



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

RITA DE CASSIA FORTES MARQUES

**AVALIAÇÃO DAS REPERCUSSÕES DAS AÇÕES DO APOIOPEDAGÓGICO NAS
PRÁTICAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO UNINTA NO ESTADO
DO CEARÁ.**

FORTALEZA

2023

RITA DE CÁSSIA FORTES MARQUES

**AVALIAÇÃO DAS REPERCUSSÕES DAS AÇÕES DO APOIOPEDAGÓGICO NAS
PRÁTICAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO UNINTA NO ESTADO
DO CEARÁ.**

Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação de
Doutorado em Educação Brasileira pela
Universidade Federal do Ceará, como requisito para
obtenção do título de Doutor(a).

Orientador: Prof. PhD Wagner Bandeira Andriola.
Área de Concentração: Avaliação educacional.
Eixo Temático: Avaliação do Ensino-
Aprendizagem.

FORTALEZA
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- F846a Fortes Marques, Rita de Cássia.
Avaliação das repercussões das ações do apoio pedagógico nas práticas docentes da educação superior do UNINTA no Estado do Ceará / Rita de Cássia Fortes Marques. – 2023.
169 f. : il.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof. Dr. Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola.
1. Avaliação. 2. Prática docente. 3. Apoio pedagógico. 4. Educação Superior. I. Título.
- CDD 370
-

RITA DE CÁSSIA FORTES MARQUES

AVALIAÇÃO DAS REPERCUSSÕES DAS AÇÕES DO APOIO PEDAGÓGICO NAS PRÁTICAS
DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO UNINTA NO ESTADO DO CEARÁ.

Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação de
Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade
Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título
de Doutor(a).

Orientador: Prof. PhD Wagner Bandeira Andriola. Área
de Concentração: Avaliação educacional.
Eixo Temático: Avaliação do Ensino-Aprendizagem.

Aprovada em: 17/10/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola (orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Adriana Castro Araújo
Universidade Federal do Ceará(UFC)

Prof. Dr. Sídney Guerra
Universidade Federal do Ceará(UFC)

Prof. Dr. Albano Oliveira Nunes
Centro Universitário do Vale do Jaguaribe (UNIJAGUARIBE)

Prof. Dr. Douglas Rodrigo Cursino dos Santos

Centro Universitário Inta-(UNINTA)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IES Instituições de Ensino Superior

CPA Comissão Própria de Avaliação

MEC Ministério da Educação

NUGESPE Núcleo de Gestores Pedagógicos

SESU Secretaria de Educação Superior

UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNINTA Centro Universitário (Inta) UNINTA

MS Ministério da Saúde

MINTER Mestrados Interinstitucionais

CNE Conselho Nacional de Educação

DCN Diretrizes Curriculares Nacionais

LDB Lei de Diretrizes e Bases para Educação

SEAD Serviço de Acompanhamento dos Discentes

PRODEG Pró-reitoria de Ensino de Graduação

NDE Núcleo Docente Estruturante

PDI Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional

PPC Projeto Pedagógico do Curso

CODE Conselho Deliberativo

CONEPE Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

FIES Programa de Financiamento Estudantil

PROUNI Programa Universidade para Todos

BNCC Base Nacional Comum Curricular

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

C.I.I.P Modelo de Avaliação (Contexto, Entrada, Processo e Produto)

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

CCS Centro de Ciências da Saúde

ENADE Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

RESUMO

A atuação do corpo docente enfrenta uma realidade complexa na Educação Superior, num contexto de trabalho docente para enfrentamento de situações diversas que exigem inovações pedagógicas e valorização de práticas pedagógicas na perspectiva da práxis (ação-reflexão- ação transformada). Com o crescimento dos cursos de graduações em saúde em Instituições de Ensino Superior- IES, aumentaram as demandas por profissionais que atuam na docência universitária e a exigência de maior qualidade no ensino relacionado às questões didático- pedagógicas, principalmente, para a área da saúde, que em sua maioria, possuem docentes com formação em bacharelado. As questões que emergem do coletivo da gestão pedagógica, impõem uma dinâmica preliminar de avaliação do trabalho docente. Esta pesquisa de tese tem por objetivo geral, avaliar a atuação do Núcleo de Gestores Pedagógicos-NUGESPE na ação de apoio dos gestores pedagógicos aos docentes dos cursos de graduação da área da saúde. Partimos do princípio de que a melhor forma de avaliar os impactos gerados na docência a partir da implementação do NUGESPE é estabelecer um estudo metodológico de pesquisa descritiva e explicativa, de cunho quali-quantitativa em educação, a partir do Estudo de Caso, realizada no Centro Universitário INTA -UNINTA. A partir da aplicação das 20 entrevistas semi-estruturadas aos docentes e questionário fechado aos 18 gestores pedagógicos apresenta-se como resultados obtidos: A) É preciso avançar em algumas questões como a melhoria da comunicação e a agilidade nas informações compartilhadas, que os docentes entendem o trabalho do NUGESPE como inovação pedagógica, como estratégia de desenvolvimento profissional no trabalho (profissionalização docente / desenvolvimento da professoralidade; B) Compreendem o trabalho do gestor pedagógico como um fazer humanizado e de grande apoio e escuta qualificada com relevância ao trabalho docente, como iniciativa que representa uma atividade colaborativa positiva para o desenvolvimento profissional e organizacional do Centro Universitário Inta - UNINTA. Sendo assim, foi necessário desenvolver uma plataforma pedagógica virtual do NUGESPE para aperfeiçoamento e agilidade do trabalho pedagógico e apoio aos docentes e fomentar a cultura da formação no trabalho na co-responsabilidade da IES.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação, Prática docente, Apoio pedagógico, Educação Superior.

RESUMEN

El profesorado se enfrenta a una realidad compleja en la Educación Superior, en un contexto de trabajo docente para hacer frente a diversas situaciones que requieren innovaciones pedagógicas y la valorización de las prácticas pedagógicas desde la perspectiva de la praxis (acción-reflexión-acción transformada). Con el crecimiento de los cursos de pregrado en salud en las Instituciones de Educación Superior (IES), ha aumentado la demanda de profesionales que trabajan en la enseñanza universitaria y la exigencia de una enseñanza de mayor calidad relacionada con cuestiones didáctico-pedagógicas, especialmente en el área de la salud, que en su mayoría cuenta con profesores con licenciatura. Las cuestiones que emergen del colectivo de gestión pedagógica imponen una dinámica previa de evaluación del trabajo docente. El objetivo general de esta investigación de tesis es evaluar el trabajo del Centro de Gestores Pedagógicos (NUGESPE) en el apoyo a los gestores pedagógicos en la enseñanza de los cursos de pregrado en salud. Partimos de la premisa de que la mejor forma de evaluar los impactos en la docencia generados por la implementación del NUGESPE es establecer un estudio metodológico de investigación descriptiva y explicativa, de carácter cualitativo-cuantitativo en educación, basado en un estudio de caso, realizado en el Centro Universitario INTA - UNINTA. A partir de la aplicación de 20 entrevistas semiestructuradas a docentes y un cuestionario cerrado a 18 directivos educativos, los resultados obtenidos son los siguientes: A) Existe la necesidad de avanzar en algunas cuestiones, como la mejora de la comunicación y la velocidad con la que se comparte la información, que los profesores entienden el trabajo de NUGESPE como la innovación pedagógica, como una estrategia para el desarrollo profesional en el trabajo (profesionalización docente / desarrollo de teacherliness; B) Ellos entienden el trabajo del gestor pedagógico como un enfoque humanizado, con una gran cantidad de apoyo y escucha cualificada que es relevante para el trabajo de los profesores, como una iniciativa que representa una actividad de colaboración positiva para el desarrollo profesional y organizativo del Centro Universitario Inta - UNINTA. Por lo tanto, era necesario desarrollar una plataforma pedagógica virtual para NUGESPE con el fin de mejorar y agilizar el trabajo pedagógico y el apoyo a los profesores, y fomentar una cultura de formación basada en el trabajo en la corresponsabilidad de la IES.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, Práctica docente, Apoyo pedagógico, Educación superior.

ABSTRACT

Teaching staff face a complex reality in Higher Education, in a context of teaching work to deal with diverse situations that require pedagogical innovations and the valorization of pedagogical practices from the perspective of praxis (action-reflection-transformed action). With the growth of undergraduate health courses in Higher Education Institutions (HEIs), there has been an increase in the demand for professionals who work in university teaching and a demand for higher quality teaching related to didactic-pedagogical issues, especially in the health area, which mostly has teachers with a bachelor's degree. The issues that emerge from the pedagogical management collective impose a preliminary dynamic for evaluating teaching work. The general aim of this thesis research is to evaluate the work of the Pedagogical Managers' Center (NUGESPE) in supporting the pedagogical managers of undergraduate health courses. We start from the principle that the best way to assess the impact on teaching of the implementation of NUGESPE is to establish a methodological study of descriptive and explanatory research, of a qualitative and quantitative nature in education, based on a Case Study, carried out at the INTA University Center - UNINTA. The results obtained from the application of 20 semi-structured interviews to teachers and a closed questionnaire to 18 educational managers are as follows: A) There is a need to make progress on some issues, such as improving communication and the speed with which information is shared, that the teachers understand the work of NUGESPE as pedagogical innovation, as a strategy for professional development at work (teacher professionalization / development of teacherliness; B) They understand the work of the pedagogical manager as a humanized approach, with great support and qualified listening that is relevant to the work of the teachers, as an initiative that represents a positive collaborative activity for the professional and organizational development of Centro Universitário Inta - UNINTA. It was therefore necessary to develop a virtual pedagogical platform for NUGESPE in order to improve and speed up pedagogical work and support for teachers, and to foster a culture of on-the-job training in the co-responsibility of the HEI.

KEYWORDS: Evaluation, Teaching practice, Pedagogical support, Higher education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
2.1	TRAJETÓRIAS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL NO INÍCIO DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX: DIMENSÃO CONCEITUAL.....	15
2.1.1	Dimensões Teórico-Práticas do debate sobre formação do Ensino na Saúde.....	23
2.1.2	Formação universitária na atualidade.....	29
2.1.3	Docência no Ensino Superior.....	33
2.1.4	A importância da formação docente universitária: desafios da docência na educação superior.....	35
2.1.5	Desenvolvimento profissional dos professores do UNINTA: (des)construindo e (re)articulando a docência universitária através do NUGESPE.....	43
2.1.6	Amadurecendo a prática pedagógica na educação superior: a metodologia adotada para o trabalho do NUGESPE.....	50
3.0	HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO: CAMINHOS PERCORRIDOS E RECONSTRUÍDOS.....	56
3.1	Avaliações: gerações e modelos.....	59
3.2	Avaliação formativa como modelo e referência de regulação de aprendizagem no ensino superior.....	66
4.0	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	75
4.1	Tipologia da pesquisa.....	75
4.2	Lócus da pesquisa.....	76
4.3	Participantes da pesquisa.....	77
4.4	Instrumentos de pesquisa.....	81
4.5	Orçamento.....	83
4.6	Análise dos dados e resultados.....	83
4.7	Análise métrica quanto aos dados dos sujeitos da pesquisa e quanto ao questionário aplicado aos gestores pedagógicos.....	109

4.8	Defesa da tese.....	119
5.0	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	132
	APÊNDICE A - ESTRUTURA DO QUESTIONÁRIO FECHADO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA: GESTORES PEDAGÓGICOS DO UNINTA.....	146
	APÊNDICE B - ESTRUTURA DA ENTREVISTA COM OS SUJEITOS DA PESQUISA: GESTORES PEDAGÓGICOS, DOCENTES E COORDENADORES DE CURSO.....	148
	TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO.....	150
	ANEXO A - RESUMO DO RESULTADO DA AVALIAÇÃO DO TRABALHO DO NUGESPE – ANO DE 2017.....	153

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as discussões em torno da avaliação têm crescido em nosso país, porém a formação dos professores em torno dessa temática apresenta resultados insatisfatórios, consoante pesquisas sobre o assunto.

No âmbito da docência, a prática torna-se critério e objeto da reflexão formadora, que visam estimular a crítica e o questionamento sobre as ações cotidianas, na busca da compreensão das determinações históricas das práticas em saúde e em educação.

Diante desta realidade, a atuação do corpo docente enfrenta uma realidade complexa na Educação Superior, num contexto de trabalho docente para enfrentamento de situações diversas que exigem inovações pedagógicas e valorização de práticas na perspectiva praxis (ação-reflexão-ação transformada) no desafio de tornar o professor-instrutor, professor-educador, professor-avaliador. Porém, professores universitários especialmente os da área de saúde, muitas vezes, aprenderam a sê-lo mediante um processo de socialização, em parte, intuitiva, autodidata, ou seguindo modelos daqueles que foram considerados bons professores ou respaldados pela disciplina Didática do Ensino Superior em cursos de especialização lato sensu. Quanto à avaliação, é intrínseca à educação e retifica formas de pensar e ações não somente dos alunos, mas dos professores e de toda sociedade (VIANNA, 2000).

Dados do Censo da Educação Superior de 2011 já mostraram um aumento no número de docentes “em exercício” para a educação superior, sendo que a esfera federal foi responsável pelo ingresso de 12.180 novos professores entre os anos de 2009 e 2011. Esses dados comprovam o aumento de docentes em instituições mantidas pela federação. Atualmente, esse número cresce cada vez mais tornando pertinente a preocupação com a formação docente universitária. Esses números diminuíram um pouco segundo o último censo em 2022. De acordo com o censo, 8.033.574 alunos estão matriculados no ensino superior. O número supera a estatística de 2014 em 2,5%, quando havia 7.839.765 matriculados. São ofertados 33 mil cursos de graduação em 2.364 instituições de ensino superior.

Nesse contexto, com o crescimento dos cursos de graduações em saúde nas Instituições de Ensino Superior- IES, aumentaram as demandas por profissionais que atuam na docência universitária e a exigência de maior qualidade no ensino relacionado às questões didático-pedagógicas, principalmente, para os cursos na área da saúde que, em sua maioria,

possuem docentes com formação em bacharelado. A partir daí, foi necessário o apoio ao trabalho docente provocando o surgimento dos gestores pedagógicos em cada curso de graduação, a fim de apoiá-los no trabalho pedagógico.

Em 2013, a equipe da Pró-diretoria de Ensino e Graduação do Centro Universitário Inta - UNINTA buscava construir uma dinâmica de acompanhamento docente, onde a partir de 2014 a proposta ganhou corpo com a articulação dos gestores/as pedagógicos num fórum semanal, o Núcleo de Gestão Pedagógica (NUGESPE), com isso, houve a necessidade de melhorar os processos avaliativos, fragilidades didáticas, ensino pautado no conteúdo e em alguns casos distanciado da prática.

Diante desta realidade, o corpo docente atua como professor em sala de aula diante da complexidade que existe hoje, em contexto de trabalho docente no ensino universitário, no enfrentamento de situações diversas que exigem inovações pedagógicas e valorização de práticas na perspectiva da Práxis, no desafio de tornar o professor-professor em professor-educador.

As questões que emergem do coletivo da gestão pedagógica impõem uma dinâmica preliminar de avaliação do trabalho docente. A Avaliação no sentido lato do termo, de confronto de realidades supostamente independentes, de questionamentos sobre as fronteiras que separam as disciplinas, das competências necessárias individuais e coletivas na formação de profissionais em saúde. Avaliar o ensino superior na dimensão pedagógica, significa estabelecer uma reflexão sistematizada sobre o desenvolvimento de estratégias de articulação entre os mundos do trabalho, da aprendizagem e da sociedade, a partir do reconhecimento de avanços, fragilidades e fortalezas do atual modelo de atenção à saúde e formação em saúde.

Apesar do Ministério da Saúde (MS) reconhecer que o processo de saúde - doença perpassa pela educação em saúde, por meio da promoção da saúde, compreendendo que a formação na graduação em saúde deve ser pautada por uma formação multiprofissional e interdisciplinar, no desafio de transformar o professor em educador. Na realidade docente no ensino superior em saúde é possível que exista um certo distanciamento no diálogo entre os pesquisadores da educação, profissionais que formam os professores (Pedagogos) e os profissionais que formam os profissionais da área de saúde (Bacharéis em Saúde).

Repensar uma proposta do diálogo entre os atores envolvidos no processo de formação ditática-pedagógica no mundo do trabalho do ensino superior dessa IES através do NUGESPE que representa um núcleo de apoio pedagógico, para que desencadeie um processo

de troca de experiências do cotidiano da docência nos cursos da saúde no ensino superior concebe um caminho de um novo paradigma do que representa a realidade de vir a ser professor educador.

Destacou-se a viabilidade em realizar a presente pesquisa de Doutorado em Educação, para um estudo avaliativo do Núcleo de Gestores Pedagógicos–NUGESPE a fim de perceber o trabalho docente dos cursos de graduação em saúde, numa IES privada, ligada ao sistema Federal de Ensino. Além disto, na atualidade, por representar um estudo inovador em que o objeto de estudo possui relevância nas discussões teórico-práticas sobre ensino-aprendizado, avaliação para cursos da saúde e formação em saúde, pois os seus docentes em sua maioria são bacharéis. A pesquisa poderá trazer alguns dados significativos para processos de avaliação externa e interna das IES, sobre as políticas de apoio pedagógico aos docentes, com vistas a produzir avanços nos processos de mudança no ensino na educação superior e contribuir na perspectiva do fazer docente para os cursos de graduação em saúde que possuem formação em bacharéis.

Outro ponto relevante na pesquisa, foi que a partir dos resultados, provocou a possibilidade de construção da reflexão sobre conhecimento produzido e da prática efetivada durante o ensino de graduação, assim como na avaliação do trabalho vivenciado pelo NUGESPE, o que trouxe dados analíticos que convocarão os cursos de graduação a repensar seus projetos educativos e a reorientar os sentidos das práticas docentes, podendo potencializar inovação e reorientação nos instrumentos de avaliação para educação superior.

Um fator que influenciou o presente estudo, foi o fato da pesquisadora ter se especializado na Docência em Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no ano de 2016, tendo como coordenador do curso o prof. Ricardo Burg Ceccim; pesquisador sobre formação docente em saúde. Outro ponto motivador para a escolha do objeto de estudo proposto reside no fato de ter trabalhado e atuado como professora coordenadora do Núcleo de Gestores Pedagógicos –NUGESPE, no período de 2013 a 2018 e durante 5 (cinco) anos como Coordenadora da Comissão Própria de Avaliação-CPA, no Centro Universitário INTA-UNINTA, situado em Sobral, no semiárido nordestino e possuir o maior número de cursos na área de saúde na região (Enfermagem, Biomedicina, Educação Física, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição e Odontologia), formado por um corpo de docentes bacharéis, conseqüentemente, responsáveis pela formação de grande parte dos profissionais da área da saúde da própria Instituição de Ensino e região.

