cargos farmacêuticos e na docência, duas professoras são funcionárias públicas. Esse dado pode revelar a identidade docente reconhecida por esses(as) professores(as) acerca da sua profissão. Podemos perceber que eles(as) se identificam também como professores(as) e, não, apenas como farmacêuticos(as), visto que a estabilidade pode afastar os profissionais da dupla jornada de trabalho e 44,44% só exercem a profissão docente.

Outro dado importante é o tempo que atuam como professores(as). Dos(as) nove docentes participantes, seis docentes exercem a atividade de professor(a) universitário(a) há mais de 10 anos e apenas três professores(as) estão há um, dois e cinco anos atuando em IES. Esse percentual de 66,67% de docentes que são professores(as) há mais de 10 anos, pode evidenciar reconhecimento de identidade docente, o que contribui para a compreensão dos saberes docentes necessários à prática pedagógica.

Na correlação das categorias de estudo, nenhuma foi significativa, utilizando o método de Spearman. Esse dado revela que os(as) professores(as) farmacêuticos(as) universitários(as) não compreendem dependência significativa entre as categorias de análise saberes docentes e avaliação.

2) Quais as ideias que os(as) professores universitários(as) farmacêuticos(as) possuem acerca da sua prática pedagógica?

Para responder esse problema, analisamos as respostas das três perguntas das questões abertas.

A primeira questão aberta: O que é ser docente do Ensino Superior?, encontramos cinco categorias: contribuir para a formação profissional; conciliar teoria e prática; incentivar a formação para a pesquisa; formar para a criticidade e ética profissional e formação humana. Sendo que as categorias contribuir para a formação profissional e conciliar teoria e prática evidenciaram três respondentes em cada.

A segunda questão aberta: Como você enquanto bacharel em Farmácia e professor(a) universitário(a), atua em seu cotidiano de sala de aula, para o desenvolvimento das competências e habilidades instituídas pelas diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação de Farmácia?, tivemos quatro categorias: relacionando teoria e prática; diversificando práticas pedagógicas; valorizando a pesquisa e fazendo os(as) alunos(as) pensarem como profissionais formados(as). A categoria relacionado teoria e prática teve o maior número de participantes, cinco professores(as) de um total de nove participantes.

A terceira questão aberta: Para você em que momento o(a) aluno(a) aprendeu?, a categoria quando aplica o conteúdo teórico na prática da profissão foi relatada por sete professores(as) participantes da pesquisa.

Percebemos nas questões abertas uma similaridade entre as subcategorias encontradas. Como o curso de graduação em Farmácia é desenvolvido em seu currículo por uma carga horária teórica e uma carga horária prática, observamos que todos os professores e professoras pesquisados(as) preocupam-se com a compreensão dos(as) alunos(as) na associação de conteúdos teóricos disciplinares ao cotidiano da prática do profissional no local de trabalho. Assim, é comum, pelas respostas desses(as) professores(as), que o aprendizado, as habilidades e competências e ser docente do ensino superior estejam relacionados com a aplicabilidade da teoria na prática profissional.

Para esses(as) docentes, o conteúdo específico da disciplina é bem desenvolvido quando exemplificam com situações do cotidiano farmacêutico e desenvolvem suas práticas pedagógicas por meio do conhecimento desses conteúdos disciplinares.

Nessa perspectiva, apresentamos como sugestão para novos estudos sobre o tema: realizar pesquisas com os alunos e as alunas do curso de graduação em Farmácia para averiguar como esses(as) discentes percebem o ensino e as práticas pedagógicas do(a) professor(a) farmacêutico(a) e realizar pesquisa sobre as práticas avaliativas do(a) docente universitário(a) farmacêutico(a), com o objetivo de identificar, estudar e compreender a finalidade do processo avaliativo para esses(as) professores(as).

Por fim, colocamos algumas ações que podem ser desenvolvidas pelas IES, de maneira a contribuir para os saberes docentes e a avaliação de todos(as) professores(as) que estão atuando na docência universitária sem formação pedagógica:

- a) Incentivar e oferecer aos(as) professores(as) ingressantes a capacitação na área pedagógica e, aos mais antigos das IES, formação continuada também na área pedagógica;
- b) Estimular o encontro e o diálogo dos docentes universitários das áreas pedagógicas com as demais áreas, por meio de eventos, cursos, palestras, pesquisas, parcerias em aulas e etc.;
- c) Proporcionar formação pedagógica, por meio de pós-graduação lato sensu ao(à) gestor(a) ou coordenador(a) do curso de Farmácia ou, ainda, por meio de parcerias com pedagogos(as) para efetivação da prática pedagógica da gestão, dos(as) professores(as) e do curso.

Desejamos e esperamos que essa pesquisa, estimule e motive os(as) professores(as) universitários(as) farmacêuticos(as) a buscarem formações pedagógicas a fim de contemplarem esse conhecimento em seu currículo e em suas práticas pedagógicas na certeza de que tais conteúdos os(as) transformarão em professores(as) mais conscientes do seu papel enquanto educadores(as) e formadores(as) de profissionais da saúde e, ainda, futuros(as) docentes universitários(as).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Docência universitária: passos de um percurso formativo. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 07-16. ISBN 9788524918025.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2013. ISBN 9788532624079.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. ISBN 9789724408989.

BLACK, Paul; DYLAN, Wiliam. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, Londres, v. 5, n. 1, p. 7-74, mar. 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102>. Acesso em: 31 jul. 2020. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 59-76, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100005>

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2008. *E-book*. ISBN 9788532636515.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 mai. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CES 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, [2002]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES022002.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 19 de outubro de 2017**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, [2017]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74371-rces006-17-pdf/file>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução 596, de 21 de fevereiro de 2014.** Dispõe sobre o Código de Ética Farmacêutica, o Código de Processo Ético e estabelece as infrações e as regras de aplicação das sanções disciplinares. Brasília: Conselho Federal de Farmácia, [2014]. Disponível em: <https://www.cff.org.br/userfiles/file/resolucoes/596.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020.

CANCIAN, Tassio Betzel. **A didática utilizada na disciplina de farmacologia do curso de farmácia e suas contribuições para a formação profissional.** 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação Lato Sensu à Distância em Psicopedagogia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017. Disponível em: <https://www.webartigos.com/storage/app/uploads/public/5a1/816/01b/5a181601bdf36183169294.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

CARLOMAGNO, Márcio. C; ROCHA, Leonardo Caetano da. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. *Revista eletrônica de ciência política*. Vol, 7, n. 1, p. 173-188, 2016. ISSN 2236-451X DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/recp.v7i1.45771>

CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média.** 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2018. ISBN 978852212128099.

CONSELHO FEDERAL DE FARMÁCIA (CFF). **Resolução nº 596, de 21 de fevereiro de 2014.** Dispõe sobre o Código de Ética Farmacêutica, o Código de Processo Ético e estabelece as infrações e as regras de aplicação das sanções disciplinares. Brasília: Conselho Federal de Farmácia, [2014]. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_25372830_resolucao_n_596_de_21_de_fevereiro_de_2014.aspx#:~:text=disp%20sobre%20o%20c%3%b3digo%20de,de%20aplica%3%a7%3%a3o%20das%20san%3%a7%3%b5es%20disciplinares.&text=3%20ba%20%2d%20estabelecer%20as%20infra%3%a7%3%b5es%20e,do%20anexo%20iii%20desta%20resolu%3%a7%3%a3o. Acesso em: 10 jun. 2020.