O NUGESPE foi criado há 10 (dez) anos e revela um processo de apoio e acompanhamento do trabalho pedagógico na perspectiva multiprofissional e interdisciplinar, composto pelos docentes que compõem os gesotres pedagógicos de cada curso. O princípio educativo na vivência e aplicabilidade de ações do NUGESPE é pautado numa perspectiva construtivista em educação, na mediação e diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo.

O Centro Universitário Inta – UNINTA iniciou suas atividades acadêmicas no âmbito da Graduação para os estudantes do Curso de Teologia, no ano de 1999, quando ainda era Faculdades INTA (Instituto Superior de Teologia Aplicada) com sua sede no município de Sobral, no Estado do Ceará. A unidade estudada é uma Instituição de Ensino Superior Privado, agora um Centro Univrsitário, localizada no semiárido nordestino. Sobral localiza-se a 238 quilômetros de Fortaleza, capital do Estado do Ceará. A cidade de Sobral agrega em média 50 municípios, além dos distritos que necessitam de educação de qualidade e constitui-se enquanto uma cidade universitária sede da Região Noroeste do Estado do Ceará. Procura-se constituir como um espaço que agrega vivências educacionais sistemáticas, importantes para o desenvolvimento da cidade e da população inserida nesse contexto.

Atualmente, a IES possui um total de setenta e seis cursos de graduação nas modalidades presencial e a distância, mais de 150 polos de Educação à Distância, 01 mestrado em Ciências Biológicas na área de Biotecnologia, 02 mestrados interinstitucionais (Minter) em Saúde Coletiva e em Ciências Veterinárias, diversos Cursos de Pós-graduação Lato Sensu, o Centro Universitário Inta - Uninta consolidando-se como Instituição de Ensino Superior referência no Ceará. A IES rompe a fronteira municipal, onde está estabelecido um campus fora da sede, no município de Itapipoca-CE, oferecendo Educação Superior de qualidade, com uma tradição de 24 anos de atuação. Impulsionado por sua missão, a IES forma cidadãos capazes de transformar a realidade social, com base em inovações científicas e tecnológicas nas diversas áreas do conhecimento, respeitando os princípios éticos, culturais e humanistas, visando o desenvolvimento da sociedade local e regional, seu perfil de inovar, criar e ousar, contribui com o desenvolvimento econômico, tecnológico e cultural, pautado na política educacional do Plano Nacional de Educação, buscando atender às necessidades educacionais, diminuindo as barreiras geográficas, arquitetônicas, regionais, ou qualquer obstáculo que possa estagnar o crescimento educacional. Possuía 22 Cursos de Graduação presencial: Fisioterapia, Farmácia, Enfermagem, Nutrição, Educação Física, Pedagogia, História, Serviço Social, Teologia, Arquitetura, Jornalismo, Medicina Veterinária, Medicina, Biomedicina, Engenharia Civil, Engenharia da Produção, Direito, Odontologia, Psicologia, Administração,

Fonoaudiologia e posteriormente o curso de Gastronomia. Atualmente, possui 18 cursos de graduação presenciais ativos, pois os curso de Pedagogia, História, Teologia e Serviço Social estão sendo ofertados apenas em educação à distancia - EAD. O Centro Universitário Inta – UNINTA firma-se como Instituição comprometida com a Educação Superior de qualidade e com o desenvolvimento técnico, científico e econômico locais.

Há 24 anos, o Centro Universitário UNINTA, vem assumindo seu compromisso social embasado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ofertando curso de graduação com notas máximas, aprovados pelo Ministério da Educação-MEC. Esta IES tem como missão: promover educação superior de qualidade, formando cidadãos capazes de transformar a realidade social, com base nas inovações científicas e tecnológicas nas mais diversas áreas do conhecimento, respeitando os princípios éticos, culturais e humanistas, visando o desenvolvimento da sociedade.

Pautadas no entendimento de que as propostas de ensino e formação docente têm se ancorado na aprendizagem centrada nas práticas docentes da saúde, um veio fecundo para delineamentos que privilegiem o diálogo, as trajetórias pessoais, as articulações entre concepções e metodologias de ensino, as trocas de experiências, logo, a proposta de pesquisa da defesa de tese, configura-se significativamente na linha de avaliação educacional, comprometida em compreender os desafios contemporâneos para a docência e o ensino-aprendizagem nos cursos de graduação em saúde com os movimentos de conjugar a integralidade, a ética e o humanismo na formação em saúde.

Nesse sentido, se torna necessário compreender: 1) Como os docentes da área de saúde avaliam as contribuições do NUGESPE na Educação Superior Privada para melhoria do ensino-aprendizado de seus alunos? 2) Existem instrumentais pedagógicos que apoiem os docentes do NUGESPE? 3) O trabalho pedagógico dos docentes no NUGESPE poderia ser pautado na perspectiva multiprofissional e interdisciplinar, dialogado entre os cursos de graduações? 4) A existência do NUGESPE nos cursos da saúde tem orientado caminhos pedagógicos fortalecendo a prática dos docentes e o ensino-aprendizado?

A partir da possibilidade de responder as indagações propostas e dos possíveis resultados desta pesquisa, podemos sugerir ao trabalho do NUGESPE, uma política que promova uma prática mais ampla e dialogada entre os cursos pautadas numa perspectiva multi, interdisciplinar de gestão pedagógica de fazeres ampliados, em propostas de trabalho pedagógicos com registros e indicadores de qualidade docente, em regulamentos nos processos de ensino do trabalho docente para Educação Superior.

Como Objetivo Geral, propus avaliar a atuação do Núcleo de Gestores Pedagógicos-NUGESPE na ação de apoio dos gestores pedagógicos aos docentes dos cursos de graduação da área da saúde.

O Objetivo geral desdobra-se em objetivos Específicos, a saber ;

- Descrever as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Gestores Pedagógicos para avaliar a atuação dos docente através do apoio dos gestores pedagógicos;
- Identificar as contribuições e os impactos produzidos pela ação pedagógica dos gestores pedagógicos e docente através do Núcleo de Gestores Pedagógicos (NUGESPE);
- Verificar se há carência na prática do NUGESPE na perspectiva dos gestores pedagógicos, docentes e coordenadores de curso;

Sendo assim, próxima etapa apresentada nesse estudo fomentará discussões teóricas na qual aprofundaremos conhecimentos sobre o tema pesquisado, situando conceitos e teorias em torno da formação docente no ensino superior, competência pedagógica, saberes docentes, avaliação dentre outros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico-metodológico do estudo foi norteado por uma linha de concepção científica que valoriza a realidade enriquecida com a prática social da humanidade, pela interpretação dialética do mundo, onde a prática social se coloca como critério de verdade. A pesquisa se fundamentou nos estudos sobre avaliação educacional, subsidiado como eixo em debates os autores: Charles Hadji, Philippe Perrenoud, Heraldo M. Vianna, Tereza Penna Firme, Nicolino Trompieri, Wagner Andriola, os dois últimos, pesquisadores do Ceará, dentre outros autores que estudam avaliação educacional.

Em relação aos estudos sobre formação em saúde, utilizamos os ensinamentos de Ricardo Burg Ceccim que tem aprofundado seu olhar sobre a formação em saúde e educação em saúde; Resoluções CNE/CES, pois apresentam as DCNs para cursos da saúde e a formação docente para cursos de graduação; Demerval Saviani que descreve os aspectos históricos e metodológicos sobre a formação de professores, Selma Garrido Pimenta e Maria Isabel de Almeida que estudam sobre a formação do professor no ensino superior, Ilma Passos Veiga que atua principalmente nos seguintes campos: formação de professor, didática, educação superior, docência universitária, Jacques Therrien e Luiz Albuquerque Botelho pesquisador Cearense que possui inúmeras pesquisas sobre formação docente, dentre outros.

Para iniciar a discussão teórica foi necessário fazer o resgate da trajetória da formação de professores no Brasil, assunto que será desvelado no texto abaixo descrito.

2.1 Trajetórias da formação dos professores no Brasil no início da segunda metade do século XX: dimensão conceitual.

Alguns movimentos epistemológicos, culturais, sociais e políticos foram construídos historicamente delineando o campo da formação de professores. Entender esse processo evolutivo favorece a compreensão da complexidade nesse campo de conhecimento e as diversas influências que se estabelecem sobre ele. Uma delas é o estudo das tendências teórico-práticas que marcaram a compreensão da docência no Brasil no período da segunda metade do século XX.

Cunha (2013) relata em suas pesquisas nesse campo de estudo que:

Na medida em que o paradigma da racionalidade técnica foi dando lugar à compreensão do fenômeno educativo como produzido social e culturalmente, houve significativas mudanças nas formas de produzir conhecimento na área da educação. Todas as fases que marcaram as tendências em estudos a respeito da formação de professores produziram conceitos e se apresentaram produtos e produtoras de ações formativas, influenciando e sendo influenciadas pelas políticas, legislações e culturas (CUNHA, 2013, p.609).

A autora explica, que refletir a respeito do conceito de formação de professores exige uma direção à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade e que a prática docente se estabelece a partir de uma desordem de condições teórico-contextuais.

Inicialmente, será importante fazer a reflexão teórica sobre formação de professores a partir do pensamento de Estevão (2001) quando o autor explica que a concepção de formação não é neutra e deve-se analisá-la a partir da perspectiva que se distancie da compreensão meramente técnica, afastando qualquer possibilidade de negação da subjetividade.

O autor explica que o paradigma da ciência moderna, inspirador das ciências exatas e naturais, marcou a trajetória das ciências sociais na intenção de sua legitimidade, na qual a formação de professores foi tratada em uma dimensão eminentemente neutra, tanto na inspiração pedagógica quanto na psicológica.

Arroyo (2004) defendeu a humana formação e sua trajetória como um continuum, desde a educação familiar e cultural do professor até sua trajetória formal e acadêmica delineando um processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional.

No ponto de vista de uma dimensão mais pontual, a literatura assume enquanto possibilidade formal de desenvolvimento profissional dos professores, dois espaços preferenciais: o da formação inicial e o da formação continuada. Por formação inicial entende-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram licença para seu exercício e seu reconhecimento legal e público. Exemplo disso, são os cursos de Licenciatura, segundo a legislação brasileira responsáveis pela formação inicial dos professores para atuação do nível fundamental e médio (CUNHA, 2013). “Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva de educação como processos” (2013, p. 612). Nesse caso os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências dessa formação.

A autora acima citada, em sua produção “Verbetes: formação inicial e formação continuada, explica que a atividade de ser professor se dá na escola e universidade e que “[...]”

é improvável poder abordar a temática da docência separada do lugar em que se produz enquanto profissão”(2006, p.56). O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositaria de valores e expectativas de uma sociedade em um tempo histórico.

Nesse sentido, é interessante compreender e salientar as investigações de Grujot (apud POSTIC, 1979), que propunham uma relação entre valor profissional do professor e a sua capacidade de fazer alunos compreenderem as informações, onde a qualidade do ato pedagógico estava sendo medida pela quantidade da transmissão do saber do professor, marcando uma visão tradicional em educação. “[...] o melhor educador é aquele que produz o máximo de mudanças desejáveis nos seus alunos, em um grau mais elevado” (POSTIC, 1979, p.31).

Isso suscitou algumas críticas, não pelo aspecto conceitual mas pela dificuldade de aferição e afastamento de variáveis correlatas. Esse tipo de pesquisa analisava o desenvolvimento de aptidões e os conhecimentos dos alunos, que eram medidos antes e após a influência do professor, onde a competência do professor era avaliada pelo produto, onde a competência do professor era um traço único e que o produto era resultante de condições objetivas do ensino, marcando a tendência de natureza comportamentalista nos anos 70.

Os estudos sobre a eficácia do professor foram aos poucos se deslocando para a investigação do próprio ensino, se voltando para análise do processo de interação no espaço da sala de aula. Logo, a análise de interações se mostrou como uma técnica para aprender qualitativa e quantitativamente as dimensões do comportamento verbal do professor na sala de aula, focando nos aspectos afetivos e interacionais do ensino para medir a influência do comportamento do professor sobre o trabalho dos alunos.

Sendo assim, Cunha (2013) explica que a forma e proposição do conteúdo e dos processos mentais, provocados nos alunos, seriam indicadores de competência do professor. Alguns estudiosos nesse período como Gage (1963) e Meux Schmith (1997) elaboraram critérios de avaliação do ato de ensinar a partir de categorias cognitivas, relacionando processos de pensamentos com habilidades de ensino. “Os esforços desses estudiosos em contribuir para melhorar o entendimento do processo de ensinar e a formação do professor, recaiu sobre a crítica de reduzir a complexidade da situação pedagógica a uma constelação de estímulos isolados, próprios da visão behaviorista “ (CUNHA, 2013, p. 613).

Nesse movimento que se dava o interesse em compreender o processo de ensino-aprendizado e qual as habilidades do professor, para que o aprendizado ocorresse é que foi se dando o caminho em busca de novos estudos sobre formação de professores.

No Brasil esses estudos foram significativos e veiculados em programas de pós-graduação que se instalaram no início da década de 1970. E a partir daí, foram criando espaços para investigações que focalizavam o professor sob a perspectiva psicológica, onde a maior parte das pesquisas estavam ligadas a vivência psicológica do professor e ao papel que desempenhava na escola, na família e na comunidade. Acabou influenciando a literatura brasileira sobre formação do professor valorizando os aspectos psicológicos na construção da docência, em que o professor deveria apresentar traços de personalidade, atitudes e interesses sociais que provocassem um bom nível de satisfação nos alunos.

Na mesma direção, a visão de Rogers (1971) influenciou muitos educadores brasileiros, representando uma visão progressista no espaço tecnicista dos anos setenta. As pesquisas de cunho sociológicos e antropológicos se preocupavam com assunto ligados ao status social ou da adaptação do sujeito em determinada cultura e não se preocupou com as relações de poder ou dominação da classe subjacente as formas de produção. O professor era tratado como seres abstratos para qual a história e estrutura social pouco contavam.

Vale ressaltar que a LDB trouxe contribuições valiosas sobre a formação do professor para o nível da educação Básica. Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) enfatizam que no Brasil, quando se trata de formação de professores, na maioria das vezes faz-se referência aos níveis de ensino da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e médio, excluindo o ensino superior. Para esses autores, na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nº 9.394/96, a questão da formação do professor do ensino superior é tratada de forma pontual e superficial.

Pelo que apontam a formação de professores para exercer a docência no ensino superior não está bem definida na legislação, ao contrário dos demais níveis de ensino.

Essa indefinição supõe que mesmo formado em licenciatura ou bacharelado, esses professores não tiveram uma formação adequada ou suficiente que fundamente sua prática docente no ensino superior.

Sobre essa legislação, Veiga (2006) esclarece que:

Com relação ao amparo legal para o processo de formação dos professores universitários, a LDB de nº. 9.394/96, em seu artigo 66, é bastante tímida. O docente universitário será preparado (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim. (p. 90, grifo da autora).

Isso trouxe consequências negativas para a vivência da docência universitária na qual os professores iniciam suas experiências pautados num saber docente respaldado no que

ele aprendeu com seu professor que mais admirava, que para ele era exemplo. E a medida que sentiam necessidade de aprimoramento e buscavam o mestrado e doutorado percebiam que não era o bastante para que sua prática fosse fomentada pelas demandas atuais no fazer docente.

Em relação à mínima regulamentação existente sobre a formação do professor do ensino superior, Pimenta e Anastasiou (2002) concordam com Veiga (2006) deixando claro que:” Essa lei não concebe a docência universitária como processo de formação, mas sim de preparação para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação stricto sensu”(p.40).

A não exclusividade da formação nesse nível de ensino tem provocado um grande oferta de cursos de pós-graduação lato sensu (especialização) focando as denominadas Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior como bases fundamentais para formação dos professores universitários.

A compreensão da dimensão política da educação influenciou na forma de entender o papel do professor e a sua formação. O início da década de 80 no Brasil, marcou novos olhares diante da função docente entendendo o professor dentro da estrutura de poder da sociedade na qual a identidade do professor é entendida como construção social e cultural. Paulo Freire foi um estudioso que muito contribuiu nesse sentido: “O professor é um ser do mundo e não pode ser pensado fora dessa perspectiva; não é um indivíduo isolado, mas sim, “um ser em situação, um ser do trabalho e da transformação [...]” (FREIRE, 1992,P.28).

Iniciou-se a vanguarda da discussão acadêmica vista também como espaço político onde a competência docente se assinala nas dimensões técnica e política ampliando o olhar na formação de professores para dimensões culturais e subjetivas que até aquele momento estavam ausentes dos estudos a respeito da docência. Um momento onde a pesquisa educacional voltava-se para referenciais filosóficos e sociológicos, uma vez que estava preocupada com grandes problemas do país na fase de reconstrução da democracia.

Ao mesmo tempo a lógica positivista de fazer ciência estava dando sinais de esgotamento no suporte de pesquisas educacionais. O novo discurso incorporado na dialética tornava-se incompatível com a visão epistemológica da ciência moderna. Esse movimento de mudança paradigmática provocou inquietação com o espaço concreto da prática pedagógica dando lugar as chamadas metodologias qualitativas da pesquisa rompendo com a lógica da neutralidade e da quantificação (CUNHA,1993).

Sendo assim os estudos estavam na perspectiva de estudar o professor como sujeito concreto da ação pedagógica o que contribuiu para entendê-lo na sua constituição técnica, pessoal e profissional. Professor como sujeito histórico de transformação social, para além das dimensões psicológicas, política e profissional.

Na segunda metade dos anos 90, com o avanço do neoliberalismo, reconfigurando o capitalismo de forma exacerbada e anunciando o fim das utopias solidárias repercutiu também nas instituições em educação, entre elas, a universidade. Gerou um embate entre a democratização e a resposta as exigências de um mundo produtivo fazendo produzir o neotecnicismo pedagógico para responder as exigências do mercado, principalmente, por meio de parâmetros de qualidade total e da pedagogia das competências.