COSTA, Cristina Maria Maués da *et al.* Contribuições da pós-graduação na área da saúde para a formação profissional: relato de experiência. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 1471-1481, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902014000401471&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902014000400028>

CRF-SP. **A profissão farmacêutica.** 2. ed. São Paulo: Conselho Regional de Farmácia do Estado de São Paulo (CRF-SP), 2015. Disponível em: http://www.crfsp.org.br/documentos/materiaistecnicos/profissao_farmacutica_final.pdf. Acesso em: 19 jun. 2019. ISBN 978-85-9533-030-6.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. ISBN 9788524918452.

DEUSCHLE, Viviane Cecília Kessler Nunes; BORTOLOTTI, Josiane Woutheres; DEUSCHLE, Regis Augusto Norbert. O ensino de farmácia no Brasil. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL*, 17., 2015, Salto do Jacuí. **Anais** [...]. Salto do Jacuí: Unicruz, 2015. p. 01-11. Disponível em:

<https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2015/1%20-%20artigos/o%20ensino%20de%20farmacia%20no%20brasil.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2007.

FIALHO, Wanessa Cristiane Gonçalves. Formação docente e práticas de professores do curso de Farmácia: um estudo de caso. **Revista Profissão Docente Online**, Uberaba, v. 14, n. 30, p. 114-128, jan./jun., 2014. Disponível em:

<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/603/1104>. Acesso em: 31 jul. 2020.
<https://doi.org/10.31496/rpd.v14i30.603>

FORESTI, Miriam Celi Pimentel Porto; PEREIRA, Maria Lúcia Toralles. Didática no Ensino Superior. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 5, n. 5, p. 181-182, ago. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v3n5/26.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1414-32831999000200026>

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 147-166, jul./dez., 2013. Disponível em:

<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Didatica%20M.%20Amelia.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Cadernos Pedagogia Universitária USP, 2009. Disponível em: http://www.prg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_10_PAE.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. ISBN: 85-9884-332-6.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. ISBN 9788577531639.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclo, Seriação e Avaliação: Confronto de lógicas**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003. ISBN 9788516039011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. **Revista Pro-posições**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 111-114, set./dez., 2005.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643680>. Acesso em: 03 jan. 2020. ISSN 0103-7307

FURIÓ-MAS, Carles. Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, Barcelona, v. 2, n. 2, p. 188-199, 1994. Disponível em:

<https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21357/93312>. Acesso em: 10 jun. 2020.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393,405, set.-out. 2003. Disponível em: <https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/735/586>. Acesso em: 10 jul. 2019. ISSN 1984-7114 (versão eletrônica).

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. ISBN 85-249-0922-6.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2006. ISBN 9788522443925.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000. ISBN 978-850802785-9.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos & contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998. ISBN 8587063073.

JANIS, I. L. 1982 [1949]. O problema da validação da análise de conteúdo. In: LASSWELL, H; KAPLAN, A. **A linguagem da política**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. Avaliação da aprendizagem como construção do saber. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA DEL SUR, 5., 2005, Mar del Plata. **Anais** [...]. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata: 2005. p. 1-17. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/96974/Maria%20Elizabeth%20Kraemer%20-%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem%20como%20con.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 20 set. 2019.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. ISBN 9788524916038.

LORANDI, Paulo Ângelo. A prática docente na construção dos saberes do profissional farmacêutico. **Revista eletrônica PESQUISEDUCA**, Santos, v. 4, n. 8, p. 378- 390, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/viewFile/300/pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020. ISSN 2177-1626

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996. ISBN 9788524917448.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola? *In*: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 1-10. Disponível em: <http://files.zeadistancia.webnode.com/200000154-2a28e2b216/LUCKESI%20Verificacao%20ou%20avaliacao%20.pdf> Acesso em: 10 set. 2019.

MALUSÁ, Silvana. Investigação sobre a atualização docente no ensino superior. *In*: MALUSÁ, Silvana; FELTRAN, Regina Célia de Santis (orgs.). **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factash Editora, 2003. p. 137-174. ISBN 85-89909-05-0.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015. ISBN 9788532306418.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarcísio; BEHRENS, Marilda Aparecida (orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2002. p. 133-172. ISBN 9788530809966.

MENDES, Olenir Maria *et al.* **Pesquisa coletiva, avaliação externa e qualidade da escola pública**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018. ISBN 978-85-444-2634-0.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova - um momento privilegiado de estudo: não um acerto de contas**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. ISBN 85-7490-297-7.

NOBRE, Andréia. Farmacêutico e atuação na docência. **Diário Farma**, São Paulo, 11 jun. 2018. Disponível em: <https://www.diariofarma.com.br/farmacutico-e-atuacao-na-docencia/>. Acesso em: 22 mar. 2020.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, F. Ser bacharel e professor: Dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **Holos**, Natal, ano 28, v. 2, p. 193-205, 2012. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/%20913>. Acesso em: 31 jul. 2019. <https://doi.org/10.15628/holos.2012.913>

PAGOTTI, Antônio Wilson; PAGOTTI, Giuliano Antônio de Godoy. As preocupações dos estudantes universitários: um estudo exploratório. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 22, n. 68, p. 94-104, 2005. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v22n68a02.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019. ISSN 0103-8486 ISSN (ONLINE) 2179-4057

PEDRINI, Igor Aparecido Dallaqua. **Docência universitária: ideias sobre a prática docente de professores atuantes em cursos de Publicidade e Propaganda**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21606>. Acesso em: 14 fev. 2018. <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.60>

PEIXE Vivo. Intérprete: Milton Nascimento. Compositor: Milton Nascimento. *In*: JK-Trilha sonora da minissérie. Intérprete: Milton Nascimento. Local: Som livre, 2006. 1 CD, faixa 1.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. ISBN 85-7307-544-9.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação USP**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1997. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>. Acesso em: 31 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551996000200004>

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. ISBN 9788524907111.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014. ISBN 9788524908576.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 143-241, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/09.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100009>

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998. ISBN 8573073748.

SANTOS, Manoel Roberto da Cruz. **A Profissão Farmacêutica no Brasil: História, Ideologia e Ensino**. 1. ed. Ribeirão Preto: Holos, 1999. ISBN 9788586699092.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JR, Celestino Alves (orgs). **Formação do educador**. São Paulo: UNESP, 1996. p. 145-155. ISBN 8571392560.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a Natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 31 jul. 2020. <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>

SAYÃO, Rosely. Participação em sala de aula. **Folha de São Paulo**, Caderno Equilíbrio, São Paulo, 25 jun. 2006. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq2505200615.htm>. Acesso em: 31 jul. 2019.