A inclusão do termo competências não significava, nesse contexto, apenas uma figura de linguagem, revelava uma articulação de maior dependência entre os sistemas educativos e as exigências do mundo produtivo, colocando o professor como artífice de uma pedagogia predeterminada, onde a função docente passava a ser materializada como ação instrumental de favorecer o alcance das competências por parte de seus alunos. O espanhol Cesar Coll (1987) e o francês Philippe Perrenoud (1993) deram principal contribuição teórica para essa legislação e influenciaram a sua elaboração.

O impacto das políticas econômicas internacionais e nacionais sobre os sistemas educativos redundou na emergente discussão a respeito do espaço de formação de professores tomando como referência o enfoque sociogeográfico, espaço sendo entendido como lugar de poder. A partir daí, vem a lógica da criação de um espaço próprio para formação de professores fora da universidade criando uma situação de desafio em articular a lógica local e global.

As contribuições de Shön (1983), foram as primeiras a popularizar a ideia de que o conhecimento derivado da pesquisa experimental, denominado por ele de racionalidade técnica, não serviria para enfrentamento de problemas cotidianos de ensinar e aprender. Em contraponto, o autor propôs a epistemologia da prática, professores se impliquem em ciclos de reflexão e diálogos com problemas da prática. O principal mérito da epistemologia da prática refere-se ao reconhecimento do trabalho docente como fonte de saberes e da complementaridade da docência.

Em decorrência dessa tendência surgiu a narrativa cultural e a compreensão do conceito de desenvolvimento profissional que foi substituindo os conceitos anteriores relativos a formação continuada e formação permanente. A profissionalidade docente se faz na profissão em ação, a partir das suas trajetórias de vida.

De acordo com o quadro abaixo desenvolvido pelo estudo de Cunha (2013, p.620), pode-se verificar um resumo do movimento de construção das tendências investigativas na formação do professor.

Quadro 1 – Tendências investigativas na formação de professor

Tendências	Estudos	Período
Psicologia Comportamental	Valor profissional medido pela capacidade de fazer os alunos compreenderem as informações.	1960/70
Interacionista	do comportamento do professor (verbal e interativo) sobre o aluno revela sua eficácia.	1960/70
Psicologia Cognitivista	A ação do professor relaciona-se com os processos de pensamentos dos alunos e a construção das habilidades de ensino. Evolui para o impacto da perspectiva epistemológica construtivista.	1970/80
Psicologia Afetiva	efetividade do educador, seus traços de personalidade, interesses e autoconceito são básicos para a construção da profissionalidade e das suas formas de ensinar.	1970/80
Política Filosófica	o professor é entendido dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual sua identidade é uma construção social. Competências técnicas e políticas se aliam.	1980
Política Antropológica	o professor é um sujeito culturalmente produzido e politicamente situado. Sua história e condição de trabalho resignificam a sua formação.	1980/90
Política Sociológica/ Culturalista	A profissionalização do professor e sua condição de trabalho na organização da sociedade capitalista, sua condição de gênero, classe e etnia tem profundos significados nas suas práticas socio pedagógicas.	1980/90
Política Pós-estruturalista	O professor e suas formas de ser e agir estão subordinados a um regime de verdade produzido pelas teorias críticas, tendo efeitos de poder e de verdade específicos sobre os processos de subjetivação docente, relacionados a um dever moral. Centra seu interesse nos processos de subjetivação e nas questões de governabilidade.	1990/2000
Política Neoliberal	O professor é preponderantemente um gestor de pedagogias predeterminadas em forma de competências a serem alcançadas pelos estudantes, na perspectiva da produtividade. É atingido por um processo de proletarização e desqualificação progressiva pelo esvaziamento de sua condição intelectual.	de 1990 e 2000
Políticas centradas na epistemologia da prática	O professor é um sujeito reflexivo que toma a prática como ponto de partida da formação e da sua profissionalidade, resignificando contextualmente a teoria. Assume a autoformação como princípio e a reflexão como possibilidade de desenvolvimento. Considera os contextos institucionais e sociais	1990 e anos 2000

	em que atua.	
Narrativas culturais e desenvolvimento profissional	O professor age com base nos saberes estruturais, provenientes de diferentes fontes e contextos. Constrói seus saberes a partir das múltiplas influências de formação, em cotejamento com o contexto cultural e institucional onde atua.	Anos 2000

Fonte: Adaptado de CUNHA (2013, p.620).

Consoante com o quadro acima apresentado, as diferentes tendências tiveram importantes significados e impactos na pesquisa educacional e exerceram um papel importante no protagonismo nas mudanças paradigmáticas. Na medida que o paradigma da racionalidade técnica foi dando lugar a compreensão do fenômeno educativo como produzido social e culturalmente, houveram mudanças profundas nas formas de produzir conhecimento sobre educação.

Esse quadro explicativo sobre as tendências pedagógicas e a formação do professor, retrata a evolução da compreensão da importância do professor buscar a qualidade no ensino a partir das mudanças de paradigmas, considerando os contextos psicológicos, sociais, culturais e políticos em cada período histórico.

Reconhecer o espaço de trabalho como lugar de formação redundou uma tendência significativa de pesquisar o docente em seu contexto de atuação em que ele é reconhecido como produtor de saberes e ao mesmo tempo responde enquanto, produzido (CUNHA, 2013).

Nesse sentido, a autora explica que a epistemologia da prática inseriu termos como professor reflexivo e professor investigador estimulando estudos sobre o professor aprendiz. Investigar o professor como sujeito epistêmico que vai reconfigurando seus saberes em função dos desafios profissionais que a prática lhe impõe.

A temática da formação de professores coloca-se como tema inesgotável e é sempre instigadora na educação superior. As exigências da profissionalização reabriram reflexões acerca da formação continuada dos docentes de todos os níveis. "Parece que a necessidade de estudar o professor e sua formação é tão permanente quanto inexorável é a ideia do processo na sua condição humana, em sua organização social" (CUNHA, 2013, p.622).

É nesse sentido que essa pesquisa vai se construindo para que possamos compreender a ação docente universitária e seus processos de formação no trabalho. Em seguida, será discutido sobre a formação do ensino na saúde na dimensão teórico-prática nos cursos de graduação.

2.1.1 Dimensões Teórico-Práticas do debate sobre formação do Ensino na Saúde.

No século XXI, vivemos momentos de muitas turbulências, de ordem econômica, política, social e na sociedade do conhecimento, caracterizada pela Globalização econômica e utilização das novas tecnologias, o que decorre de mudanças nos valores e imposição de novas relações no mundo do trabalho. Conforme Andriola e Andriola (2009), com a chegada dessas transformações, a sociedade está cada vez mais participativa e acentuando cobranças ao sistema educacional, principalmente, em relação à educação superior, no que se refere à qualidade acadêmica, no ensino, pesquisa e extensão.

Segundo De Miguel e cols. (1994), a qualidade é uma das palavras mais utilizadas nas últimas décadas para justificar qualquer decisão referente à implementação de reforma e inovação, execução de projetos de investigação, dentre outras atividades.

Não obstante, a ideia de qualidade em educação é uma exigência da atual sociedade, cuja características são a diversidade cultural e a consciência dos direitos dos cidadãos (ANDRIOLA; McDONALD, 2003). Os autores citados, afirmam ser necessário reconhecer a existência de uma imensidão de proposições teóricas sobre qualidade educativa, fenômeno que resulta de interesses e perspectivas presentes em cada caso particular e provoca uma falta de consenso sobre a definição.

Andriola (1999) que, a escolha de uma concepção ou modelo de qualidade não é tarefa fácil pois supõe uma série de decisões metodológicas baseada em muitos fatores, como: nossas concepções ideológicas e filosóficas de mundo, nossa forma de captar e interpretar os fenômenos sociais, nossa formação epistemológica, dentre outros. Que devemos escolher um modelo teórico que proporcione uma definição de qualidade que definido por Wilson (1999,p.79): “nada em ciencia tiene sentido sin teoria”.

Somos educados por um conjunto de processos que nos transformam e pelos quais somos transformados em sujeitos de múltiplas culturas. Nessa perspectiva, a educação desdobra-se em processos de ensino e em processos de aprendizagem, o quê, quem e como nos ensinam, quem e como se aprende (CECCIM, 2005b).

Segundo o autor acima citado, os processos de ensinar e aprender estão intimamente ligados com o fazer docente em saúde, num contexto das culturas, políticas, epistemológicas, docentes e assistenciais, em que nos constituímos sujeitos profissionais.

Na área da saúde, o modelo historicamente hegemônico de formação e prática em saúde, pauta-se no referencial biologicista do processo saúde-doença. A formação baseada na

racionalidade técnica que distancia usuários de profissionais e impede a mudança de comportamentos da comunidade para o favorecimento de práticas saudáveis.

Atualmente, a humanidade tem experimentado rápidas e profundas transformações em todas as esferas da vida econômica, cultural, social e política, talvez como nunca em sua história. A internacionalização da produção, distribuição e consumo, juntamente com o avanço das tecnologias da informação, tem como resultado a globalização da economia e suas consequências macroeconômicas: desterritorialização da força de trabalho, desemprego estrutural, entre outras. Ao mesmo tempo, verifica-se aumento das desigualdades entre os povos e os grupos sociais, a eclosão de movimentos nacionalistas, a exacerbação dos conflitos étnicos, a agressão ao meio ambiente, a deterioração do espaço urbano, a intensificação da violência e o desrespeito aos direitos humanos.

No caso da saúde, o debate sobre as suas relações com o desenvolvimento econômico e social que marcou a década de sessenta amplia-se, nos anos setenta, para uma discussão sobre a extensão de cobertura dos serviços. O reconhecimento do direito à saúde e a responsabilidade da sociedade em garantir os cuidados básicos de saúde possibilitam o estabelecimento do célebre lema "Saúde para Todos no Ano 2000" (SPT, 2000).

Entretanto, enquanto a estratégia da atenção primária à saúde se difunde a partir da Conferência de Alma-Ata, os centros hegemônicos da economia mundial revalorizam o mercado como mecanismo privilegiado para a alocação de recursos e questionam a responsabilidade estatal na provisão de bens e serviços para o atendimento de necessidades sociais, inclusive saúde. A "nova ordem mundial" que se instaura na década de oitenta, inspirada no neoliberalismo, provoca uma marcante fragilização dos esforços para o enfrentamento coletivo dos problemas de saúde. Particularmente, nos países de economia capitalista dependente, a opção pelo "estado mínimo" e o corte nos gastos públicos como resposta à chamada "crise fiscal do estado" em muito comprometem o âmbito institucional conhecido como saúde pública.

Muitas vezes os profissionais da saúde, têm dificuldades na aplicação dos conhecimentos adquiridos no cotidiano da prática profissional, devido sua formação está atrelada à racionalidade técnica, resolvendo problemas por meio de uma prática mediante os meios técnicos de conhecimentos sistematizados.

Por outro lado, conforme Luckesi (2003), os alunos nas escolas e nas universidades têm sua atenção centrada nos percentuais de aprovação/reprovação, no qual o nosso exercício pedagógico é atravessado pela pedagogia do exame e por uma pedagogia de

ensino-aprendizado de atenção polarizada nas provas, exames e notas, desdobrando-se em consequências pedagógicas, psicológicas e sociológicas, muitas vezes, negativas.

Pedagogicamente, na relação professor-aluno e, muitas vezes, a avaliação da aprendizagem se distancia da verdadeira função da avaliação - a construção da aprendizagem satisfatória; psicologicamente, provoca o autocontrole psicológico, promovendo as personalidades submissas; sociologicamente, contribui para seletividade social, na reprodução e conservação da sociedade, no enquadramento dos educandos, produzindo uma pedagogia liberal conservadora. Conforme Luckesi (2003), por outro lado, existe a pedagogia que pretende a humanização dos educandos, preocupada com a transformação social, participação democrática e superação do autoritarismo. Essa avaliação dá sentido da verdadeira avaliação para tomada de decisão.

De acordo com Chaves (2004, p.8), “Uma concepção de avaliação que pode responder às necessidades de uma universidade que vise à construção da cidadania aliada à formação do indivíduo e à formação profissional, deve estar calcada numa visão progressista e crítica de educação”.

Paulatinamente, as universidades vão substituindo o modelo de formação de especialista por um modelo mais globalista para assegurar uma competência profissional e uma prática mais consciente do papel social do educador, atenta à educação de qualidade (THERRIEN, 1997). Nessa perspectiva, as discussões e pesquisas sobre a compreensão da avaliação educacional na educação superior em saúde perpassam pelo diálogo na tentativa de superar o modelo polarizado em exames e construindo novas formas de compreender o significado de ensino-aprendizagem, da didática no Ensino Superior para mudanças no mundo do ensino e formação e no mundo do trabalho.

A partir dessas transformações em educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs para cursos de graduação da saúde, aprovadas a partir de 2001 e em movimento de reformulações em 2014, afirmaram que a formação do profissional de saúde deveria contemplar o sistema de saúde vigente no país, o trabalho em equipe e a atenção integral em saúde.

Essas diretrizes apontam para novos paradigmas a serem trabalhados na formação profissional em saúde, impondo reflexões pautadas em revisões de práticas formativas e avaliativas e a própria concepção de aprendizagem. Conforme o Artigo 15, da Lei Orgânica da Saúde, Lei 8080/90, propõe que a formulação e execução da política de formação e desenvolvimento de profissionais da saúde e a realização de pesquisas e de estudos nessa área

sejam resultado de relações permanentes entre instituição de ensino e instituições a serviço de saúde (BRASIL, 2009).

Em contra partida, as produções a respeito da temática saberes docentes têm ocupado papel de destaque na formação de professores, atribuído em grande parte, no seu potencial de desenvolvimento de ações formativas que vão além de uma abordagem acadêmica, envolvendo a dimensão pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (TERRIEN, 1997). Existe um consenso entre os especialistas da área de educação de que a pesquisa é um elemento essencial na formação do docente. O movimento na década de 80 na história da educação foi marcado pela necessidade de enfrentar as dicotomias enunciadas nos anos 70 e constituíram-se em objeto de pesquisa e reflexão: teoria/prática, verdade/erro, certeza/dúvida, processo/produto, real/simbólico, ciência/arte.

E nos últimos anos, vem sendo defendida a ideia de que ela deve ser parte integrante do trabalho do professor, ou seja, de que ele deve se envolver em projetos de pesquisa-ação nas instituições de ensino em salas de aula. No entanto, muitas questões vêm sendo formuladas quanto à forma de inserção da pesquisa na formação e na prática docente. Pergunta-se: como vem se processando a articulação entre ensino, pesquisa e extensão? Nesse contexto, percebe-se a importância do desenvolvimento desse trabalho de pesquisa para avançarmos sobre a compreensão do que é ensinar, como ensinar para o desenvolvimento profissional na área da saúde (SAVIANI, 2009).

Avaliar os processos de transformações ocorridas a partir do contexto social, econômico, político e cultural na qual se insere a vivência dos sujeitos com o processo educativo leva a uma caminhada de reflexão para tomadas de decisões de políticas em educação e formação na saúde.

A formação do profissional da saúde e as limitações dos modelos de formação vigentes diante das demandas decorrentes da construção do SUS e recomposição do setor privado nas últimas décadas têm provocado uma reorientação das políticas para produção, distribuição e consumo de serviços na saúde e gerado mudanças significativas na organização do processo de trabalho em saúde, afetando direta e indiretamente a formação dos profissionais e dos trabalhadores, provocando uma disposição à fragmentação do processo de trabalho e diversificação das formas de inclusão dos profissionais no mercado (CECCIM, 2004).

Na realidade dos cursos de graduação ressalta-se, a evolução de reformas curriculares instigadas pela aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, que confere liberdade às instituições de ensino para o desenho de currículos inovadores,

adequados às realidades regionais e às vocações das escolas, substituindo-se o antigo "currículo mínimo" pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996).

Em relação à área da saúde, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) reforçam a orientação de formação profissional a partir das políticas de educação permanente e gestão do trabalho, que visam adequar os perfis de profissionais às necessidades do sistema, na perspectiva da valorização da promoção da saúde e humanização da atenção (TEIXEIRA, 2013; COELHO, 2013; ROCHA, 2013).

Em concordância com os autores citados, apesar dos novos movimentos e orientações para formação do profissional da saúde, é necessário admitir que o perfil técnico-científico e ético-político dos profissionais formados, ainda perdura o predomínio do direcionamento à reprodução do modelo médico-assistencial hegemônico que, em parte, deriva da permanência de um modelo de formação superior, que enfatiza a profissionalização precoce contribuindo para tornar os profissionais formados dependentes tecnologicamente e carentes de capacidade crítica diante das transformações na situação de saúde e na organização do trabalho no setor.

Diante disso, observa-se a necessidade da apropriação de conhecimento e desenvolvimento de habilidades e valores que contemplem a compreensão da dimensão histórica e social das concepções e práticas de saúde, contribuindo assim para o enriquecimento, a humanização e o aprimoramento da futura formação profissional nesta área.

Estudar sobre formação na saúde na dimensão pedagógica, significa estabelecer uma reflexão sistematizada sobre o desenvolvimento de estratégias de articulação entre os mundos do trabalho, da aprendizagem e da sociedade, a partir do reconhecimento de avanços, fragilidades e fortalezas do atual modelo de atenção à saúde. Os estudos em Educação Popular podem fortalecer a compreensão da própria dialética entre docentes da área da saúde, revelando sair de ações circunstanciais, e partir para uma ação que represente o desenvolvimento crítico da tomada de consciência entre os agentes envolvidos.

Tal reflexão deve ter como eixo central os princípios do SUS e pressupor a necessidade de inovação na formação teórica - prática em saúde, preocupando-se com as intenções pedagógicas que alimentam o conhecimento a partir da dimensão dialética que perpassa a realidade da prática do profissional de saúde, para atuar em comunidades, tendo como princípio de ação a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade.

Quando pensamos sobre os desafios no ensino da saúde precisamos pensar e repensar em como entendemos o processo saúde-doença, como os professores universitários compreendem a saúde e o adoecimento das pessoas e como expressamos isso no ato de

ensinar e aprender e dessa forma, mediamos no ato de ensinar nossos entendimentos, valores, cultura, concepções.