SERAFIN, Cláudia; CORREIA JÚNIOR, Daniel; VARGAS, Mirella (elaboração). **Perfil do farmacêutico no Brasil**: relatório. Brasília: Conselho Federal de Farmácia, 2015. Disponível em: https://www.cff.org.br/userfiles/file/Perfil%20do%20farmac%3%aautico%20no%20Brasil%20_web.pdf. Acesso em: 10 set. 2017. ISBN 978-85-89924-16-0.

SILVA, Natália Luiza; MENDES, Olenir Maria. Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 271-297, abr. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000100271&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 jul. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000100014>

SILVA, Natalia Luiza; MENDES, Olenir Maria. Práticas de avaliação no ensino superior: elementos para a discussão sobre avaliação formativa. *In*: SILVA, Diva (org.). **A docência no ensino superior em discussão**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 141-162. ISBN 978-85-53111-22-0. <https://doi.org/10.29388/978-85-53111-22-0-f.141-162>

SNYDERS, Georges. Pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR online**, Campinas, v. 14, n. 59, p. 285-298, out. 2014. ISSN 1676-2584

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. Programa de Pós-Graduação em Educação: lugar de Formação da Docência Universitária? **Revista Brasileira de Pós-**

Graduação, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, dez. 2010a. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/18/14>. Acesso em: 31 jul. 2019. <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2010.v7.18>

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca da legitimidade**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2010b. ISBN 9788523206772. <https://doi.org/10.7476/9788523211981>

SOUSA, Iane Franceschet de; BASTOS, Paulo Roberto Haidamus de Oliveira. Interdisciplinaridade e formação na área de farmácia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 97-117, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v14n1/1981-7746-tes-14-01-0097.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sip00092>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014. ISBN 9788532631657.

UNIPAC. Curso de graduação em Farmácia. **UNIPAC**, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://www.unipacuberlandia.com.br/graduacao/cursos/farmacia>. Acesso em: 03 ago. 2019.

UNIPAC. Curso de graduação em Farmácia. **Farmácia UNIPAC**, Uberlândia, 2019. Disponível em: <http://blogfarmaciaunipac.blogspot.com/>. Acesso em: 03 ago. 2019.

UNITRI. Curso de graduação em Farmácia. **UNITRI**, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://unitri.edu.br/curso/farmacia/>. Acesso em: 03 ago. 2019.

VALLADÃO, Maria de Lourdes Fernandes *et al.* Os (des)caminhos do ensino de Farmácia no Brasil. **Revista de farmácia e bioquímica**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 63-74, 1986.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **A formação do professor do ensino superior**. São Paulo: Pioneira, 2000. ISBN 9788522100507

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2003. ISBN 85-85819-10-3.

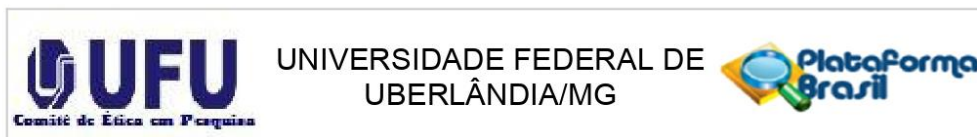
VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3283>. Acesso em: 31 jul. 2020. <https://doi.org/10.26512/lc.v12i22.3283>

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Modulo III: A avaliação na escola**. 1. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. ISBN 978-85-230-0882-6. Disponível em: <https://gepaeufu.files.wordpress.com/2014/03/a-avaliac2bac3bao-na-escola-benigna.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2010. ISBN 9788530807566.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2009. ISBN 9788530808716.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O/A FARMACÊUTICO/A NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM FARMÁCIA

Pesquisador: Silvana Malusá Baraúna

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 15270619.3.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.535.649

Apresentação do Projeto:

Trata-se de atendimento de pendência apontada no parecer nº 3.425.954 de 28 de Junho de 2019.

É um estudo quali e quantitativo, que visa o entendimento sobre os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, com formação inicial em FARMÁCIA, possuem frente a sua prática docente no ensino superior. A pesquisa abordará, via email público, uma amostra mínima de 5 docentes de cursos de farmácia, de duas instituições de ensino particulares de Uberlândia. Os interessados responderão a um questionário online, com perguntas referentes a dados gerais, saberes docentes e avaliação, e três questões abertas sobre a docência.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos primários

Investigar, estudar e compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, com formação inicial em FARMÁCIA, que atuam nos cursos de bacharelado em Farmácia nas Instituições Particulares da cidade de Uberlândia, possuem frente a sua prática docente no ensino superior. Visa sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente através das categorias de estudo: saberes

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.535.649

docentes e avaliação.

Objetivos secundários

- 1) Investigar, estudar e compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, com formação inicial em Farmácia, que atuam nos cursos de bacharelado em Farmácia, possuem frente a sua prática docente no ensino superior.
- 2) Sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente através das categorias de estudo: saberes docentes e avaliação.
- 3) Averiguar como o bacharel em Farmácia e professor universitário, atua em seu cotidiano de sala de aula, para o desenvolvimento das competências e habilidades instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Farmácia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

SEGUNDO OS PESQUISADORES:

RISCOS

O risco dos participantes da pesquisa serem identificados existe, contudo, será minimizado ao máximo pelos pesquisadores. Em nenhum momento serão coletados dados pessoais nem imagens que possibilitem a identificação dos participantes da pesquisa. Os avaliadores da pesquisa terão acesso à opinião dos participantes da pesquisa, mas de nenhuma forma guardará aspectos individualizados quanto à concepção da opinião dos participantes da pesquisa, ainda assim a guarda dos formulários será de uso restrito à análise de dados, preservando as opiniões concedidas dos participantes da pesquisa e IES envolvidas, ademais, aqueles serão representados através de números.

BENEFÍCIOS

Este projeto beneficia toda a comunidade acadêmica da área da Educação/Farmácia, voltados, a priori, aos professores e futuros professores, além de trazer contribuições importantes para a área da Docência Universitária. Com a publicação desta pesquisa, dados substanciais serão adicionados ao parco quadro de pesquisas sobre os professores dos Cursos de Farmácia. Além disso, será possível comprovar ou dirimir consensos sobre a prática do docente de Farmácia.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.535.649

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pendência CEP/UFU:

1) De acordo com a Resolução 466/2012, CAPÍTULO II.10, o termo "sujeito de pesquisa" deve ser substituído por "participante".

Resposta Pesquisadores: "Conforme contato telefônico no CEP com Sra Bianca e explicação da pendência acima no último parecer; declaro que foi feita a substituição do termo "sujeito de pesquisa" pelo termo "participante em todo o corpo do projeto e em destaque com fundo amarelo segundo a Resolução 466/2012, capítulo II.10.

Em anexo, segue o projeto com as alterações destacadas com fundo amarelo."