O desconforto do desconhecido atenta no educador e educando um estado de vulnerabilidade e que só assim pode provocar mudanças efetivas no ensino da saúde, o que Ceccim, Pinheiro e Mattos (2005) chamam de Pedagogia da vulnerabilidade como garantia de maior legitimidade ao ensino em saúde e reconhecimento da construção da integralidade da atenção. Uma forma de ressingularizar as práticas através da vulnerabilidade a partir da exposição de novos experimentos a partir das afecções que vivemos, o que nos permite enquanto educadores ao movimento constante de questionamento múltiplo e diverso sobre o que somos e o que fazemos, esse é o grande desafio como docente.

Segundo os autores acima citados, uma proposta de prática com possibilidades criativas e abertas no cotidiano vivido enquanto docente. A criatividade acadêmica não significa um pressuposto pedagógico ou a metodologia definida como inovadora, ela está na capacidade docente em estarmos numa sala de aula com sessenta alunos e conseguirmos fomentar um debate, não prescrever conteúdos.

Nesse sentido, é necessário rever a formação profissional e suas práticas por outras perspectivas. Não devemos limitar a compreensão de que a formação docente universitária deve acontecer sobre as bases da atividade de pesquisa. Existe um descompasso em relação às concepções de ensino-prática docente e o caminhar da sociedade, no qual o professor permanece preso à lógica da transmissão de conhecimentos (saber acumulado). Segundo Perrenoud (1999), a universidade tende a favorecer ao movimento de formação técnica e conteudista.

O referido autor acima citado, explica que o valor da prática docente não reside na quantidade, mas na diversidade das experiências, enquanto objeto e oportunidade para reflexão. Muitos docentes universitários se reconhecem como professores mediante um processo de socialização, intuitiva ou autodidata e outras vezes, seguindo o modelo daqueles professores que foram considerados bons professores.

Por outro lado, existe pouca valorização das instituições quanto ao processo de formação do professor, e isso pode ser atribuído ao desmerecimento das atividades de ensino nas universidades, onde o estímulo para atuação docente e critérios de progressão na carreira se fundamentam nas produções científicas do que no exercício da docência (SAIPPA-OLIVEIRA; KOFFMAN, 2013).

Nessa direção, espera-se romper com a fragmentação entre ensino e prática e aproximar a formação aos processos de trabalho, integrando os profissionais a reflexão e leitura da realidade a qual estão inseridos.

Em suma, significa a necessidade de universidades investirem na reorientação do modelo assistencial que sustenta as ações públicas de mudança na formação profissional em saúde, numa perspectiva pedagógica de reorientação das teorias em saúde e cenários de práticas.

O próximo ponto a ser discutido decorrerá da importância de refletir sobre a formação universitária e os desafios que nela existem na contemporaneidade.

2.1.2 Formação universitária na atualidade.

Por um longo período, a universidade teve por objetivo cultivar e repassar o saber acumulado na história da humanidade tentando resistir às novidades do tempo o que não lhe fez esquivar das inovações trazidas pelo homem e por seus desejos (WANDERLEY, 1984, p.26). A adaptação desse ambiente ocorreu interna e externamente fazendo a universidade estruturada de tal forma que sua função seja: dar a conhecer para que não se possa pensar. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir, em lugar de realizar o trabalho da reflexão. É preciso que o real se converta em coisa morta para adquirir cidadania universitária (CHAUÍ, 2001, p.62). A retificação do conhecimento e sua atemporalidade tornaram-se características da universidade, em que a difusão de informações interessadas, controladoras e limitadoras da capacidade de pensar dos alunos predomina.

Desse modo, verdades estudadas há anos se perpetuam de forma inquestionável, o que não as impede de continuarem válidas, contudo deve-se percebê-las com o olhar voltado ao novo momento em que ela é estudada. Deificar verdades, informações, conteúdos é preconizar tacitamente um saber imutável, imexível, “[...] contrário ao crescimento, à evolução no sentido de construir um mundo onde o homem seja mais homem, sujeito de um processo e construtor de sua história” (LUCKESI, 1998, p. 5) em sociedade.

Marques (1988, p. 137-138) considera que:

Conhecer é parte indissociável de um processo concreto do saber, onde se combinam o sentir/pensar/agir de sujeitos concretamente situados no tempo e no espaço e relacionados uns com os outros e com os objetos do seu mundo. Implicam-se em reciprocidade a produção/reprodução do saber a produção/reprodução dos sujeitos e dos objetos do saber em processo onde a educação exerce mediação fundamental. Na continuidade histórica do processo do conhecimento a educação articula as ligações das relações entre os sujeitos, e destes com os objetos de seus respectivos mundos, em

relações historicamente construídas e precisadas, como mediação não instrumental apenas ou mecânica, mas eminentemente humana, onde sujeitos humanos em presença intercomunicam-se no âmbito das tramas em que tece a história e na construção dos sentidos que dão às suas vidas e a seus mundos.

Desse entendimento, pode-se observar que a universidade não se estabeleceu verdadeiramente como instituição de cultura e saber. A contemporaneidade traz um conhecimento adjetivado em complexidade, produção célere e consumação instantânea caracterizando um fenômeno de cunho qualitativo, além de quantitativo. Ao passo que, o volume de informações ocupa o cenário acadêmico, disciplinas novas emergem engrossando a fragmentação das estruturas curriculares continuando às cegas a necessidade de unir o conhecimento objetivado à subjetividade de quem o conhece e ao ambiente em que se encontra. Essa fusão multidimensional atribui sentido ao conhecimento a partir da consideração de sua temporalidade e de sua especificidade.

A generalidade compreende as características gerais dos fenômenos e suas leis fundamentais, o que não basta vedar o saber em suas linhas abstratas, considerando, por sua vez, a atemporalidade a rigidez do conhecimento independentemente do momento em que é analisado. Nesse passo “[...] há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais” (MORIN, 2003, p. 13) inobservados pelos espaços formais de conhecimentos.

A universidade, ao simplificar o saber, enfatiza o entendimento de que as informações que em seu espaço transitam são únicas, rígidas e satisfatórias para a apreensão dos fenômenos e suas soluções. Com esse exercício pode-se “[...] fazer cabeças muito bem informadas, tornar pessoas aparentemente muito entendidas do assunto, mas esses indivíduos não serão representativos da cultura [...]” (TEIXEIRA, 1998, p. 12), pois não a pessoalizam em suas vidas.

A constituição do saber passa pelos conhecimentos técnicos, mas não somente neles, passando pela inter-relação da técnica agregada às compreensões individuais e sociais. Desse modo, “O ensino deve balancear as exigências profissionais de caráter mais pragmático e utilitarista com as exigências de uma formação geral humanista [...]” (WANDERLEY, 1994, p. 16) até mesmo para o exercício da própria profissão.

Juntamente com a ciência, a universidade é impulsionada pela dinâmica do conhecimento que se faz a partir da consciência de seu percurso. Desse modo, imperioso se torna trabalhar em seu espaço o percurso do saber já acumulado proporcionando aos

acadêmicos um contato com o pensamento científico contextualizado sem findar suas interrogações, onde é na busca por respostas que se encontram possibilidades de questionamentos progredindo o saber, a ciência e a universidade.

Observe que não se trata de singularizar resposta, mas perceber o caráter sempre múltiplo da mesma, seja a partir de sua fundamentação ou de suas consequências.

Ao imaginar o conceito, aqui como forma de materialização da evolução do conhecimento, Marques (1988, p.53) o traz como “[...] resultado qualitativo, não apenas cumulativo, de um longo processo do conhecimento, ao organizar a correlação de informações, nexos e teorias, ao se integrar num campo teórico mais abrangente”, mas que “[...] ao se ver validado na prova da sua capacidade de dar conta da realidade, acha-se em condições de formular novas perguntas à experiência” (MARQUES, 1988, p.88), pois, incompleto sempre será tornando necessário novos saberes.

Nesse entendimento, não há como repassar verdades para o aluno, pois elas não se dão de vez por revelação pronta e eterna, em virtude disso a atividade a ser exercida na universidade contemporânea deve afastar-se do modelo em que prima o repasse de informações utilitárias como um mero fazer e resolver problemas de modo idêntico como se aqueles trouxessem em si os mesmos elementos em um mesmo contexto. Essa postura dificulta o exercício da criatividade do aluno bem como a comunicação dos seus saberes desconsiderando o desenvolvimento da criticidade e autonomia do aprendente.

Com essa referência estudar resume-se a “[...] ler matéria a fim de se preparar para fazer provas, e todo um processo de crescimento intelectual e aprofundamento, em determinada área ou disciplina, fica encerrado como anúncio da nota ou conceito obtido na prova” (LUCKESI, 1998, p.5) reduzindo consideravelmente o ensino e a aprendizagem, pois “[...] o melhor professor é aquele que traz maior número de informações, erudições; o melhor aluno é o quemais fielmente repete o professor e seus eventuais textos nas provas” (LUCKESI, 1998, p.19) demonstrando o sucesso do adestramento no conhecimento.

A dificuldade enfrentada em virtude da postura assumida pela universidade apresenta-se não como “[...] uma crise circunstancial, um mero problema de falta de meios, mas uma crise mais profunda de objetivos e metas” (SCHWARTZMAN, 1981, p.48) a fim de vencer o ensino meramente técnico, onde o que importa

considerar que até mesmo as ciências humanas e sociais, áreas que sempre se dedicaram diretamente à crítica da sociedade exercendo uma das funções da universidade, a partir das últimas décadas, encontraram-se apoio quando ideologicamente direcionadas ao sistema técnico e funcional (WANDERLEY, 1984).

Atualmente, o modo de ensino e aprendizagem praticado nas universidades não mais corresponde aos anseios dos sujeitos que direta e indiretamente são tocados por suas atividades, onde o conhecimento apreendido quando colocado em prática não se assenta a situação em concreto merecendo todo empenho do profissional na análise da mesma e de seu conhecimento justificando ou não os objetivos, metas e estratégias da universidade.

As instituições que atuam como “[...] meras guardiãs do saber tradicional somente podem sobreviver enquanto suas sociedades se mantêm estáticas. Entretanto, quando estas começam a mudar, a universidade também se vê desafiada a alterar suas formas [...]” (RIBEIRO, 1969, p.169) vislumbrando conhecimentos, comportamentos e atitudes mais propícias para a época vivida hajavista que, “A sociedade constituída não o é desde sempre e para sempre [...]” (MARQUES, 1988, p.137), mas uma sociedade sempre em construção. A universidade quando atenta a essa dinâmica percebe que:

[...] não se dá o processo do conhecimento por obra da abstrata razão ou inteligência de um abstrato sujeito. Nem o conhecimento existe de si e por si só. O que existe são os seres humanos individualizados e concretamente situados, portadores de conhecimentos mais ou menos amplos e diversificados, produzidos e organizados em variadas formas de pensar e agir, conhecimentos que se constituem em imenso patrimônio da humanidade, um patrimônio irreduzível a qualquer tentativa de soma ou sistematização.

Multiplicidade e diversidade de um lado, os saberes particulares distintos e individualizados e, por outra parte, a totalidade do saber humano, ou melhor, as distintas totalidades produzidas na continuidade das gerações e por elas transmitidas de umas às outras, comunicando-se e intercambiando seus saberes os indivíduos e os grupos sociais dos mais restritos aos mais amplos, recriando-os na comunicação e no intercâmbio (PIAGET, 1978, p. 13). Para que se atentem aos vários fatores que influenciam e constituem o conhecimento verifica-se que a universidade precisará rever seus métodos de ensino.

Pedagogicamente depara-se com uma situação complexa que merece atenção dessa instituição para com o futuro. Ainda se trabalha com representações nas quais a “[...] ciência constrói seus objetos, abstraindo-os, pela conceituação ou

categorização, dos aspectos para ela menos relevantes e inserindo-os no tempo descontínuo da mudança e do provisório, isolando-os do contexto imediato vivido[...]” (MARQUES, 1988, p.17) a fim de identificar suas constâncias e variações. Ocorre que “[...] a vida humana não pode de todo ser suspensa para ser analisada”, pois, é dinâmica, rica e traz em cada situação experienciada especificidades únicas impossíveis de categorização (MARQUES, 1988, p.126).

2.1.3 Docência no ensino superior.

O papel do professor desta forma é primordial na busca de uma nova metodologia mais eficiente e com eficácia, tendo em vista que, para implantar novas metodologias o professor enfrenta dificuldades oriundas da estrutura da própria instituição, ou seja, direção, coordenação, falta de recursos, dentre outros. Vale salientar que, o professor é o principal condutor do processo avaliativo devendo ter clareza nos objetivos que almeja alcançar com seus alunos, pois, o mesmo não está somente avaliando os alunos, mas, também, se autoavaliando e avaliando sua prática pedagógica (SANTANA, 2007).

Para que o professor consiga alcançar seus objetivos durante o ano letivo é essencial que ele trace estratégias, o que significa definir a maneira que pode levá-lo a atingir seus objetivos e o desempenho dos seus alunos. No decorrer dos tempos, houveram uma evolução nas transformações didáticas e pedagógicas, iniciando com metodologias de ensino tradicionais, chegando-se hoje aos modelos construtivistas e interdisciplinares, que mostraram ao professor que utiliza-se apenas de conteúdos disciplinares não podendo resolver os problemas que envolvem a educação.

Em meio às transformações sociais, culturais e educacionais do país, a universidade deve priorizar um ensino que promova uma visão holística do aluno, associando as teorias ao cotidiano dos mesmos, facilitando, assim, o aprendizado cognitivo. Vale destacar, quais são as competências de um professor, as quais: competência intuitiva; competência intelectual, competência prática e competência emocional. A competência intuitiva consiste naquela em que o professor foge à simples execução do trabalho planejado, buscando alternativas inovadoras para o seu trabalho, tendo também comprometimento a qualidade do seu trabalho (SILVA, 2003).

Conforme ao autor acima citado, competência prática é aquela que prioriza a organização espaço-temporal de maneira meticulosa, sendo amante da inovação e, passando uma imagem de “porto seguro”, sendo importante que o professor instigue a curiosidade, o questionamento e a reflexão de seus alunos, haja vista que, a aprendizagem é facilitada a partir dos momentos que comparamos o novo com o que já sabemos. Acredita-se que a experiência na área educacional faz-se de grande valia, pois, o professor passa a conhecer o perfil de seus alunos, e aprende a lidar com cada um deles respeitando suas singularidades. Inclusive, para o momento de planejar suas aulas a experiência do professor mostra-se relevante, pois, demonstra que já possui conhecimento sobre o que abordar em cada série, visto que já conhece a idade e o comportamento de cada fase.

Todavia, é válido salientar que o professor deve buscar atualizar-se constantemente, considerando que em uma era tecnológica, aqueles que não buscam aperfeiçoar-se acabam ficando para trás (MOREIRA, 2006). O dinamismo com que os fatos acontecem no Brasil e no mundo nos mostram constantemente a necessidade de adaptações às novas situações, essas adequações, assim como tudo que é novo, geralmente trazem consigo estruturas complexas, nem sempre abertas às mudanças, principalmente quando se trata de modelos anteriormente estabelecidos. Assim, como nos setores de grande importância da sociedade, tais como a Educação, Saúde e Segurança, se configura como uma das pastas mais significativas do Poder Executivo, e nessa condição, também se apresenta como uma das que menos evoluiu, considerando o seu tempo de existência.

Assim, é essencial que o professor mantenha-se atualizado, buscando uma formação continuada que lhe permita se adaptar às novas exigências da educação, não devendo focar em apenas enriquecer sua carga de informações, mas, também, refletir sobre o contexto em que vive, sobre a sociedade e os diversos fatores que a envolve, sejam eles econômicos, políticos ou culturais.

Considerando as habilidades citadas é possível dizer que estas devem fazer parte de qualquer profissional que deseja se destacar no mercado em que atua, estando tais habilidades relacionadas, onde cada uma delas exerce uma necessidade atual, não adianta você confirmar um fato, sem explicá-lo, sem fundamentá-lo, sem exemplificá-lo. Cada vez mais buscam-se respostas, as quais não podem ser mais vagas, necessitam de embasamentos teóricos, demandando, portanto, de pesquisas, o tempo é curto, por isso, necessita ser uma explicação rápida. Assim, pode-se dizer que todas

as habilidades mentais citadas são intrínsecas, sendo fundamental que o profissional busque desenvolvê-las, no intuito de se destacar em sua atuação. O período que antecede a adoção do paradigma é caracterizado pelo desacordo constante pela discussão de fundamentos.

A ruptura de paradigmas, seja ela formal ou informal, se coloca com um dos primeiros objetivos para a inovação. Para Kuhn (1970, p.66) “um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma”. Dessa forma, tem-se paradigma com um padrão seguido por determinados grupos. Acredita-se que a adoção de um paradigma é a principal chave para a estruturação de uma ciência. Nesse sentido, quando se fala de inovação, poderemos perceber que: “[...] As grandes inovações estão, muitas vezes na concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem outras resistências [...]” (MANTOAN, 2000, p. 2).

2.1.4 A importância da formação docente universitária: desafios da docência na educação superior.

O aquecimento do debate didático-pedagógico em saúde é preliminar e precisa ser constante e intenso pelas instâncias reguladoras de educação. Segundo Larrosa Bondia (2004), questiona o que a sociedade espera das instituições de formação universitária como proposta pedagógica: uma proposta pedagógica com intencionalidades tecnológicas ou como ciclo integrado de informação-experiência-cognição-aprendizagem. O autor indica que aprender é muito mais do que processar informação. Um aprender que ele nos indica como possibilidade da experiência, está no que nos toca, nos passa, nos acontece, não enquadrado e não regulado que perpassa a proposta de formação acadêmica, como possibilidade em produzir uma aprendizagem que transforme os saberes constituídos.

Refletir em torno da problemática da formação de professores para o ensino superior requer explicitar que Bolzan e Powaczuk (2009) denunciam a ausência de espaços formativos contemplando a especificidade da docência universitária, na qual as autoras questionam “...quem forma e como se forma os professores do Ensino Superior? Quais são os espaços institucionais acadêmicos para formação do professor? Quais os movimentos construtivos da professoralidade universitária?” (BOLZAN; POWACZUK, 2009, p.91). As

autoras entendem ainda que a formação docente é um como processo em construção permanente e reforçam a importância do compromisso das instituições com os processos formativos do professor do Ensino Superior.