Parecer CEP/UFU: Pendência atendida.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos devidamente apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer consubstanciado número 3.425.954 de 28 de Junho de 2019, foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Fevereiro de 2020.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.535.649

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1285684.pdf	01/07/2019 14:57:18		Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.535.649

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Cecilia_corrigido.doc	01/07/2019 14:55:41	Silvana Malusá Baraúna	Aceito
Outros	Resposta.docx	01/07/2019 13:47:56	Silvana Malusá Baraúna	Aceito
Outros	instrumento_coleta.doc	30/05/2019 14:34:22	Silvana Malusá Baraúna	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	30/05/2019 14:33:49	Silvana Malusá Baraúna	Aceito
Outros	Pesquisadoras.docx	07/05/2019 15:45:22	Silvana Malusá Baraúna	Aceito
Outros	TERMO_EQUIPE_CEP.pdf	09/04/2019 15:41:30	Silvana Malusá Baraúna	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_CEP.pdf	08/04/2019 15:51:18	Silvana Malusá Baraúna	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 27 de Agosto de 2019

Assinado por:
Karine Rezende de Oliveira
(Coordenador(a))

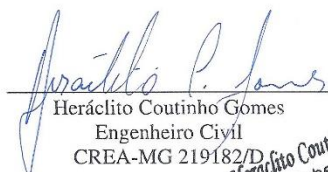
Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

ANEXO B – TERMO DE RESPONSABILIDADE PELA ANÁLISE ESTATÍSTICA

TERMO DE RESPONSABILIDADE PELA ANÁLISE ESTATÍSTICA

Declaro que avaliei e procedi a Análise Estatística Descritiva e de Correlação da dissertação intitulada **Docência universitária: pensando a prática pedagógica do(a) professor(a) farmacêutico(a)** da autora Cecília de Camargo Bento

Uberlândia, 01 de junho de 2020


Heráclito Coutinho Gomes
Engenheiro Civil
CREA-MG 219182/D

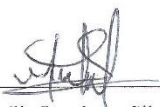
Heráclito Coutinho Gomes
Engenheiro Civil
CREA-MG 219182

ANEXO C – TERMO DE RESPONSABILIDADE PELA TRADUÇÃO DO RESUMO: PORTUGUÊS PARA O INGLÊS

TERMO DE RESPONSABILIDADE PELA TRADUÇÃO DO RESUMO:
PORTUGUÊS PARA O INGLÊS

Declaro que efetuei a tradução do resumo, do português para o inglês, da dissertação intitulada **Docência universitária: pensando a prática pedagógica do(a) professor(a) farmacêutico(a)** da autora Cecília de Camargo Bento

Uberlândia, 20 de julho de 2020



Maria Emília Landaeta Silva - tradutora

Licenciatura em Idiomas Modernos, mención empresarial (Inglês e Francés)

ANEXO D – DECLARAÇÃO DA CORREÇÃO

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que realizamos a correção do texto de dissertação apresentado à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação do Profa. Dra. Silvana Malusá.

Título da dissertação: “DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: PENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO(A) PROFESSOR(A) FARMACÊUTICO(A)”.
Mestranda: Cecilia de Camargo Bento.

A correção foi realizada no que se refere à ortografia, concordância, coesão e coerência e seguiu as normas da ABNT: ABNT NBR 6023:2018, ABNT NBR 6024:2012, ABNT NBR 6027:2012, ABNT NBR 6028:2003, ABNT NBR 10520:2002 e ABNT NBR 14724:2011.

Uberlândia, 03 de agosto de 2020.



Luís Felipe Sales
Graduado em Letras - Língua Portuguesa com domínio de Libras pela UFU
Mestrando em Educação no PPGED/UFU



Nágilla Regina Saraiva Vieira

ANEXO E – SISTEMA DE AVALIAÇÃO IES 1



FUNDAÇÃO PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS - FUPAC
 FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE UBERLÂNDIA

Critérios de Avaliação

Os critérios de avaliação da UNIPAC Uberlândia são definidos no Regimento e no Manual do Aluno.

Regimento: Capítulo IV- Do funcionamento dos cursos de graduação, Seção IV- Da Verificação do Rendimento nos Estudos:

(.....)

Art. 71. A verificação do rendimento escolar é feita por componente curricular levando-se em conta a frequência e o aproveitamento nos estudos, conforme exigências legais.

§2º Entende-se por aproveitamento o resultado do processo de avaliação obtido pelo aluno nas atividades e/ou provas realizadas em cada componente curricular.

§3º A apuração do aproveitamento em cada disciplina de curso de graduação é feita por pontos cumulativos, em uma escala de 0(zero) a 100(cem) pontos, em ordem crescente, sendo considerado aprovado o aluno que obtiver no mínimo 60(sessenta) pontos.

§4º Nas disciplinas on line a distribuição dos pontos está regulamentada em Resolução Específica.

Art. 72 Nas disciplinas a avaliação é organizada em três etapas a saber:.

I- primeira e segunda etapas valendo 30 (trinta) pontos cada;

II- terceira etapa valendo 40 (quarenta) pontos.

§ 1º - A forma de distribuição dos pontos, dentro de cada etapa avaliativa, é normatizada pela Direção Acadêmica, em articulação com os coordenadores de curso, devendo-se para tanto, adotar instrumentos avaliativos diversificados, observando o previsto neste Regimento, inclusive, com a limitação de notas a serem aferidas, exclusivamente, por meio de provas dentro das etapas respectivas.

§ 2º Todas as etapas devem contemplar pelo menos uma prova escrita, sendo que, especificamente na terceira etapa, deve ser realizada uma avaliação individual, elaborada pelo professor, que contemple o conteúdo integral da disciplina no semestre ou, ainda, de caráter interdisciplinar.

§ 3º A critério da Direção a prova a que se refere o inciso II do *caput* pode, ainda, ser institucional e de caráter individual, seja no valor total ou parcial.

§ 4º Os componentes inscritos nos incisos II, III, IV e V do artigo 46 deste Regimento não se obrigam às normas previstas no *caput* e incisos deste artigo, conforme regulamentação constante do projeto pedagógico do curso.

§ 5º A avaliação do aluno em cada disciplina é feita por meio de provas presenciais e outros instrumentos avaliativos diversificados, conforme detalhado no plano de aprendizagem, aprovado pela Coordenação de Curso e apresentado ao aluno no início de cada semestre letivo.

§ 6º O calendário escolar das atividades da Faculdade fixa o período de entrega dos resultados de todas as etapas das avaliações.

§ 7º Após a divulgação do resultado das avaliações da primeira e segunda etapas avaliativas, o que deverá ocorrer no prazo máximo de 10 (dez) dias de sua aplicação, as provas devem ser devolvidas aos alunos.

Seção VI- Da Aprovação

Art. 77 Estará aprovado em curso de graduação o aluno que obtiver como resultado final 75% (setenta e cinco por cento) ou mais de frequência, nas disciplinas presenciais, da carga horária total ofertada no período e 60% (sessenta por cento) ou mais dos pontos distribuídos, sendo que as referidas apurações se dão em cada disciplina, presencial e

on line.

Seção VIII - Da Dependência, da Adaptação e do Aproveitamento de Estudos

Art. 88 A Faculdade admite o uso da dependência e da adaptação do aluno nos cursos de graduação.

Art. 89 Para ter direito ao cumprimento de qualquer procedimento de adaptação e/ou dependência, em todas as suas modalidades, o aluno deve estar matriculado, conforme disposto neste Regimento.

§ 1º Cabe ao aluno, cobrir os custos de seus estudos de dependência e/ou adaptação na forma disposta no contrato firmado no ato da matrícula.

§ 2º A dependência pode ser cumprida pelo aluno em uma das modalidades abaixo descritas, conforme o caso, obedecidas, ainda, todas as determinações deste Regimento e as normas regulamentares próprias da Faculdade:

I- em período letivo regular, no qual o componente esteja sendo oferecido, desde que haja compatibilidade de horário para o aluno;

II- excepcionalmente, em horários alternativos, podendo, inclusive, ser nos sábados não letivos. O aluno deve cumprir integralmente o conteúdo e a carga horária da disciplina, conforme previsto na matriz curricular;

III- sob a forma de Estudos Independentes; e

IV- *on line*, após aquiescência da coordenação de curso e da direção, obedecidas, ainda, as normas legais aplicáveis.

§ 3º A dependência de que trata o § 2º, inciso II, somente é ofertada de forma excepcional e passa pela análise discricionária da Direção que, observando os elementos no caso concreto e, desde que se forme turma com número mínimo de alunos, que cubra os custos ou com qualquer número de alunos que arque com os mesmos, poderá deferir.

§ 7º O aluno reprovado somente em frequência, ou conjuntamente em nota e frequência, deve cumprir a carga horária da(s) disciplina(s) na(s) qual (ais) foi reprovado e obter o mínimo de 60% (sessenta por cento) dos pontos nas avaliações e cumprir, no mínimo de 75% (setenta e cinco por cento) da frequência, ressalvados os casos previstos nos §§ 8º a 11 deste artigo.

§ 8º O aluno reprovado somente em nota pode fazer Estudos independentes*.

§ 9º A modalidade de Estudos Independentes* e a que se refere o inciso IV se aplicam somente às disciplinas com conteúdos exclusivamente teóricos.

***A oferta da modalidade de Estudos Independentes dependerá da aprovação da Coordenação de curso e Colegiado por meio de ata e está descrita no Projeto Pedagógico do curso.**

Manual do Aluno, item 15-Avaliação Acadêmica:

Distribuição de notas-Disciplinas Presencias:

I-Primeira Etapa Avaliativa- A1- Total:30 Pontos

I1- Avaliação Transversal (Simulado ENADE): 10,0 pontos (prova)

I2-Atividades Extraclasse Orientadas (AECO) - atividades, estudos para fixação e aprofundamento dos conteúdos inseridos no Portal Blackboard pelo professor: 5,0 pontos;

I3-Trabalhos em sala: 5,0 pontos;

I4-Seminário Interdisciplinar: 10,0 pontos.

II-Segunda Etapa Avaliativa- A2- Total:30 Pontos

II1-Prova individual e escrita: 20,0 pontos com no mínimo de 10 a 15 questões discursivas e objetivas.

II2-Atividades Extraclasse Orientadas- (AECO) – atividades, estudos para fixação e

aprofundamento dos conteúdos inseridos no Portal Blackboard pelo professor: 5,0 pontos;

II3-Trabalhos em sala: 5,0 pontos.

III- Terceira Etapa Avaliativa- A3: Total: 40 pontos

Uma única prova, individual e escrita que contemple o conteúdo integral da disciplina no semestre com no mínimo de 15 a 20 questões discursivas e objetivas.

Distribuição de Notas- Disciplinas On Line:

I-Primeira Etapa Avaliativa- A1- Total:30 Pontos

I1-Atividades Avaliativas Virtuais-03 atividades realizadas no AVA no valor de 10 pontos cada, sendo estas distribuídas no decorrer do semestre letivo envolvendo todo conteúdo da disciplina.

II-Segunda Etapa Avaliativa- A2- Total:30 Pontos

II1-Prova individual, escrita e presencial: 30,0 pontos com no mínimo 15 questões, sendo 02 discursivas e as demais objetivas.

III-Terceira Etapa Avaliativa- A3: Total: 40 pontos

Uma única prova, individual, escrita e presencial que contemple o conteúdo integral da disciplina no semestre com no mínimo de 15 a 20 questões, sendo 04 discursivas e as demais objetivas.

Divulgação de Notas e Faltas

O aluno deverá acompanhar na Secretaria ON-LINE o lançamento de suas notas e faltas no site www.unipacuberlandia.com.br através de seu número de matrícula e senha.

De acordo com a programação da disciplina e aplicação das provas, o professor irá postar a avaliação corrigida no Portal Blackboard para que o acadêmico possa verificar o resultado do desempenho e aprendizagem na prova.

O professor deverá entregar todas as provas realizadas pelos alunos em até 05 dias após sua realização ou no próximo horário de aula da disciplina. No caso das disciplinas On Line serão entregues no próximo Encontro Presencial.

Cabe ao acadêmico verificar suas notas e faltas a cada processo avaliativo, fazendo a conferência dos registros de acordo com os resultados obtidos.

Revisão de Notas/Faltas

A solicitação de revisão de notas/faltas no Protocolo poderá ser feita pelo acadêmico até 30 dias após o encerramento de cada etapa do processo avaliativo (A1, A2 e A3) e somente será realizado em relação às disciplinas que estão sendo cursadas no semestre letivo vigente.

Elaboração: Direção Acadêmica

Fonte: Regimento Geral e Manual do Aluno.

ANEXO F – MATRIZ CURRICULAR IES 1



FUNDAÇÃO PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS
FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE UBERLÂNDIA



CURSO: FARMACIA

Duração: 4 anos

Turno: Noturno

Integralização: Mínimo: 8 semestres / Máximo: 12

Vagas: 80 vagas anuais

Currículo Pleno

Vigência: a partir do 1º semestre de 2019

MATRIZ CURRICULAR

PERÍODO	DISCIPLINAS/ATIVIDADES	TEÓRICA	PRÁTICA	SUBTOTAL	TCC	ESTÁGIO	ATIV. COMPLEM.	TOTAL
1º	Citologia, Histologia e Embriologia	40	20	60				60
	Matemática Básica	40	-	40				40
	Biofísica	40	-	40				40
	Genética Humana	40	-	40				40
	Introdução a Farmácia	40	-	40				40
	Psicologia *	40	-	40				40
	Química Orgânica I	40	20	60				60
	Atividades Complementares I							10
Subtotal		280	40	320			10	330

MATRIZ CURRICULAR

PERÍODO	DISCIPLINAS/ATIVIDADES	TEÓRICA	PRÁTICA	SUBTOTAL	TCC	ESTÁGIO	ATIV. COMPLEM.	TOTAL
2º	Anatomia Humana	40	20	60				60
	Bioquímica Estrutural	40	20	60				60
	Bromatologia	40	-	40				40
	Estatística*	40	-	40				40
	Metodologia Científica*	40	-	40				40
	Microbiologia Geral	20	20	40				40
	Química Geral e Experimental	40	20	60				60
	Química Orgânica II	40	20	60				60
	Atividades Complementares II							10
Subtotal		300	100	400			10	410