As referidas autoras acima citadas explicam que, professoralidade é um processo permeado por porções de tempo que marcam a trajetória vivencial do sujeito englobando não apenas o caminho feito pelo professor ou pelo seu grupo, mas entendendo como uma rede composta por múltiplas relações a partir de espaços e tempos em que cada docente produz sua maneira de ser professor, onde o percurso docente rumo a professoralidade passa por um desenvolvimento profissional consistente, organizado institucionalmente, através da produção de sentidos e significados (BOLZAN; POWACZUK, 2009). As autoras assinalam a importância da construção de conhecimento pedagógico compartilhado como elemento construtivo da professoralidade.

Isso implica uma compreensão de que nem todos os que ingressam na docência do Ensino Superior realmente querem ser professor, mas foram levados a esse lugar, sendo assim, cabe a IES estabelecer o compromisso com a formação de professores como processo avir a ser docente.

A formação para o exercício da docência universitária e o desenvolvimento do campo da pedagogia universitária tem sido tema de muitos estudos e publicações atuais tanto no Brasil como em outros países (SELBACH, 2012). A autora afirma, mesmo que as políticas públicas brasileiras para o ensino superior não garantam a formação pedagógica, para tornar-se professor universitário, ainda é possível mapear algumas iniciativas individuais e coletivas, institucionalizadas ou esporádicas de formação pedagógica, podendo citar os programas de apoio pedagógico que vem sendo institucionalizados como políticas de formação em muitas universidades do país.

Cabe compreender que a docência é um processo construído ao longo da carreira, em um “movimento de autonomia docente” (BOLZAN, 2012), através do amadurecimento pessoal e profissional. Os autores entendem que o papel de ser professor faz parte de uma construção coletiva e que se faz na prática em sala de aula, no exercício do cotidiano e nos espaços pedagógicos, se configurando em uma conquista social compartilhada, pois, implica em trocas e representações.

Isaia e Bolzan (2010) reforçam que a aprendizagem docente, a atividade docente de estudo e trabalho pedagógico são categorias que constituem o processo formativo docente,

os quais envolvem os princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de formação em questão. Maciel (2010) reforça o pensamento dos autores acima citados, que ao apontar a docência universitária e seus saberes revelam-se na problematização das práticas e relações pedagógicas, na troca de experiências entre pares, na busca dos conhecimentos e estratégias para solução de problemas identificados no agora, no ato de ser professor.

Para Almeida (2012) o processo permanente de formação docente requer a mobilização das compreensões e dos saberes teóricos e práticos, capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que os professores compreendam e investiguem sua própria atividade e, a partir dela, constituam os seus saberes num processo contínuo de reaprendizagem. O autor defende a formação docente de professores como processo sustentado na capacidade de investigação reflexiva sobre a prática e integrante do seu desenvolvimento profissional constituindo para formação da sua identidade docente e para redimensionar a sua profissionalidade.

Logo, a compreensão de formação de professores no Ensino Superior a partir das indagações dos referidos autores, considera-se os professores como sujeitos ativos desse processo, na qual a formação precisa ser assumida como um *continuum*, que ganha vida na articulação das diversas etapas vivenciadas ao longo da sua formação enquanto docente universitário.

Nessa perspectiva, sobre formação docente universitária o professor precisa saber a complexidade envolvida nos processos formativos e o caminho para se pensar em ações de formação, poderia compreender o objetivo da formação vinculado a pesquisa sobre o contexto da atuação docente, “desenvolvendo a pessoa do professor e também a própria instituição” (ALMEIDA, 2012, p.86).

O processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na universidade é um processo de formação do ser humano, do profissional e do cidadão. Deve ter um compromisso com a preparação do aluno para autonomia intelectual, emocional, social, cultural, política e profissional. É a partir dessa complexidade de elementos formativos que o docente universitário se constrói como professor e educador.

A formação não é neutra, ela ocorre em tempo e espaço determinados por um contexto específico, onde a identidade do docente universitário foi construída por muitas gerações na lógica de que quem sabe fazer sabe ensinar (ZABALZA,2004).

A prática educativa do professor tem sido comumente identificada com a dimensão técnica de ensinar “que caracteriza a didática instrumental e envolve técnicas” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p.180), mas é possível ir além quando existe a preocupação a IES em pensar sobre a formação dos seus professores. A formação está “...preocupada com a viabilização dos processos formativos focados no desenvolvimento das capacidades de lidarem com os conhecimentos e contextos, com os problemas e os sujeitos concretos envolvidos, numa perspectiva ético-política” (ALMEIDA, 2012, p.91).

Consoante com os autores em discussão, destaca-se a relevância de um setor pedagógico nas IES que possam refletir e organizar ações sobre as questões da formação de professores do Ensino Superior. Conforme Broilo (2011), assim como não existem pedagogias únicas, também não existem receitas e modelos únicos para se trabalhar de forma pedagógica com os professores. O autor sinaliza que na realidade de ser professor na universidade, o trabalho pedagógico precisa considerar que os professores vivenciam conhecimentos nos diferentes campos científicos profissionais e essa diversidade também é positiva na troca entre pares numa formação pedagógica que propicia a possibilidade de rupturas, contribuindo para uma prática pedagógica qualificada.

Nesse sentido, recorremos a Libâneo (2006) ao explicar que a pedagogia “assume, precisamente, essa tarefa de orientar a prática educativa de modo consciente, intencional, sistemático, para finalidades sociais e políticas cunhadas no seio da práxis social, determinado pelo contexto histórico-social.

Logo, as contribuições da pedagogia para universidade, assim como em outros níveis de ensino, ganha características próprias, é campo de desenvolvimento que irá contribuir para gerar novas aprendizagens, para enfrentar as crises, para reconquistar a legitimidade e uma nova institucionalidade para a universidade. Entender que o ensino e aprendizagem se configuram de diferentes formas conforme o local e o contexto específico que são desenvolvidos (SELBACH, 2012).

A pedagogia universitária é campo de conhecimento que poderá se desenvolver no confronto dos saberes específicos, no diálogo com professores de outras áreas do conhecimento, gerando práticas pedagógicas das diferentes áreas de formação.

Como afirma Zabala (2004), os docentes universitários nem sempre percebem a formação pedagógica como necessária e como afirma Cunha (2012) um dos motivos para essa despreocupação com a formação pedagógica refere-se ao campo da pedagogia, que se

desenvolveu distante das questões e preocupações do ensino na educação superior, além, de que os conhecimentos pedagógicos alcançaram legitimação científica muito tardiamente.

Nesse contexto, a pedagogia universitária é campo de estudos ainda frágil, gerando lacunas sobre a responsabilização das instituições e das políticas públicas para o movimento de profissionalização da docência na educação superior.

Quanto ao conhecimento na perspectiva de inovação pedagógica este é chamado de conhecimento social, aquele que se faz e se reconstrói em sala de aula. Também, Bolzan (2002) em seu livro “Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos”, realiza estudos sobre o conhecimento e coloca este como uma construção de “conhecimento compartilhado”, explicando que o conhecimento é gerado e co-construído coletivamente, produzido na interatividade entre duas ou mais pessoas, constituindo-se o núcleo da atividade. Tarefas conjuntas provocam a descentralização cognitiva e se traduz no sociocognitivo que mobiliza as estruturas intelectuais existentes e faz com que os sujeitos as reestruturem.

Sobre inovação pedagógica ressaltamos o olhar das autoras Leite *et al.*, (2011) quando explica que inovação pedagógica implica na análise do discurso das universidades, onde muitas vezes é vista como sendo científica e tecnológica, mas ao falar sobre inovação pedagógica, estamos lidando com o conhecimento e disputa de paradigmas, com a reconfiguração de saberes e poderes em sala de aula, com tensões e contradições nos discursos, com os campos epistemológicos subjetivos que favoreçam transformações, porque introduzem a dúvida e as interrogações sobre certezas historicamente fundadas.

A autora defende que, inovação pedagógica altera certezas, produz dúvidas, gera inquietações, para ajudar a pensar diferente do modo considerado normal e conforme as autoras, está para desestabilizar o pensamento reprodutivo e instalar em seu lugar a inquietação, a vontade de saber mais e compreender pontos de vista.

Nesse contexto, projetos coletivos de formação podem ser promovidos pelas IES como espaços de formação de professores e inovação pedagógica que problematizem a docência a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Na conjuntura da formação de profissionais de saúde, a abordagem dialógica de competência possibilitará a reflexão sobre as práticas profissionais e uma construção dialogada entre os mundos da universidade e do trabalho com a sociedade. Os currículos

orientados por esta abordagem são desenvolvidos em torno de eixos que articulam e integram: teoria e prática; capacidades e ações; contextos e critérios de excelência.

Sobre o conceito de competência, na literatura educacional segundo Perrenoud (1999), pode-se verificar três níveis de abordagens conceituais: uma considera competência como sendo um conjunto de atributos pessoais, outra vincula o conceito aos resultados observados e obtidos (tarefas realizadas), e um terceiro que atribui a competência dialógica que realiza combinação de atributos pessoais com as construções sociais em diferentes tempos históricos.

Citado por Lima (2005,p.373):

A competência não é algo que se possa observar diretamente, mas pode ser inferida pelo desempenho. Numa determinada profissão, agrupamentos de desempenhos de natureza afim conformam áreas de competência complementares. Neste sentido, o conceito de competência profissional é empregado no singular, pois retrata a síntese de conjuntos de desempenhos (capacidades em ação) agrupados em áreas de competência que conformam o campo da prática profissional, segundo contexto e padrões de excelência.

Segundo o pensamento de Lima (2005), a competência profissional é determinada por agrupamentos de desempenhos e habilidades que retratam a capacidade em ação por cada área do conhecimento segundo padrões de excelência .

A abordagem dialógica de competência reconhece e considera a história das pessoas e das sociedades nos seus processos de reprodução ou de transformação dos saberes e valores que legitimam os atributos e os resultados esperados numa determinada área profissional. Esta explicitação permite um processo mais aberto de exploração das distintas concepções, interesses, valores e ideologias, que invariavelmente governam e determinam a intencionalidade dos processos educativos, porém nem sempre são discutidos de um modo mais participativo e democrático pela sociedade (LIMA, 2004).

As atuais políticas de saúde e de educação têm estimulado iniciativas e oferecido oportunidades que podem ser consideradas como fatores positivos para o enfrentamento dessas dificuldades. Neste sentido, a construção de competência na abordagem dialógica e sua tradução curricular apresentam-se como uma alternativa consistente e estratégica para a formação de profissionais de saúde orientada às necessidades sociais, porém, ainda um desafio a ser conquistado.

O desenvolvimento profissional docente está intrinsicamente ligado ao domínio dos saberes didáticos e entrelaçado a competência acadêmica com a competência didática. Atentos a essa questão Pimenta e Anastasiou (2002), referem-se ao processo de docência do ensino superior, da seguinte forma: “O avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior” (p.259).

Nessa conjuntura, favorece a discussão da formação continuada em serviço propondo ao docente como sujeito que ocupa espaços determinantes a transformação da sociedade e colocando como primeira instância, sua preparação pedagógica à conquista desse espaço institucionalizado para qualificação articulada e legitimada pelo mesmo, para desenvolvimento da competência didático-universitária.

A formação pedagógica pensada em termos acadêmicos e didáticos surge como panorama de compreensão sobre qualidade do trabalho docente no contexto da ação , não se restringindo apenas aos saberes técnicos da sua formação, mas no contexto da ação docente. Segundo Perrenoud (1999), define competência como faculdade de mobilizar um conjunto de recursos (cognitivos), visando abordar uma situação complexa.

Na perspectiva da pedagogia da competência Demo (1988), assinala a competência acadêmica e a competência didática da seguinte forma:

Entendemos por competência a condição de não apenas fazer, mas de saber fazer e sobretudo de refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumentação crucial o conhecimento inovador. Mas que fazer oportunidade, trata-se de fazer-se oportunidade (p.13).

O autor confere que, não se pode negar a complexidade que envolve o ser humano e no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, as implicações sociais, culturais, orgânicas, cognitivas e também emocionais e espirituais. Não se pode negar essa multireferencialidade do ser enquanto pessoa- aluno- educador.

A autoimagem é a percepção da pessoa sobre si mesma (descreve-se) e a autoestima é a percepção que ela tem de seu próprio valor (avaliar-se). Um dos elementos mais importantes para elevar a autoestima do professor são os alunos, vies da aprendizagem (desempenho) e a qualidade da relação pessoal que estabelecem com o professor.

Conhecer os elementos constitutivos das dimensões: pessoal, social e profissional ajuda a refletir sobre a própria formação pessoal e profissional e conduz a melhoria da docência. Nesse sentido, diante dessa premissa, salienta-se a responsabilidade social das universidades e centros universitários com a formação de professores e com a educação de nosso país, para construção de uma educação de qualidade, na dimensão ética e política, incorporando reflexões sobre os fins da educação.

Nessa perspectiva, pode-se observar a contribuição do pensamento de Mauco (1967) “o que é mais importante não é o discurso ou o método do educador e sim o que ele é, pois, qualquer método pedagógico tem a intensidade relacionada ao valor pessoal de quem o utiliza. Esse pensamento retrata a importância da pessoa do professor na dinâmica relacional em sala de aula.”

Conforme Demo (1988), uma das coisas mais difíceis na vida é estabelecer nossas mudanças. Então, a relação professor-aluno precisa estabelecer um nível de comunicação autêntica, pensando no que se diz. A autoavaliação docente é fundamental para a melhoria da prática docente. A postura do autoconhecimento, da autocrítica é necessária para que o professor possa perceber se um determinado conflito tem persistido ao longo do tempo na carreira docente. É importante tratar a real causa e fugir das justificativas, pois, o primeiro passo para mudança é o reconhecimento da necessidade de mudar e o segundo é a tomada de decisão em fazê-lo.

As universidades são produtos das relações humanas e deve visar a qualidade, virtude dialética e reconstrutiva dos conhecimentos a serviço do processo educativo construído nas competências humanas com bases no patrimônio histórico, social, cultural, político existente na estrutura da universidade.

A formação de educadores muitas vezes tem enfatizado mais os conhecimentos científicos e tecnológicos dando pouca ênfase às questões de relacionamento interpessoal. A relação professor - aluno é produtora de tensões como também de recompensas e gratificações e qualquer prejuízo nessa relação desfaz a tranquilidade do professor no ensino e na aprendizagem do aluno.

Diante a tanta complexidade exposta no estudo sobre o fazer pedagógico universitário, partimos para o próximo ponto de discussão revelando a vivência da formação no trabalho dos professores universitários do Centro Universitário INTA (UNINTA), de

forma a desvelar a construção de saberes dialogados entre pares e com efetivo envolvimento da gestão acadêmica, como possibilidade de reconstrução do desenvolvimento profissional docente.

2.1.5 Desenvolvimento profissional dos professores do UNINTA: (des) construindo e (re)articulando a docência universitária através do NUGESPE.

Pensar sobre docência no ensino superior requer uma reflexão sobre a construção de ser professor, como se desenvolve os professores ao longo da vida nas dimensões pessoal-social- profissional, presentes no desenvolvimento individual do docente.

Fundamenta-se o pressuposto que, estas dimensões têm implicações mútuas e não podem ser compreendidas de forma linear e sim circurlarmente e de forma equilibrada no desenvolvimento docente e a compreensão como pessoa e profissional (realidade educativa e de seu cotidiano) associando desenvolvimento profissional do professor a pessoa que ele é, sua história, experiências de vida e os contextos sociais, culturais e institucionais em que cresce, aprende e ensina.

Constituir-se profissionalmente representa identificar-se com a profissão. A forma como se vive a profissão tem estreita ligação com a noção de identidade profissional, criando sua autoimagem, sendo aspecto decisivo para definir como e o que o professor faz como docente. Muitas vezes a autoimagem docente está carregada de construções sociais estabelecidas ao longo da docência. Outro aspecto ligado a autoimagem do professor está entre o que o professor é no cotidiano da instituição e o que ele gostaria de ser ou pensa que deveria ser.

Tardif (2014) defende que a prática docente e associa diferentes saberes, os quais são temporais, plurais e heterogêneos, bem como carregam as marcas do ser humano, com suas relações disciplinares, curriculares e experienciais. O autor estabeleceu diferentes relações entre os saberes e os classifica em:

Saberes de formação profissional – das ciências da educação e da pedagogia, compreende o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de profissionais; **Saberes disciplinares** – corresponde a diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina – são saberes sociais definidos e selecionados pelas instituições

universitárias e incorporados à prática docente; **Saberes curriculares** – correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir da definição da instituição escolar que seleciona saberes sociais como modelos de cultura erudita e de sua formação. **Saberes experienciais** – brotam da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades – saber fazer e saber ser (TARDIF, 2014, p. 38).

Para o referido autor, é uma condição importante a articulação entre a prática docente e os saberes, os quais os professores precisam dominar, integrar e mobilizar seu objeto de trabalho: o ser humano.

Considerando o momento atual, Bozu (2010, p. 56) afirma que “preocupar-se com a formação de professores novos é fundamental para o sistema educativo” já que esperam-se mudanças e estas dependem da atuação e do compromisso do docente.

Diante dos desafios atuais para atuação docente, uma das principais tarefas do docente é se esforçar para entender a dinâmica atual que ocorre com as mudanças que impactam as universidades e suas práticas pedagógicas, exemplo de uma delas foi a substituição das aulas presenciais por aulas remotas na pandemia provocada pela COVID-19.

Para Lucarelli (2012, p.141), “A pedagogia universitária se define como um espaço de conhecimento orientado para compreensão dos processos de formação que se dão na universidade”. O autor salienta que não devemos desconsiderar o saber de formação científica de cada professor, pois, possuem formação na sua área de conhecimento, contudo, nem sempre investem em conteúdos pedagógicos. Logo, não devemos desconsiderar que “as representações acadêmicas sobre a docência continuam fortemente alicerçadas na exclusividade da competência científica dos professores”(CUNHA, 2010, p. 78).

Contudo, as autoras Soares e Cunha (2010) consideram que uma das perspectivas do desenvolvimento profissional dos docentes universitários, é a institucional, que segundo as autoras “podem ser entendidas como um conjunto de ações sistemáticas que visam alterar as práticas, as crenças os conhecimentos profissionais dos professores, indo além do processo informativo” (p.35).

O entendimento por (MARCELO, 2009) de processo colaborativo em âmbito institucional a partir da análise de Soares e Cunha (2010), explicam que as ações docente são assumidas não apenas individualmente, e devem envolver todos os profissionais que atuam de forma integrada na instituição, estreitando a ligação entre desenvolvimento profissional e

desenvolvimento organizacional. O autor ainda complementa que essa relação de estreitamento de relações provoca uma gestão democrática e participativa capaz de alterar a própria organização, os papéis atuais e futuros dos professores com base nas reflexões críticas e proposições do grupo, garantindo aos alunos aprendizagens significativas e crescimento pessoal.