MATRIZ CURRICULAR

PERÍODO	DISCIPLINAS/ATIVIDADES	TEÓRICA	PRÁTICA	SUBTOTAL	TCC	ESTÁGIO	ATIV. COMPLEM.	TOTAL	
3º	Saúde Pública e Epidemiologia *	40	---	40				40	
	Fisiologia Humana	40	20	60				60	
	Físico Química	40	40	80				80	
	Química Analítica I	40	20	60				60	
	Imunologia	20	20	40				40	
	Bioquímica Metabólica	40	20	60				60	
	Patologia Humana	40	20	60				60	
	Farmacobotânica	20	20	40				40	
	Fundamentos da Língua Portuguesa *	40	---	40				40	
	Atividades Complementares III							10	10
	Subtotal		320	160	480			10	490

MATRIZ CURRICULAR

PERÍODO	DISCIPLINAS/ATIVIDADES	TEÓRICA	PRÁTICA	SUBTOTAL	TCC	ESTÁGIO	ATIV. COMPLEM.	TOTAL	
4º	Parasitologia Humana	40	20	60				60	
	Bioquímica Clínica	40	20	60				60	
	Deontologia e Legislação Farmacêutica *	40	--	40				40	
	Microbiologia e Imunologia Clínica	40	--	40				40	
	Farmacologia I	60	---	60				60	
	ÓPTATIVA *	40	---	40				40	
	Toxicologia	40	---	40				40	
	Química Analítica II	40	20	60				60	
	Atividades Complementares IV							10	10
	Subtotal		340	60	400			10	410

MATRIZ CURRICULAR

PERÍODO	DISCIPLINAS/ATIVIDADES	TEÓRICA	PRÁTICA	SUBTOTAL	TCC	ESTÁGIO	ATIV. COMPLEM.	TOTAL	
5º	Assistência Farmacêutica	40	--	40				40	
	Farmácia Hospitalar	40	--	40				40	
	Farmacognosia I	20	20	40				40	
	Farmacologia II	60	--	60				60	
	Farmacotécnica I	40	20	60				60	
	Parasitologia Clínica	40	20	60				60	
	Análise Instrumental	40	--	40				40	
	Química Farmacêutica I	40	20	60				60	
	Atividades Complementares V							10	10
	Estágio Supervisionado Obrigatório I						200		
Subtotal		320	80	400		200	10	610	

MATRIZ CURRICULAR

PERÍODO	DISCIPLINAS/ATIVIDADES	TEÓRICA	PRÁTICA	SUBTOTAL	TCC	ESTÁGIO	ATIV. COMPLEM.	TOTAL	
6º	Homeopatia	40	20	60				60	
	Cosmetologia	40	20	60				60	
	Controle de Qualidade Físico Químico e Microbiológico	40	--	40				40	
	Farmacognosia II	20	20	40				40	
	Farmacotécnica II	40	20	60				60	
	Química Farmacêutica II	40	20	60				60	
	Farmacoterapêutica	40	--	40				40	
	Biossegurança *	40	--	40				40	
	Empreendedorismo *	40	--	40				40	
	Atividades Complementares VI							10	10
	Estágio Supervisionado Obrigatório II						200		
	Subtotal		340	100	440		200	10	650

MATRIZ CURRICULAR

PERÍODO	DISCIPLINAS/ATIVIDADES	TEÓRICA	PRÁTICA	SUBTOTAL	TCC	ESTÁGIO	ATIV. COMPLEM.	TOTAL
7º	Biotecnologia Farmacêutica	40	--	40				40
	Farmacoterapêutica na Oncologia	40	--	40				40
	Enfermagem básica e Higiene	40	--	40				40
	Tecnologia das Fermentações e Enzimologia	40	--	40				40
	Tecnologia Farmacêutica I	40	20	60				60
	OPTATIVA *	40	--	40				40
	Introdução à Síntese Orgânica de Fármacos	40	--	40				40
	Trabalho de Conclusão de Curso				40			40
	Atividades Complementares IV						10	10
	Estágio Supervisionado Obrigatório I					200		
Subtotal		280	20	300	40	200	10	550

MATRIZ CURRICULAR

PERÍODO	DISCIPLINAS/ATIVIDADES	TEÓRICA	PRÁTICA	SUBTOTAL	TCC	ESTÁGIO	ATIV. COMPLEM.	TOTAL
8º	Citologia e Patologia Clínica	40	20	60				60
	Controle Qualidade Análises Clínicas	40	---	40				40
	Hematologia	40	20	60				60
	OPTATIVA *	40	--	40				40
	Tecnologia Farmacêutica II	40	20	60				60
	Interpretação de Exames Laboratoriais	40	---	40				40
	Trabalho de Conclusão de Curso				40			40
	Atividades Complementares VIII						10	10
	Estágio Supervisionado Obrigatório IV					200		
	Subtotal		240	60	300	40	200	10
Atividades Complementares							80	
Estágio Supervisionado						800		
Total Geral		2420	620	3040	80	800	80	4000

RESUMO DE CARGA HORÁRIA

Carga Horária das disciplinas do Curso:	3.040 horas
Carga horária das Atividades Complementares:	80 horas
Carga horária do Estágio Supervisionado:	800 horas
Trabalho de Conclusão de Curso	80 horas
Carga Horária Total do Curso:	4.000 horas
Período de Integralização:	Mínimo 4 anos (8 períodos)

	Máximo 6 anos (12 períodos)
--	-----------------------------

Disciplinas Optativas:

- a) Bioinformática
- b) Cálculos Farmacêuticos
- c) Controle e Prevenção de Infecção Hospitalar
- d) Ciência Política*
- e) Direitos Humanos* (*Resolução CNE 001, de 17 de Junho de 2004*)
- f) Diversidade e Educação*(*Resolução CNE 001, de 30 de maio de 2012*)
- g) Educação Ambiental e Cidadania
- h) Ética e Cidadania*
- i) Farmácia Estética
- j) Filosofia*
- k) Ciência Política*
- l) Gestão Ambiental*
- m) Gestão da Qualidade *
- n) Hemoterapia
- o) Inglês Instrumental*
- p) Introdução à Semiologia
- q) LIBRAS-Língua Brasileira de Sinais *(*Decreto nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005*);
- r) Micologia
- s) Operações Unitárias Industriais
- t) Políticas Públicas de Saúde e o SUS
- u) Primeiros Socorros
- v) Psicologia Aplicada à Saúde
- w) Sociologia *
- x) Tópicos Especiais I
- y) Tópicos Especiais II

**Disciplina oferecida na modalidade à distância (disciplina On-line) de acordo com a Portaria 1143, de 10 de outubro de 2016.*

Situação Legal: Curso com Renovação de Reconhecimento pela Portaria n.º 135 de 1º de março de 2018, publicada no DOU de 02/03/2018.

Data da última atualização: 14/02/2019

ANEXO G – SISTEMA DE AVALIAÇÃO IES 2



Centro Universitário do Triângulo
Vice-Reitoria

SISTEMA DE AVALIAÇÃO

O sistema de avaliação acadêmico do Centro Universitário do Triângulo é regulamentado por seu regimento interno nos seguintes termos:

Artigo 110 - A avaliação do Rendimento Escolar será expressa por meio de notas obtidas durante o período letivo, através de diferentes procedimentos.