A cultura do individualismo, muitas vezes se manifesta no momento inicial em que o docente busca aproximação com a instituição e acolher esse professor que esta chegando a instituição faz despertar o sentimento de cuidado do professor e contribui significativamente para o desenvolvimnto profissional do educador, facilitando a criação de uma cultura menos individualista.

O que as autoras chamam atenção é que, essas iniciativas institucionais podem ser estruturadas na forma de estratégias de apoio e de acompanhamento aos professores tanto os novatos como os veteranos da instituição a partir de uma perpepectiva de desenvolvimento pedagógico profissional.

Designam como tempo acadêmico de aprendizagem: tempo de espera, o ensino em pequenos grupos, a gestão de turma, como uma necessidade que os professores possuam um conhecimento pedagógico geral relacioando ao ensino e seus princípios gerais. Mas, também existe a necessidade do professor pelo conhecimento das técnicas didáticas, estruturas de turmas, planificação de ensino, teorias do desenvolvimento humano, planificação curricular, avaliação, dentre outros aspectos legais da educação que envolvem a docência (SOARES & CUNHA, 2010).

É nesse sentido, que o apoio pedagógico institucional pode se tornar estratégia que possibilite a formação e o desenvolvimento profissional dos professores universitários. Os gestores pedagógicos tem um papel especial nesse processo pois em grande parte, eles são um dos primeiros a ter contato dos ingressantes junto aos coordenadores. Segundo Feixas (2004, p.44) demosntra que “os lideres dos departamentos e as unidades docentes podem exercer uma importante influência no desenvolvimento dos profissioanais e na melhoria da docência”.

O estilo de liderança dos gestores pedagógicos através das relações construídas nas universidades e centros universitários, departamentos e cursos pode auxiliar ou dificultar o processo de formação dos professores. O diálogo, a forma como o apresentam curso, seus princípios e objetivos demosntram a disposição e comprometimento dos gestores em auxiliar

o processo de formação de novos colegas, designando nesse início o próprio apoio pedagógico.

A definição de apoio com bases nos estudos de Bozu (2010) e Mayor (2009), explicam apoio como programas e atividades de formação pedagógica, como período de inserção dos docentes. Exemplo disso, são os gestores pedagógicos que representam agentes de apoio.

Na Literatura atual, podemos encontrar o termo indução como sinônimo dos programas de apoio pedagógico direcionados aos professores iniciantes, onde o apoio refere-se aos programas formalizados e institucionalizados nas universidades, podendo contar tanto com formadores externos ou com os docentes mais experientes.

Atualmente, muitos estudos apontam o trabalho coletivo como possibilidade de fazer avanços e contribuir para maior integração curricular. Conforme Paricio (2010), qualquer programa que tem pretensão de qualificar a formação que não se conceba como puramente documentos sem sentidos, devendo formentar a organização docente com seu objetivo mais imediato.

Em relação a cultura colaborativa, Feixas (2004) retrata que:

Para que os esforços de desenvolvimento profissional individual tenham repercussão, precisam de apoio de uma cultura institucional que os favoreça, e esta tem que caracterizar-se por favorecer oportunidades para trabalhar e aprender uns com os outros, umas relações igualitárias de poder e autoridade na tomada de decisões, assim como a possibilidade de autonomia individual no exercício do trabalho e tarefas.

A autora identifica que além da importância do trabalho coletivo e colaborativo é importante refletir juntos para tomada de decisões de forma igualitária e com liberdade de negociação e autonomia do grupo. Sobre autonomia universitária Mayor (2009) diz que ela pode ser utilizada no sentido de ajustar os planos institucionais às exigências das equipes de professores, oferecendo oportunidade de formação a partir das necessidades sentidas.

Nesse contexto, e considerando a responsabilidade incitada, apresenta-se nesse momento do estudo o Núcleo de Gestores Pedagógicos – NUGESPE do Centro Universitário INTA (UNINTA), sendo criado com o intuito de envolver representantes de todos os cursos de uma IES privada, com a finalidade de abranger a formação docente para todos os professores da instituição de educação superior, bem como atuar de forma colegiada em questões didático-pedagógicas. Assim, instituiu-se o NUGESPE, em 2014, com a figura do

Gestor Pedagógico, iniciando a formação docente com os gestores dos cursos de Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, História, Medicina Veterinária, Nutrição, Pedagogia e Serviço Social, perfazendo um total de 09 (nove) cursos. Em 2015 a instituição foi autorizada a implantar mais cursos, dentre eles Arquitetura & Urbanismo, Biomedicina, Engenharia de Produção e Jornalismo, ampliando a participação dos gestores para um total de 13 (treze). Em 2016 ampliou-se o quadro com gestores dos cursos de Direito, Engenharia Civil, Psicologia e Odontologia, fechando um total de 17 (dezesete) gestores pedagógicos. Atualmente o quadro de gestores pertence a um total de 18 (dezoito) gestores pedagógicos com a inclusão dos cursos de Administração, Fonoaudiologia e Gastronomia já que os 04 cursos de Pedagogia, História, Teologia e Serviço Social funcionam apenas em educação a distância - EAD, perfazendo um total de 18 gestores pedagógicos ativos.

O Núcleo de Gestores Pedagógicos - NUGESPE do UNINTA surgiu a partir do trabalho desenvolvido junto ao Serviço de Acompanhamento dos Discentes- SEAD, institucionalizado e vinculado à Pró-reitoria de Ensino de Graduação – PRODEG que na época funcionava como Diretoria de Graduação de Ensino. O SEAD desenvolve um trabalho direcionado aos alunos de todos os cursos para atender as demandas educacionais em níveis pedagógico e administrativo. Tendo ações voltadas para a prática educativa na perspectiva dialógica, o SEAD incentiva o diálogo e a boa escuta, favorecendo a convivência universitária ampla e satisfatória. Através do setor do SEAD - Serviço de Acompanhamento dos Discentes, o trabalho de escuta qualificada dos alunos era desenvolvido numa perspectiva dialógica e na valorização da avaliação subjetiva das falas e sentimentos dos discentes e dos docentes. O UNINTA apresenta, dentro da estrutura do Núcleo Docente Estruturante – NDE dos seus cursos, o Gestor Pedagógico que assume responsabilidades de gestão. Na viência do trabalho do SEAD entre 2013 e 2014, verificou-se que muitos dos problemas que se apresentavam no SEAD eram de cunho avaliativo, didático, de abordagem dos processos de trabalho didático-pedagógico. Desta forma, diagnosticado o problema e com o intuito de solucioná-lo, em 2014 foi planejada e organizada a formação de um grupo pedagógico que envolvesse as coordenações, com a finalidade de abranger a formação docente para todos os professores da instituição, bem como atuasse de forma colegiada nas questões da organização didático-pedagógica, instituindo o Núcleo de Gestores Pedagógicos - NUGESPE.

Outra forma de avaliação para implementação e execução do NUGESPE foi através da CPA/ INTA – Comissão Própria de Avaliação, que a partir das urnas da CPA onde os discentes e docentes escreveram suas demandas mais urgentes, e foi percebido entre 2012.2 a

2014.1, uma necessidade de se trabalhar a formação docente dos professores Bacharéis e alguns desgastes quanto ao processo avaliativo dos alunos.

O NUGESPE apresenta-se por intermédio de uma ação multidisciplinar e interdisciplinar, a partir do diálogo entre atores sociais envolvidos na docência universitária, para melhoria da qualidade do ensino na educação superior. O valor e a aplicabilidade da interdisciplinaridade podem ser verificados tanto na formação geral como na profissional e de pesquisadores, e representa um meio de superar a dicotomia ensino-pesquisa permitindo uma educação permanente (FAZENDA, 1992).

Nesse capítulo é relatada a experiência das ações que emergem do coletivo do NUGESPE, com uma dinâmica do apoio ao trabalho docente e formação pedagógica dos docentes universitários no UNINTA.

Apresetamos aqui alguns dos objetivos do trabalho do NUGESPE: aprimorar os aspectos teórico-práticos dos docentes universitários do UNINTA, a partir das vivências pedagógicas no Ensino Superior, para melhoria dos processos educativos do ensino e desenvolvimento do trabalho docente; qualificar e sistematizar os processos educativos do sistema de ensino da instituição em conformidade com o Plano de Desenvolvimento Pedagógico (PDI), o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs); orientar e acompanhar os professores sobre questões de caráter didático-pedagógico; promover a permanente qualificação pedagógica do corpo docente a partir de projetos específicos; contribuir com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) nos processos avaliativos institucionais; auxiliar as atividades funcionais dos órgãos de apoio e prestação de serviços para o corpo docente; desempenhar as demais atividades que recaiam no âmbito de suas competências.

Embora o desenvolvimento dos trabalhos do NUGESPE esteja diretamente ligado à formação docente, os discentes dos cursos de graduação também são beneficiados pelo resultado desse trabalho. O corpo docente dos cursos de graduação, onde o desenvolvimento do trabalho recebe o apoio dos gestores e conseqüentemente, as coordenações, os docentes e discentes, juntamente com a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação junto aos diretores de centro dos cursos, conseguem vivenciar o processo de trabalho acadêmico em busca de mais qualidade e melhoria do grau de satisfação.

A Comissão Própria de Avaliação – CPA, Serviço de Acompanhamento dos Discentes - SEAD, a Clínica de Psicopedagogia, Coordenações e as diretorias e pró-reitorias representam os parceiros no movimento de construção do trabalho do NUGESPE.

O princípio educativo dessa vivência e a aplicabilidade de ações no grupo NUGESPE é pautada através de uma perspectiva construtivista em educação, bem como na mediação e diálogo entre os sujeitos envolvidos, tendo influências da filosofia Freiriana: levando em consideração uma proposta educativa libertadora, a importância da dialogicidade entre educador e educando e a valorização dos conhecimentos prévios dos docentes. A formação ocorre em sintonia com a realidade vivida no fazer prático docente e discente, onde o contexto de trabalho é contexto de aprendizado.

Na vivência do trabalho pedagógico do NUGESPE após quatro anos de reuniões e discussões sobre o trabalho docente no UNINTA, através de reuniões semanais do NUGESPE, foi detectado alguns problemas didáticos a partir da aplicação de uma atividade de avaliação do NUGESPE, no ano de 2017, junto aos gestores pedagógicos dos cursos e os coordenadores de cada curso, conforme fontes documentais estudadas e analisadas, na qual a produção desse trabalho de avaliação do NUGESPE focou nos seguintes tópicos: perfil do profissional docente, ação docente, avaliação, relação professor-aluno, ensino e aprendizado, questões curriculares, relação humanizada, consciência entre formação e trabalho, garantia da proximidade entre teoria e prática, mesmo antes dos estágios, dentre outros.

Do resultado desse processo do trabalho docente no UNINTA pode-se caminhar em direção a melhoria da qualidade docente numa reconstrução de saberes e fazeres docentes onde o grupo de gestores pedagógicos procuravam cada vez mais, se reconstruir pedagogicamente, numa visão de aprendizado coletivo.

Nessa perspectiva, o NUGESPE foi se modificando, se recriando, e a cada semestre letivo constituiu-se um novo coordenador do grupo e também se faz os encontros pedagógicos semestrais para formação profissional dos docentes. As avaliações tiveram como contribuição desse grupo de gestores pedagógicos um grande apoio para ser construída por critérios, também criou-se a avaliação qualitativa do aluno. Atualmente, estão criando o manual de acolhimento do professor(a) recém-chegado(a) para dar apoio as normas, instruções sobre procedimentos operacionais padronizados. O grupo de gestores pedagógicos também ofertam suporte nas atividades relacionadas a preparação para o ENADE.

2.1.6 Amadurecendo a prática pedagógica na educação superior: a metodologia adotada para o trabalho do NUGESPE.

As ações de intervenção do NUGESPE são desenvolvidas a partir de estratégias metodológicas que possibilitam uma construção coletiva dos conhecimentos e uma permanente integração entre teoria e prática, condizente com a realidade social concreta. Conforme as leituras das Atas de reuniões do NUGESPE, as reuniões calendário fixo, inicialmente, durante cinco anos, aconteceram uma vez por semana, todas as terças-feiras, no horário de 16h00 às 18h00, na sala de reuniões da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PRODEG, sob responsabilidade e coordenação da assessora pedagógica da PRODEG. Atualmente, as reuniões acontecem quinzenalmente, as terças-feiras, no horário de 15:00h às 17:00h.

O grupo é composto por: I. Pró-reitor de Graduação; II. Coordenador do NUGESPE que durante cinco anos (2013 a 2018), foi coordenado pela assessora pedagógica da Pró-reitoria de Ensino de Graduação, hoje o NUGESPE é coordenado por um professor gestor pedagógico, representante de um dos cursos de graduação que pertença ao NDE, sendo trocado a cada semestre; III. Gestores Pedagógicos dos 19 Cursos de Graduação do UNINTA; e IV. Secretária. Os critérios para ser um Gestor Pedagógico são: pertencer ao colegiado do curso sendo formado na área do curso, possuir um perfil de habilidades pedagógicas, trabalhar com mediação e gestão e passar pela escolha do coordenador do curso de graduação de cada área de formação, bem como pela coordenação do NUGESPE.

A metodologia utilizada durante os cinco primeiros anos de existência do grupo NUGESPE, as reuniões eram de formação pedagógica através de estudos de casos (experiências vividas pelos docentes no cotidiano do trabalho docente) e leitura de textos afins, com realização de formações e grupo de estudos, sendo um encontro do grupo toda semana, na terça-feira, no período de 16:00 às 18:00h, para demandas pedagógicas vivenciadas no cotidiano do trabalho docente e na outra semana, há cada quinze dias, para estudos pedagógicos. Após as reuniões do NUGESPE, os gestores socializam para todos os docentes os encaminhamentos, as soluções das demandas, as leituras e os estudos efetivados no grupo. Todas as demandas discutidas em grupo são resolvidas no diálogo interdisciplinar, reconstruindo o que se fez e construindo novas possibilidades pedagógicas para transformar a prática docente.

Descrição das atividades implantadas dos gestores pedagógicos de cada curso conforme regimento da instituição:

- 2.1.6.1 Participação e condução nas reuniões de Colegiados quando necessário e apoio à coordenação na construção de pautas;*
- 2.1.6.2 Mediação de diálogo entre docentes e discentes em parceria com o SEAD;*
- 2.1.6.3 Apoio à coordenação na organização da seleção docente;*
- 2.1.6.4 Apoio aos coordenadores e docentes nas avaliações semestrais;*
- 2.1.6.5 Participação ativa em atualizações do Projeto Pedagógico do Curso;*
- 2.1.6.6 Acompanhamento e análise dos procedimentos didáticos dos docentes;*
- 2.1.6.7 Análise dos critérios e metodologias utilizadas pelos docentes para construção de avaliações e para reconstruir os processos avaliativos;- Implementação da avaliação quantitativa do aluno ;*
- 2.1.6.8 Participação no grupo de estudo e implementação do grupo de pesquisa em docência universitária;*
- 2.1.6.9 Organização dos Encontros pedagógicos a cada início de semestre;*
-Avaliação semestral do trabalho do NUGESPE;
- 2.1.6.10 Produção científica sobre o trabalho do NUGESPE.*

O trabalho do NUGESPE dialoga com todas as Pró-Reitorias e Diretorias em reuniões de Conselho Deliberativo (CODE) composta pelos Pró-reitores e Reitor, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) composta por Coordenadores e Pró-reitores. No entanto, a ressignificação das práticas docentes é discutida em reuniões de NUGESPE e socializada junto ao corpo de Diretores da IES para aprovação na sociabilidade dessas reuniões. À medida que as ações são discutidas e aprovadas pelo CODE e CONEPE, as práticas são inovadas, resignificadas e compartilhadas. Quando ocorre alguma discordância das sugestões do grupo NUGESPE nessas reuniões, o assunto volta para apreciação do NUGESPE, com as sugestões para novas possibilidades e avanços pedagógicos. Numa grande maioria, as ações são sempre bem acolhidas e apoiadas pelos dirigentes.

De acordo com Lima (2004), a abordagem dialógica de competência reconhece e considera a história das pessoas e das sociedades nos seus processos de reprodução ou de transformação dos saberes e valores que legitimam os atributos e os resultados esperados

numa determinada área profissional, permitindo um processo mais aberto de exploração das diferentes concepções, interesses, valores e ideologias, que invariavelmente governam e determinam a intencionalidade dos processos educativos, porém, nem sempre são discutidos de um modo mais participativo e democrático pela sociedade. Nesse sentido, a abordagem guarda relação com a compreensão interacionista da relação escola-sociedade na qual a escola é potencialmente capaz de influenciar a sociedade, sendo por ela constituída (MOGLIKA, 2003).

Durante os cinco primeiros anos do NUGESPE aconteceram a cada final de semestre a realização da avaliação das ações do NUGESPE com o grupo de gestores pedagógicos, em local externo à IES, onde foi adotada uma metodologia bem criativa e dinâmica para aplicação das avaliações (com dinâmicas e atividades lúdicas), para que dessa forma os gestores pudessem, cada vez mais, fortalecer vínculos e melhorar a confiança do grupo.

Em relação ao viés acadêmico, a PRODEG, responsável direta dos processos acadêmicos dos docentes e discentes, acompanha o trabalho do NUGESPE e compartilha e dialoga com as atividades desenvolvidas pelos gestores. Os discentes acabam sendo, também, foco do processo do trabalho do NUGESPE, pois, como já dizia Paulo Freire, não existe professor sem aluno, e nem aluno sem professor. As discussões em torno das reflexões e demandas do NUGESPE referem-se diretamente as relações professor-aluno, aluno-professor. Nas reuniões do NUGESPE, existem várias reflexões acerca dos estudos de casos expostos pelos gestores. O nível das aulas, do aprendizado dos alunos, a partir de novas metodologias, das relações entre alunos e professores, da construção de vínculos, avançaram em sua qualidade pedagógica e acadêmica.

Segundo Hadji (2001), o ato avaliativo é um ato de leitura de mundo, tem caráter indissociável entre processo ensino-aprendizagem, a avaliação e a concepção dos professores sobre normas e critérios para anunciar a qualidade de aprendizado do aluno. O processo avaliativo adotado na IES, através do NUGESPE, conduz a uma avaliação reguladora pelo acompanhamento de procedimentos, onde o objetivo é ajustar o tratamento didático à natureza das dificuldades encontradas no diagnóstico, promovendo a regulação integrada e a regulação diferenciada. Ainda conforme Hadji (2001), a regulação integrada admite a importância da relação entre professor e aluno no processo de desenvolvimento de ensino-aprendizagem, a partir do diagnóstico no atendimento individualizado do aluno e nas relações entre professor e aluno. A regulação diferenciada utiliza-se de dispositivos pedagógicos, tarefas de

aprendizagem com objetivo de ultrapassar as dificuldades e corrigir os erros dos alunos para ajustamento dos mesmos.

Em decorrência dos momentos de estudos teóricos relacionados à didática, avaliação no ensino superior e metodologias de ensino realizados nos encontros do NUGESPE, os gestores pedagógicos recebem apoio para se sentirem mais confiantes para o enfrentamento de desafios em seus cursos de origem. Inclusive, foi criado os momentos de formação docente através dos Encontros Pedagógicos que acontecem a cada início de semestre letivo.

Um dos pontos da prática do NUGESPE é fomentar a capacidade de diálogo e reflexão sobre a práxis de forma multi e interdisciplinar, para a resolução de aspectos didáticos no cotidiano de cada curso, de acordo com os objetivos de ensino, utilizando novas estratégias pedagógicas. Conforme a avaliação realizada pelo grupo do NUGESPE, muitos docentes se sentem apoiados e motivados para o enfrentamento da prática pedagógica em sala de aula, pois, passam por desafios didáticos por serem em sua maioria Bacharéis e por não receberem uma formação para a docência universitária específica.

Sendo assim, segue abaixo um mapa conceitual que expressa a ação dos gestores pedagógicos do NUGESPE no UNINTA. Esse mapa resume o significado do fazer pedagógico dos docentes gestores que fazem parte de um grupo que constrói diariamente a prática pedagógica no ensino superior na perspectiva da pedagogia universitária.

Quadro 2 – NUGESPE



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O mapa conceitual explica como o NUGEPSE se configura como ação de inovação pedagógica numa vivência na pedagogia universitária na qual Cunha (2006, p.56) afirma que “é improvável poder abordar a temática da docência separada do lugar em que se produz enquanto profissão”.

O fazer do apoio pedagógico perpassa um caminho de construção do saber profissional denominado de professoralidade onde a profissionalidade docente se faz na profissão em ação, a partir das suas trajetórias de vida, composta por múltiplas relações a partir de espaços e tempos em que cada docente produz sua maneira de ser professor, onde o percurso docente rumo a professoralidade passa por um desenvolvimento profissional consistente, organizado institucionalmente, através da produção de sentidos e significados (BOLZAN; POWACZUK, 2009). As autoras assinalam a importância da construção de conhecimento pedagógico compartilhado como elemento construtivo da professoralidade no fazer de construção social.

O caminho da profissionalidade é demarcado pela epistemologia da prática onde refere-se ao reconhecimento do trabalho docente como fonte de saberes e da complementaridade da docência, determinando um fazer interdisciplinar e multiprofissional, no qual o professor torna-se reflexivo, investigador e aprendente.

Nesse movimento constrói-se competências pedagógicas e acadêmicas formadas pelo universo de competências de atributos pessoais, de resultados obtidos e da competência dialógica (PERRENOUD, 1999).

Em decorrência dessa tendência surgiu o conceito de desenvolvimento profissional que substituiu conceitos anteriores relativos a formação continuada e formação permanente e está intrinsecamente ligado ao domínio dos saberes didáticos e entrelaçado a competência acadêmica com a competência didática (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002).

O avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional significa um movimento mediante a preparação pedagógica que “não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior” (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002 p.259).

Quanto ao conhecimento na perspectiva de inovação pedagógica este é chamado de conhecimento social, compartilhando e reconstruindo conhecimentos”, como uma construção de “conhecimento compartilhado”, explicando que o conhecimento é gerado e co-construído coletivamente, produzido na interatividade entre duas ou mais pessoas, constituindo-se o

núcleo da atividade (BOLZAN, 2002). A Inovação pedagógica altera certezas, produz dúvidas, gera inquietações, para ajudar a pensar diferente do modo considerado normal

Sendo assim esse percurso formativo no trabalho colaborativo determina um fazer da pedagogia universitária que para Lucarelli (2012, p.141), “A pedagogia universitária se define como um espaço de conhecimento orientado para compreensão dos processos de formação que se dão na universidade”.

Portanto, o NUGESPE é um setor pedagógico nas IES que reflete e organiza ações sobre as questões da formação de professores do Ensino Superior, onde as ações docentes são assumidas não apenas individualmente, e envolvem todos os profissionais que atuam de forma integrada na instituição, estreitando a ligação entre desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

A pedagogia universitária é campo de conhecimento que poderá se desenvolver no confronto dos saberes específicos, no diálogo com professores de outras áreas do conhecimento, gerando práticas pedagógicas das diferentes áreas de formação.

Em relação a cultura colaborativa, Feixas (2004) retrata que “Para que os esforços de desenvolvimento profissional individual tenham repercussão, precisam de apoio de uma cultura institucional que os favoreça, e esta tem que caracterizar-se por favorecer oportunidades para trabalhar e aprender uns com os outros, umas relações igualitárias de poder e autoridade na tomada de decisões, assim como a possibilidade de autonomia individual no exercício do trabalho e tarefas.”

A relação dos docentes com os saberes é algo que se restringe no âmbito de um processo pautado na transmissão daqueles conhecimentos já instituídos. O saber docente é, antes de tudo, “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36).

Ainda, não é momento de escrever sobre o fim dessa experiência, pois o desejo de continuar o diálogo docente na perspectiva multiprofissional e interdisciplinar é alimentado todos os dias para o enfrentamento de desafios e de muitas possibilidades do trabalho pedagógico na melhoria da qualidade docente na educação superior.

No próximo capítulo será discutido sobre a história da avaliação, como um ponto a ser estudado e aprofundado, assunto que foi muito discutido nas relações de trabalho dos gestores pedagógicos do UNINTA.

3A HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO: CAMINHOS PECORRIDOS E RECONSTRUIDOS

Nesse capítulo será fundamental entender como foi o processo da educação construída ao longo de tempo e as relações firmadas com o processo avaliativo. Para clarear os caminhos percorridos ao longo da história da educação e tentar esclarecer como se deu o processo avaliativo no ensino, será preciso entender sobre a historicidade da educação e entender que esse caminho foi construído e influenciado pelas reformas políticas educacionais no Brasil.

Segundo Savianni (2009), desde o período de 1534/1759, houve a predominância da pedagogia tradicional católica, onde a educação teve estreita relação com os processos de colonização e catequese, com função centralizadora e conservadora.

Entre 1759 a 1932, desenvolveu-se paralelamente a vertente religiosa e leiga da educação tradicional, em que o autor relata que antes de 1930, não existiu uma política nacional de educação e nem um sistema integrado de educação, e até 1942, não houveram políticas significantes, apenas leis orgânicas de educação, através de projetos nacionalistas afinados com objetivos do governo. Conforme o autor, a preocupação com a educação surgiu tardiamente, nos fins dos sec. XIX e início do sec. XX, no contexto da Primeira República, na qual passa a ser reclamada como necessária ao desenvolvimento do país.

No período de 1932 a 1970, houve a emergência da pedagogia Nova para superação da tradicional e, mais na frente aconteceu o Manifesto dos Pioneiros que defendeu a educação pública de qualidade e a universidade do ensino. Período este marcado pela agricultura e industrialização. Em 1937, com o Estado novo, a educação tem seu papel nacionalista idealizado pelo Estado. Savianni (1996), explica que entre 60 e 70 as reformas já sob o regime militar, ocasionam dois objetivos na educação: formação para o processo produtivo onde existiu o ensino paralelo, escola primária e profissionalizante para formação para as demandas do mercado de trabalho e as escolas secundárias e superiores para formar mão-de-obra qualificada para altos cargos públicos da indústria, derrocando o **dualismo da educação (grifo nosso)** tão forte e presente nos dias atuais.

Shioma *et al.*, (2002) explica que as reformas nesse período vinculou-se ao capital para formação do capital humano, modernização dos hábitos de consumo, repressão e controle político ideológico da vida intelectual e artística. Reformas desenvolvimentistas articuladas com o Estado e Capital, onde o descompromisso do Estado com o financiamento

da educação pública abriu espaço para a educação escolar se tornar lucrativa favorecendo o caráter privado. O que hoje, podemos verificar essa situação também com a formação na graduação, onde o ensino privado cresceu consideravelmente no país.

As autoras afirmam que, até a década de 70 as reformas se mostraram com caráter nacionalista, homogênea, coesa e ambiciosa para alicerçar projetos de uma proposta educacional não tão forte. Em 1980/1990, foi o período de alicerces para novos cenários de consensos.

Em 1980/1991, ocorreram ensaios contra-hegemônicos por uma pedagogia progressiva de educação popular, por pedagogia crítica-social de conteúdos e por pedagogia histórico-crítica onde muitos educadores progressistas começam a reclamar e combater a educação de ideologia dominante, de exploração do trabalhador e capitalista.

Em 1985, Shioma *et al.*, (2002) chama de período de “Berço do Consenso”, onde o Regime Militar dar lugar a Nova República mas no campo da educação pouca coisa mudou.

De 1990 a 2002, as políticas proclamam o império de mercado por reformas neoconservadoras, numa pedagogia produtivista, capitalista, dirigida pelo interacionismo que fortaleceu a visão utilitarista em educação (Savianni, 2009). Período que reforçou o desprestígio dos professores e que ainda se estende aos dias atuais. O cenário da globalização, neoliberalismo e competitividade fortalecem as relações internacionais com o Banco Mundial, órgãos multilaterais que influenciam as políticas educacionais favorecendo as privatizações. Podemos fazer um paralelo aos dias atuais.

Entre 1980 a 2014, aconteceram algumas reformas da educação, dentre elas; constituição de 1988, existência dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Bolsa Escola, Programas de Avaliação: Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, Programa de Financiamento Estudantil - FIES, Programa Universidade para Todos –PROUNI) e em 2014 foi criada a Base Nacional Comum Curricular –BNCC, nesse contexto ocorreram discussões sobre residência pedagógica como modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID e reformas do Ensino Médio, como funcionamento do ensino denominado “Escola sem Partido”, que se apresentou como projeto de Lei da Câmara dos Deputados, Senado Federal e Câmaras municipais, onde Savianni (2016), batiza de “Lei de Mordaza” por negar o princípio da autonomia docente, conquistado anteriormente nas políticas educacionais.

Segundo Shioma *et al.*, (2002), o reformismo da educação básica, do ensino superior e da formação de professores foram determinados por uma valorização da qualidade do ensino ser calcada em provas, exames, além da existência de embates entre IES públicas e privadas e da má formação dos professores. As autoras relatam que a formação de professores por imposição legal, criou a “corrida de ouro” pela busca do diploma, excedendo ofertas de formações em instituições privadas.

É possível pensar diversas questões para tentarmos entender o problema da qualidade da educação que desejamos para nosso país. Mas de qual qualidade estamos falando? Uma qualidade que passa a ser entendida de como atingir metas nos índices do IDEB, metas nas avaliações institucionais internas e externas nos cursos de graduações, para preparar os alunos para resolução de provas?

As cobranças por tais índices, aos alunos e professores nas instituições de ensino têm promovido disputas entre escolas, entre IES, onde o foco passou a ser a preparação dos alunos para provas e não para domínio de conteúdos. O produto do trabalho docente passa a ser uma mercadoria que pertence ao capital Savianni (2009).

Atualmente, algumas mudanças sobre educação estão em pauta na discussão do Ministério da Educação- MEC, questões que promovem pensamentos conflituosos entre sociedade civil organizada, professores, estudiosos da educação, governo, dentre elas apresento: ensino religioso nas escolas, curriculum comum e diverso, avaliação, questões de identidade de gênero, formação de professores, competências a serem desenvolvidas através do ensino-aprendizagem nas instituições de ensino. São questões importantes para os dias atuais no processo de ensinar e educar, para quais caminhos foram seguidos e ainda serão construídos na educação e para onde estamos caminhando?

Essas indagações sugerem um repensar sobre a historicidade da educação brasileira. Nesse sentido, o caminho percorrido pela educação no Brasil e que ainda persiste, foi de uma educação mercantilizada, pela lei de oferta e demanda subsidiada pelo Estado. Nessa realidade que a comunidade acadêmica está inserida e é nela que docentes do ensino de graduação caminham em busca de novas formas de se fazer professor universitário e se reconstruir como docentes envolvidos com a qualidade do ensino-aprendizado dos discentes.

Tentar descobrir respostas para tais indagações requer muita reflexão e estudo sobre três viés valorosos na realidade educacional: do ensino-aprendizagem do aluno, dos processos avaliativos (internos e externos) e da centralidade da formação de professores para

os tempos atuais, pois, a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo as questões centrais do processo educativo.

Sendo assim, devemos repensar sobre o que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa, como avaliar o aprendizado, como e quais competências iremos construir a formação de professores para encontrar um caminho saudável na educação superior no país.

O ensino disciplinar já não é o único caminho para conquistar os bons resultados de aprendizado. Os professores ao longo da história da educação brasileira foram construídos e formados as bases da educação técnica para o mercado de trabalho, onde foram cobrados para ensinar, preparar aulas disciplinares, formar alunos para provas, para reproduzir resultados quantitativos através do sistema de avaliação falido por números, se sobrepondo ao qualitativo, ao processo formativo, para formação técnica e para trabalho produtivo, sem criticidade, sem as mínimas competências para desenvolver as dificuldades do seu cotidiano.

Conforme Savianni (2009), o professor ocupa papel central, na medida que é de sua responsabilidade o planejamento das atividades pedagógicas. Precisamos avançar e sair do reducionismo do ensino desvinculado a prática, de ensinar por ensinar, de evoluir no processo avaliativo reduzido a prova, a mensuração e evoluir para tomada de decisão para melhorar o conhecimento do aluno.

O problema da formação docente e da avaliação são pautas cruciais para o desenvolvimento da educação de qualidade. Não basta criar modelos educacionais e não insistir em como realizar e introduzir mecanismos que favoreçam a prática docente. Não basta avaliar de forma externa e não garantir os processos avaliativos pautados num movimento endógeno, na realidade do contexto que se vive, numa avaliação autêntica, contextualizada, entre pares, e não sob a ótica dos erros.

3.1 Avaliação: gerações e modelos.

Avaliação no Brasil é recente e enfrenta muitos desafios, pois sua construção teórica e prática ao longo da história, ficou restrita ao papel de averiguação do rendimento escolar e deu pouca atenção a formação do avaliador (VIANNA, 2000).

Luckesi (2003), aponta que tradicionalmente nos últimos 500 anos da educação ocidental tradicional, as práticas de avaliação são representadas por exames, traduzindo

modos de ser da sociedade, pelo processo de seletividade, levando em consideração para dentro das escolas os hábitos da educação do sec. XVI. O autor explica que prosseguindo até sec. XX e também até os dias atuais, o modelo de seletividade permaneceu. Determina o conceito de avaliação como produção do indicativo do alcance para qualidade.

Conforme Viana (2000), o assunto dos modelos foram fechados em quinze anos e não existiam novos modelos ou propostas, exceto algumas que se destacavam. Escudero (1993), afirma que muitos dos modelos ou propostas de avaliação foram denominadas como persuasão ou metáforas, mostrando-se apenas como descrições de processos ou abordagens de programa de avaliação.

Logo, a ideia de qualidade em educação está em discussão como exigência da sociedade atual, diversa e intelectual. Hoje, existe uma necessidade de diagnósticos permanentes a cerca dos sistemas educacionais, pois são avaliações sistemáticas e contínuas que irão apontar os fatores que determinam a qualidade da educação.

Conforme Penna Firme (1994), a realidade da avaliação em nosso país demonstra consequências desastrosas, pois na história o que foi priorizado foram “hábitos alimentares da ciência que recaiu sobre “hábitos alimentares da avaliação” gerando procedimentos incongruentes e resultados insignificantes com práticas distorcidas e tendenciosas.

Nesse sentido, interroga-se como evoluir no conceito e prática avaliativa nos ancorando e implulsionando em tendências que sustentam uma avaliação, no dizer de Penna Firme (1994), “livre de tendencialidades”? A autora questiona como pensar em modelos, métodos, abordagens, estruturas, se ao menos não fortalecemos a formação do avaliador para que ele possa cristalizar suas práticas avaliativas como atitude intelectual? Ao longo da história da avaliação educacional construímos avaliadores pesquisadores, provedores de imagens que revelam verdades para construção de uma nova realidade?

A partir dessas indagações é necessário fazer referência ao desenvolvimento da avaliação destacando modelos e desenhos que foram construídos ao longo da história no Brasil, lembrando que foi influenciada por teorias e modelos norte-americanos e europeus, que bem mais tarde essas teorias chegaram ao nosso país ao longo de século XX.

Nos anos de 1920/1930 a avaliação ficou associada a mensuração que conforme Lima (2008), período da “Panometria moderna” na busca de conhecimentos científicos pelo meio racional e universal, enfatizando exames escritos, conhecimento quantitativo pela classificação e controle, testes psicométricos e pela docimologia. Avaliação de natureza

classificatória usando a experimentação e observação para avaliar o desempenho do aluno no sistema educativo. O papel do avaliador como técnico controlador e a qualidade educacional se confunde com a competitividade para o mundo profissional, Penna Firme (1994), define esse tipo de avaliação como pseudo-avaliações, pois classificam as informações, são tendenciosas maqueando os resultados. Demarca a primeira geração com testes padronizados para medir a inteligência a serviço dos fins sociais.

Já em 1930/1945, surgiu a segunda geração da avaliação, por objetivos de ensino, a descritiva, onde Tyler foi o principal teórico tido como “pai da Avaliação”, em que o avaliador tenta descrever padrões e critérios como técnico que controla e descreve. A educação nesse período se mostrava tecnocrata priorizando a construção de habilidades e competências nas ciências e matemáticas, envolvendo avaliação sistemática, padronizada e para eficiência. Esse período foi demarcado pela industrialização onde a avaliação prepara para o rendimento escolar e verificação de eficiência dos alunos, professores, gestores, currículo e dos programas. Avaliação escolar para construção de currículos por objetivos pré-determinados de caráter quantitativo e experimental. Chamado por Penna Firme (1994) de quase avaliações, pois são bem conduzidas mas enfatizam grupos de controle experimental, com rigor científico metodológico, sem valorizar pluralidades nas realidades do processo avaliativo.