§ 1º - Nos cursos presenciais serão observados os seguintes critérios:

I – O aluno será submetido a 3 (três) avaliações no semestre, que constarão de:

a) V1 = verificação de conhecimento de toda a matéria dada até a data da prova (valor de 0 a 10);

b) VT = verificação de trabalhos individuais ou em grupo, seminários, debates, etc (valor de 0 a 10) atribuídos a pelo menos duas atividades, a critério do Colegiado do Curso;

c) V2 = verificação de toda a matéria ministrada no semestre (valor de 0 a 10).

II – A média do semestre (MS) será apurada da seguinte forma:

a) $(V1 + VT + V2)/3 = MS$. A Média do Semestre deverá ser igual ou superior a 6,0 (seis);

b) Se o aproveitamento na MS (Média do Semestre) for igual ou superior a 6,0 (seis), o aluno será aprovado diretamente;

c) Se a MS (média do semestre) for igual ou superior a 3,5 (três vírgula cinco) e inferior a 6,0 (seis), o aluno irá para VS (Verificação Suplementar).

III. Na Verificação Suplementar - VS ocorrerá a verificação de todo o conteúdo ministrado no semestre no valor de 0 (zero) a 10 (dez) pontos, sendo 6,0 (seis) pontos o valor atribuído a MS para a pontuação resultante da avaliação obtida no intervalo de 6,0 a 10,0 pontos."

IV – Em qualquer caso, o aluno deverá ter o mínimo de 75% (setenta e cinco por cento) de frequência.

Este sistema de avaliação entrou em vigor a partir do segundo semestre de 2016.

Marco Antônio Socreppa

Vice-Reitor

ANEXO H – MATRIZ CURRICULAR IES 2



Piano Curricular
307AN Farmácia Início: 2019-1

07/08/2019 08:56:36

Generalista

1º PERÍODO		
OB N004	CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIAS	80 h/a
OB N005	ANATOMIA HUMANA	80 h/a
OB N006	CITOLOGIA, HISTOLOGIA E EMBRIOLOGIA	80 h/a
OB N007	QUÍMICA	80 h/a
OB N037	INTRODUÇÃO A FARMÁCIA	80 h/a
TOTAL 1º PERÍODO		400 h/a
2º PERÍODO		
OB N034	FISIOLOGIA HUMANA	80 h/a
OB N038	FUNDAMENTOS DE BIOQUÍMICA	80 h/a
OB N054	MICROBIOLOGIA, IMUNOLOGIA E PARASITOLOGIA	80 h/a
OB N092	EPIDEMIOLOGIA E SAÚDE PÚBLICA	80 h/a
OB N098	FÍSICO QUÍMICA	80 h/a
TOTAL 2º PERÍODO		400 h/a
3º PERÍODO		
OB N001	LINGUAGENS E PESQUISA	80 h/a
OB N110	PATOLOGIA GERAL	80 h/a
OB N137	BROMATOLOGIA E ANÁLISE DE ALIMENTOS	80 h/a
OB N196	QUÍMICA ORGÂNICA I - GRUPOS FUNCIONAIS E ESTRUTURAS QUÍMICAS	80 h/a
OB N220	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM FARMÁCIA I	100 h/a
TOTAL 3º PERÍODO		420 h/a
4º PERÍODO		
OB N172	FARMACOCINÉTICA E FARMACODINÂMICA I	80 h/a
OB N237	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM FARMÁCIA II	100 h/a
OB N244	FARMÁCIA HOSPITALAR E FARMACOVIGILÂNCIA	80 h/a
OB N285	QUÍMICA ANALÍTICA QUANTITATIVA E QUALITATIVA	80 h/a
OB N286	QUÍMICA ORGÂNICA II - REAÇÕES QUÍMICAS	80 h/a
OB N297	TECNOLOGIA DAS FERMENTAÇÕES E ENZIMOLOGIA	80 h/a
TOTAL 4º PERÍODO		500 h/a
5º PERÍODO		
OB N008	HOMEM, CULTURA E SOCIEDADE	80 h/a
OB N304	ANÁLISES CLÍNICAS - BIOQUÍMICA, IMUNOLOGIA E MICROBIOLOGIA CLÍNICA	80 h/a
OB N336	FARMACOTÉCNICA I E OPERAÇÕES UNITÁRIAS	80 h/a
OB N375	QUÍMICA FARMACÉUTICA I	80 h/a
OB N538	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM FARMÁCIA III	100 h/a
TOTAL 5º PERÍODO		420 h/a
6º PERÍODO		
OB N048	GESTÃO DE NEGÓCIOS E LIDERANÇA	80 h/a
OB N295	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM FARMÁCIA IV	100 h/a
OB N401	CUIDADOS FARMACÉUTICOS E SEMIOLOGIA FARMACÉUTICA	80 h/a
OB N413	FARMACOCINÉTICA E FARMACODINÂMICA II - APLICADA	80 h/a
OB N415	FARMACOTÉCNICA II - SÓLIDOS, LÍQUIDOS E SEMI-SÓLIDOS	80 h/a
OB N425	HEMATOLOGIA, CITOLOGIA CLÍNICA, TOXICOLOGIA E INTERPRETAÇÃO DE EXAMES	80 h/a
TOTAL 6º PERÍODO		500 h/a
7º PERÍODO		
OB N207	TEMAS TRANSVERSAIS E ATUALIDADES	80 h/a
OB N482	CONTROLE DE QUALIDADE FÍSICO-QUÍMICO E MICROBIOLÓGICO	80 h/a
OB N488	FARMACOTÉCNICA HOMEOPÁTICA E FITOTERÁPICA	80 h/a
OB N529	QUÍMICA FARMACÉUTICA II E SÍNTESE ORGÂNICA DE FÁRMACOS	80 h/a
OB N572	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM FARMÁCIA V	200 h/a
OP	OPTATIVA EM FARMÁCIA	80 h/a
TOTAL 7º PERÍODO		600 h/a
8º PERÍODO		
OB N552	FARMACOBOTÂNICA, ANATOMIA VEGETAL E FARMACOGNOSIA	80 h/a
OB N553	FARMACOTERAPIA E PRESCRIÇÃO FARMACÉUTICA	80 h/a
OB N574	Pré-Requisito N413 FARMACOCINÉTICA E FARMACODINÂMICA II - APLICADA	80 h/a
OB N574	TECNOLOGIA DE COSMÉTICOS	80 h/a
OB N576	TECNOLOGIA FARMACÉUTICA, NANOTECNOLOGIA E ORGANIZAÇÃO INDUSTRIAL	80 h/a
OB N590	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO EM FARMÁCIA	80 h/a
OB N611	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM FARMÁCIA VI	200 h/a
TOTAL 8º PERÍODO		600 h/a
Totalização de Carga Horária		
	(A) Horas Teóricas:	2960
	(B) Horas Práticas/Ensino Clínico:	0
	(C) MÍNIMO de Horas de Estágio:	800
	(D) MÍNIMO de Horas de Atividades Compl./Formação Complementar:	0
	(E) MÍNIMO de Horas de Pesquisas/Projetos/Trabalhos de Curso:	0
	(F) MÍNIMO de Horas Oportivas:	80
	MÍNIMO DE HORAS A SEREM CUMPRIDAS (A+B+C+D+E+F):	3840

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Instrumento de Coleta de Dados O FARMACÊUTICO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM FARMÁCIA

Prezado(a) Professor(a),

O (a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que tem como objetivos, investigar, estudar e compreender o grau de importância que os professores universitários, com formação inicial em FARMÁCIA e que atuam nos cursos de bacharelado em Farmácia nas Universidades Particulares da cidade de Uberlândia, atribuem às categorias de estudo: *saberes docentes e avaliação*; visando compreender e descrever as ideias que esses professores possuem acerca da sua prática pedagógica

Para tanto, o(a) senhor(a), professor(a) universitário(a), na **parte II** deste instrumento de pesquisa, deverá **assinalar, de acordo com sua opinião sobre o assunto, com um único X** sua resposta **no número à frente de cada frase**, usando a seguinte escala:

(1) Discordo Totalmente	(2) Discordo Parcialmente	(3) Indiferente	(4) Concordo Parcialmente	(5) Concordo Totalmente
--	--	----------------------------------	--	--

Parte I – DADOS GERAIS SOBRE O SUJEITO PESQUISADO

1.1	Sexo:	
	a) () feminino	b) () masculino
1.2	Faixa etária:	
	a) () 21 a 30	b) () 31 a 40
	c) () 41 a 50	d) () acima de 50
1.3	Titulação, ano de conclusão e área de formação:	
	a) () Graduação/ano: _____ Área (s): _____	b) () Especialização/ano: _____ Área(s): _____
	c) () Mestrado/ano: _____ Área (s): _____	d) () Doutorado/ano: _____ Área(s): _____
	e) () Outros- Quais? _____	

1.4	No exercício profissional docente você atua:	
	a) () no Doutorado	b) () no Mestrado
	c) () na Graduação	d) () em cursos <i>Lato-Sensu</i> e)
1.5	Além da profissão docente, exerce outra atividade profissional?	
	a) () sim	b) () não
	c) Qual? _____	
1.6	Há quantos anos você atua como professor(a) universitário(a)? _____	
1.7	Você já fez algum curso de formação docente?	
	a) () sim b) () não Qual o tipo? _____	
1.8	Qual motivo o levou a trabalhar como professor(a) universitário(a)? a) Status social b) Desemprego na área farmacêutica c) Maior renda salarial mensal d) Apreciação pela profissão docente e) Outros Qual? _____	

<u>Parte II – CATEGORIAS A SEREM ESTUDADAS</u>		
2.1 – AVALIAÇÃO		
2.1.1	O processo avaliativo da minha disciplina é discutido e pensado juntamente com os outros professores do curso.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.1.2	Elaboro avaliações que certifiquem que o aluno seja capaz de realizar segundo o conteúdo ministrado em aula.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.1.3	A nota final representa o aprendizado do aluno.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2- SABERES DOCENTES		
2.2.1	Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.2	Saber apresentar o conhecimento de forma didática.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.3	Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana.	(1)(2)(3)(4)(5)

<u>Parte III – QUESTÕES ABERTAS</u>	
3.1 O que é ser docente do Ensino Superior?	
Resposta 1:	
3.2 Como você, enquanto bacharel em Farmácia e professor universitário, atua em seu cotidiano de sala de aula, para o desenvolvimento das competências e habilidades instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Farmácia?	
Resposta 2:	
3.3 Para você em que momento o aluno aprendeu?	
Resposta 3:	
Obs.: Sinta-se à vontade para fazer comentários que julgar necessário:	

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “O FARMACÊUTICO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM FARMÁCIA, sob a responsabilidade das pesquisadoras Silvana Malusá Baraúna (Profª Draª Faculdade de Educação/ PPGED/ UFU/ Linha Saberes e Práticas Educativas) e Cecília de Camargo Bento (Mestranda/ PPGED/ UFU/ Linha Saberes e Práticas Educativas).

Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar, estudar e compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, com formação inicial em FARMÁCIA e que atuam nos cursos de bacharelado em Farmácia nas Instituições Particulares da cidade de Uberlândia, possuem frente a sua prática docente no ensino superior. Visa sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente através das categorias de estudo: *saberes docentes e avaliação*.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Cecília de Camargo Bento por meio de um *link* na *web* que, antes de se adentrar ao instrumento de pesquisa, apresentará as opções “concordo participar” ou “discordo participar”. Os participantes receberão esse link via e-mail. Obedecendo ao item IV da Resol. CNS 466/12 que manda que seja concedido aos indivíduos convidados a participar da pesquisa determinado prazo para decidir fazê-lo, solicita-se que você decida participar ou não na pesquisa no prazo de 15 (dias) contados a partir do recebimento do link.

Ao participar, você será submetido a um instrumento de pesquisa contendo três etapas, em uma única fase, embasada por formulário eletrônico. A primeira etapa trata-se dos “Dados Gerais sobre o participante da pesquisa” e pretende conhecer a sua formação profissional, acadêmica e pedagógica, tempo em que atua como docente e profissionalmente como farmacêutico(a). A segunda etapa, por meio de escala Likert, requer a sua opinião sobre expressões valorativas, embasadas no pensamento de autores, no que se refere às categorias: *saberes docentes e avaliação*. A terceira etapa é composta por três questões abertas, além de um espaço para comentários, caso ache necessário.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar desta pesquisa.

O risco dos participantes da pesquisa serem identificados existe, contudo, será minimizado ao máximo pelos pesquisadores. Em nenhum momento serão coletados dados pessoais nem imagens que possibilitem a identificação dos participantes da pesquisa. Os avaliadores da pesquisa terão acesso à opinião dos participantes da pesquisa, mas de nenhuma forma guardará aspectos individualizados quanto à concepção da opinião dos participantes da pesquisa, ainda assim a guarda dos formulários será de uso restrito à análise de dados, preservando as opiniões concedidas dos participantes da pesquisa e IES envolvidas, ademais, aqueles serão representados através de números.

Sua participação beneficia toda a comunidade acadêmica da área da Educação/Farmácia, voltados, a priori, aos professores e futuros professores, além de trazer contribuições importantes para a área da Docência Universitária. Com a publicação desta pesquisa, dados substanciais serão adicionados ao parco quadro de pesquisas sobre os professores dos Cursos de Farmácia. Além disso, será possível comprovar ou dirimir consensos sobre a prática do docente de Farmácia.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido poderá ficar com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a Profª. Drª. Silvana Malusá Baraúna, pelo e-mail: silmalusa@yahoo.com.br ou com Cecília de Camargo Bento, pelo e-mail: cecifarmacia@yahoo.com.br, ou ainda no endereço, Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, sala 103, Campus Santa Mônica –Bairro Santa Mônica, Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 0XX34-32394212. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 0XX34-32394131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Rubrica do Participante da pesquisa

Rubrica do Pesquisador

Uberlândia, ____ de _____ de 2019

Profª Drª Silvana Malusá Baraúna
silmalusa@yahoo.com.br

Cecília de Camargo Bento
cecifarmacia@yahoo.com.br

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido

Assinatura do participante da pesquisa