Tyler (1945), a mais de um século apresentou a avaliação como processo de comparação entre desempenho e objetivos institucionais pré-definidos. Os objetivos eram para estudos sobre alunos, sociedade, conteúdo e currículo. Sua teoria sofreu críticas que conforme Viana (2000), deu-se o confronto com os teóricos sociais em torno do caráter metodológico de orientação individualista que desconsiderava os aspectos sociais da avaliação.

Já a terceira, quarta e quinta gerações da avaliação, são tidas como verdadeiras avaliações, que conforme Vianna (2000), são avaliações responsivas, cuja seu maior representante foi Eisner (1979), baseado no modelo (como *seanship*) de avaliação responsiva. O avaliador é crítico da arte, descreve o objeto, interpreta-o e observa-o, formulando juízo de valor, onde o julgamento tem lugar central no processo avaliativo para fornecer tomada de decisões no programa do curso. Alguns representantes desse modelo: Stufflebeam (1971); Parlet e Hamilton (1972); Stake (1975), Scriven (1978), Guba e Lincoln (1985/1989) e Ferrerman (1994). Esses autores compreendem avaliação como desafio para criatividade, sensibilidade, objetividade, subjetividade para responder as necessidades de aperfeiçoamento.

Na terceira geração, de julgamento, entre 1957/1972 no período da expansão de desenvolvimento nos anos 60 a avaliação como domínio único de medida acrescida em estabelecer levantamento de dados para análise interpretativa, comparando os resultados e valorando posteriormente. Seu maior representante foi Scriven (1967), compreendeu avaliação para melhoria de um programa, do aluno e para regular o ensino e o sistema.

Nos anos 60 houve uma explosão de propostas avaliativas que tradicionalmente forma chamadas de modelos , e em alguns casos, de projetos de pesquisa avaliadora.

Conforme Vianna (2000), Scriven (1967) em sua obra “Methodology of Evaluation”, o teórico se debruça no sentido de diferenciar os papéis somativo e formativo da avaliação. Trás a ideia de duas dimensões de avaliação: a formativa (avalia o processo e colhe subsídios para melhorar os resultados) e a somativa (feita ao final do programa para julgar valor de mérito). Ambas dimensões não se excluem e se complementam. Defende a imparcialidade da avaliação, bem como a meta-avaliação.

Para o autor a avaliação formativa também possui função de controle e é processual, com intuito de verificar objetivos previstos se estão sendo atingidos, se os resultados foram alcançados durante o desenvolvimento de cada uma das etapas do processo.

Vianna (2000) aponta que apesar da importância desses dois tipos de avaliação, habitualmente, os avaliadores concentram esforços em avaliações somativas. A concepção de avaliação formativa visa o processo de aprendizagem e não apenas o produto final (nota), contribuindo para que o sujeito avaliador tome consciência de seu próprio desenvolvimento. Segundo Perrenod (1999), avaliação formativa é toda prática de avaliação contínua que pretende contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, buscando garantir regulação das aprendizagens.

Em 1960 a 1980, período de consolidação do capitalismo industrial as escolas estão como fábricas onde o objetivo educacional era formar para profissionalização. Conforme Escudero (2003) os anos 70, período do capitalismo neoliberal, a pesquisa avaliativa se consolida determinando o período de profissionalização da avaliação, período de pluralidade conceitual, na qual escola estava embebida de racionalidade instrumental, o currículo como meio de produção, o estudante como matéria prima a ser transformado em produto útil, e o professor técnico altamente qualificado onde seus resultados de produção são desenhados e os financiadores dos processos são os consumidores do produto final.

Logo, avaliação e pesquisa se complementam para formulação de conhecimentos novos, considerando o lado formal e outro informal. O primeiro, de abordagem quantitativa, objetivo, controla e usa testes padronizados e intuitivos. Nesse sentido, os estudo de caso tornou-se o preferido por Stake(1975), pois estuda a particularidade e complexidade de um caso específico.

Entre a terceira geração destacou-se o Modelo C.I.I.P de Stufflebeam (1971), Contexto, Insumo, Porocesso e Produto.

No período de 1960 a1972, houveram propostas que seguiram a linha de Tyler (1945) chamada de “realização por objetivos”, outros modelos consideravam a avaliação a serviço dos “órgãos de decisão”, onde o mais famoso e aceito por todos foi o modelo C.I.I.P por Stufflebem *et al.*, (1971), pois esse modelo vai além da avaliação focada nos resultados finais, pois supõe diferentes tipos de avaliação de acordo com as necessidades das decisões. Esse modelo serviu como grande contribuição para a concepção atual de pesquisa avaliadora em educação (LIMA; CAVALCANTE; ANDRIOLA, 2008).

Podemos dizer que o Modelo C.I.I.P. foi o que usou essa denominação de forma sistemática para se referir ao seu próprio modelo, no qual assume o racionalismo crítico pós-positivista, onde a tomada de decisão pode ser agrupada em três momentos: melhoria do curso, currículo ou programa, decisões sobre os indivíduos e regulação administrativa (ANDRIOLA, 2016). Compreende a avaliação como multidimensional e diversificada. Os modelos foram divididos em dois grupos: quantitativos e qualitativos: invoca a precisão do avaliador onde deve fazer julgamentos sobre a qualidade e o valor educacional do objeto avaliativo, interpretá-los para em seguida poder julgar , comparar, avaliar e provocar a tomadade decisão.

O Modelo C.I.I.P se desenvolve da seguinte forma: contexto - avalia as necessidades, os objetivos, planejamento das decisões; insumos – avalia as estratégias, os planos, custo e benefício, como usar o recurso para alcançar os objetivos definidos no programa; processos – avalia a implementação dos planos, das decisões, continua para identificar os problemas no processo, como avaliação de processo (formativa), promove levantamento frequente das informações (dados) e apresenta relatórios aos responsáveis pelo projeto; produtos - mede e interpreta os resultados obtidos em momentos pré-definidos ou no final. È uma avaliação determinada a identificar os resultados obtidos, servindo de reciclagem das decisões.

O modelo é voltado para decisão como referência da qualidade do programa e não a sua classificação. Essa abordagem alternativa por tomada de decisão (proativa semelhante a formativa) oferece informações que possibilitam aprimoramento do programa e sendo somativa por as informações se relacionarem ao futuro do programa, avaliação relacionada a responsabilidade educacional.

A avaliação por tomada de decisão trouxe algumas contribuições importantes: decisões sobre os conteúdos dos cursos e métodos de ensino; necessidades dos alunos, capacitação dos professores.

Vale a pena fazer um recorte de um aspecto destacado por Perrenoud (1999), o autor apresenta a aproximação da avaliação por tomada de decisão como diagnóstica formativa, por ser a avaliação uma atividade meio, onde proporciona informações primárias e secundárias, como atividade diagnóstica a partir de indicadores da qualidade, pela negociação e participação da comunidade interna, para tomada de decisões, através de planejamentos e gestão, no controle sobre os dados coletados, para melhoria da qualidade educativa.

A qualidade educativa, conforme o autor, ainda esta atrelada a visão técnica da educação. Avaliação possui proximidade com a visão da sociedade, do governo e da crise econômica levando a concepção da educação como empresa.

Já a quarta geração da avaliação, na década de 1990, representa a avaliação responsiva - construtivista, avaliação como inclusiva e participativa, respeitando as diferenças, processo interativo, negociado, fundamentada no paradigma construtivista, pois se desenvolve com proposições e preocupações em relação ao objeto da avaliação. Seus maiores representantes foram Guba e Lincoln (1984); a avaliação marca o enfoque paradigmático construtivista nas necessidades dos demandantes e escolhidos na avaliação, os "stakeholders". Substituindo o modelo científico superando o dualismo sujeito-objeto, rejeitando a abordagem de controle e manipulação experimental, sugerindo interação metodológica entre observador e observado, para criação de constructos no processo hermenêutico dialético (VIANNA, 2000).

O papel do avaliador é de comunicador incorporando procedimentos ordenados e cientificamente orientados, onde capta aspectos humanos, sociais, políticos, culturais, éticos, envolvidos no processo avaliativo. Avaliação democrática para participação e negociação dos atores envolvidos com trabalho sistemático e colaborativo. Enfatizam o papel do público da avaliação e sua relação com o avaliador, onde o público que toma a decisão é o próprio

participante do programa numa relação conforme Guba e Lincoln (1982), “transacional fenomenológica e etnográfica”.

Vianna (2000) explica que as três primeiras gerações de avaliação o avaliador mantém suas características como um técnico, analista e juiz, mas esses devem ser ampliados como habilidade para coletar e interpretar dados qualitativos, como historiador e iluminador, mediador de julgamentos em um contexto sócio-político concreto.

No Sec. XXI a avaliação tem novos contornos e a escola passa a contemplar a cerca do “ato de avaliar” enquanto emancipatório, dialógico e mediador. É notório que a avaliação por objetivos de Tyler continua sendo útil nos momentos de julgamento de valor, mas é preciso compreendê-la enquanto processual, sistemática, contínua e formativa.

Conforme Vianna (2000), a avaliação deve ser entendida como atividade diversificada, para tomada de decisões, utilizando-se de diversas informações para aperfeiçoamento do currículo, dos alunos, da administração da escola.

Aponta-se a quinta geração da avaliação, chamada de avaliação capacitadora ou de empoderamento, representada por Fetterman (1994), uma avaliação que dá voz às pessoas, baseada na auto-regulação e autodeterminação (tomada de decisões), onde o mérito e o valor não é uma meta em si, mas faz parte do processo contínuo de melhoria. O avaliador tem o papel principal no desenvolvimento do processo e nesse sentido, a avaliação capacitadora depende diretamente da experiência e competência do avaliador, embora coloque poder nas mãos dos intervenientes.

Segundo Luckesi (2003) a avaliação escolar deve estar a serviço de uma prática pedagógica transformadora, por isso deve corresponder aos valores do ensino-aprendizagem, criticidade, autonomia, reflexão, negociação, regulação da aprendizagem. O autor explica que existem duas consequências da avaliação: função pedagógica pela inclusão e função política revolucionária onde propicia a equalização social, democratiza a sociedade desde que o ensino seja apresentado tudo a todos.

Perrenoud (1999), se refere a avaliação desmistificada como necessária e urgente, pois pode estimular o autoconhecimento e autoaprendizagem, com a autoregulação do sujeito, modificando seu meio, estando em interação com ele, sendo ativo no processo de aprendizagem.

São práticas avaliativas preocupadas com a transformação social, superando o autoritarismo e estabelecendo a autonomia do sujeito. A avaliação será autoritária, segundo

Perrenoud (1999), quando está a serviço da pedagogia conservadora e será democrática se estiver a serviço da pedagogia da transformação social.

Logo, a qualidade da educação depende dos conceitos e práticas adotadas e compreendidas pelos que nada participam mas dependem muito mais da formação do avaliador, para exercer uma prática avaliativa como atividade intelectual.

Nesse sentido, é necessário avançar e evoluir no interesse na formação dos professores para que se construa uma prática educativa e avaliativa de qualidade.

Segundo Hadji (1994), o ato avaliativo é um ato de leitura de uma dada realidade observável com normas e critérios sobre os quais se apoia para pronunciar sobre qualidade no aprendizado do aluno. Esse olhar criterioso do aluno é que orienta o olhar do professor e que vai determinar suas escolhas curriculares, demonstrando o caráter indissociável entre processo e ensino- avaliação e as concepções dos professores.

O autor explica que os estudos de Allal (1988), foi possível diferenciar a regulação integrada de regulação diferenciada. A primeira, regulação integrativa, atribui importância as interações professor-aluno no desenvolvimento do processo do ensino- aprendizagem, com diagnóstico e acompanhamento individuais, organizando as relações professor – aluno em processo contínuo. A segunda, regulação diferenciada, conduz a implementação de dispositivos pedagógicos – tarefas de aprendizagem, com objetivo de ultrapassar as dificuldades e corrigir erros dos alunos, ajustando as situações pedagógicas às estruturas de acolhimento dos alunos.

Conforme Hadji (1997), essas duas modalidades de avaliação, indissociáveis do processo de ensino-aprendizado permitem o desenvolvimento da verdadeira aprendizagem assistida pela avaliação e revela que a avaliação formativa é positiva, porém não é exclusiva do processo avaliativo.

3.2 Avaliação formativa como modelo e referência de regulação de aprendizagem no ensino superior.

O texto acima relatou o percurso histórico do desenvolvimento da prática avaliativa no Brasil e suas relações com o ensino-aprendizado. Conforme os autores estudados a avaliação é para avaliar a qualidade do ensino e a qualidade do aprendizado, sendo um conjunto de técnicas que objetiva compreender a realidade para melhorá-la.

Logo, compreende-se que o ato de avaliar deve ser justo, validado, fidedigno, deve subsidiar o planejamento, deve preparar para a vida e não para prova, deve emitir informações, coletar dados da realidade, comparar, valorar, emitir juízo de valor com critérios estabelecidos. Avaliar é classificar e comparar.

Contudo, o processo de ensino está adaptado ao modelo de avaliação determinado pela gestão educacional, logo o processo de ensino está reduzido ao processo de avaliação (processos avaliativos).

Nesse sentido, proponho discutir sobre a importância da avaliação formativa para tentar explicar como esta favorece ao desenvolvimento de competências de aprendizagens permanentes e autoregulação das aprendizagens. Segundo Pastor (2009), a partir da produção do livro *Evaluación Formativa y Compartida em Educación Superior*, esse tipo de enfoque avaliativo resulta também muita utilidade na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento do professor universitário, pois melhora sua docência de forma progressiva.

O autor apresenta o conceito de competência a partir da definição do Ministério da Educação e Cultura (2006):

Uma combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a um titulado para afrontar com garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, professional o social determinado (PASTOR, 2006, p.6).

Sendo assim, fica claro que o conceito de competência refere-se a combinação de várias nuances pedagógicas que determinam a capacitação do professor para melhoria da ação docente num contexto acadêmico.

Consoante com a UNESCO, Delors *et al.*, (1996) estabelece que os pilares que devem sustentar a educação para o século XXI são: aprender a conhecer, , aprender a fazer, aprender a conviver juntos e aprender a ser, conforme o quadro abaixo;

TABELA 1 - RELACIÓN DE LOS ÁMBITOS O TIPOS DE COMPETENCIAS

<p>SABER (CONOCIMIENTO)</p>	<p>"Conocer y comprender"</p>	<p>Conocimiento teórico de campo académico o profesional.</p>
---	-------------------------------	---

<p>SABER HACER (HABILIDADES)</p>	<p>"Saber como actuar"</p>	<p>La aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones.</p> <p>Habilidad para el diseño, la resolución de tareas, de procesos, la comunicación...</p>
<p>SER (ACTITUDES)</p>	<p>"Saber como ser"</p>	<p>Los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social, actuando con sentido ético y con promiso en el ejercicio de su profesión.</p>

Fonte: Informe UNESCO (Delors, *et al.*, 1996) y autores como Rué, J. y Martínez, M. (2005) o Delgado García y col. (2005).

Nesse contexto, a importância da formação docente universitária se torna imprescindível para que a educação se desenvolva nessa perspectiva respeitando esses pilares e para a prática avaliativa na perspectiva da tomada de decisão.

Sanmartí (2007), considera que existem dois tipos de finalidades que podem guiar a tomada de decisão no processo avaliativo: as sociais, relacionadas com a qualificação e com a certificação e as pedagógicas ou reguladoras, relacionadas com a identificação das mudanças para introduzir no processo para conseguir melhorias nos processos de aprendizagem.

A concepção de avaliação democrática é o ponto de partida da fundamentação teórica que dá sentido e engloba diversas terminologias e suas práticas educativas. Apresenta algumas características básicas: transparência, informação, participação, negociação, diálogo, igualdade, decisão compartilhada, justiça, corresponsabilidade, repartição de poder, metavaliação.

Segundo Vico Pastor (2009), existem alguns termos utilizados como avaliação formativa: avaliação alternativa, avaliação autêntica, avaliação para aprendizagem, avaliação formadora.

Avaliação alternativa faz referência a todas as técnicas e métodos de avaliação que tentam superar a metodologia tradicional de avaliação baseada na simples realização de provas e exames; avaliação autêntica entende-se por as técnicas e atividades de avaliação

estão claramente aplicados em situações e conteúdos reais de aprendizagem que se constrói, um exemplo: competências profissionais. Aquela que propõe avaliar desde o desempenho em função de casos reais.

De acordo com o autor, se revisarmos a maioria das provas e exames que realizam nas universidades pode comprovar que a maioria delas não respondem a essa ideia de avaliação autêntica e em muitas vezes, são distantes da realidade e da prática profissional que está se formando.

O termo avaliação da aprendizagem faz referência que a avaliação está claramente orientada a melhorar a aprendizagem dos alunos ao invés de está preocupada ao controle e classificação. Na opinião do autor se trata de uma materialização mais específica e parcial da concepção de avaliação formativa, porque se centra exclusivamente no aprendizado do aluno.

Já a avaliação formadora é uma estratégia de avaliação dirigida a promover a auto reflexão e o controle sobre a própria aprendizagem. Para este tipo de avaliação pode-se aplicar três técnicas: auto avaliação; avaliação mútua e a coavaliação. O aluno toma o controle do que aprende e como utiliza em sua prática, desenvolvendo no aluno competências e estratégias de autodirecionamento na sua aprendizagem, gerando processos metacognitivos, gerando capacidade reflexiva.

Nunziatti(1990) apresentou uma revisão da educação formadora no centro de uma formação como uma forma de gestão didática , dentro de um perfil de avaliação que considera como útil e privilegiado para formação de professores. Anuncia uma série de elementos constitutivos da avaliação formadora: Necessidade de transformar os cursos em sequencias de aprendizagens; participação essencial dos alunos nos planos de correção progressiva; comportamento positivo por parte do corretor (erro como parte da aprendizagem); recorrer sistematicamente a autoavaliação; trabalho em equipe.

Para esse autor a avaliação formadora é mais um sistema pedagógico do que um simples desenvolvimento de controle, pois vai além do mero uso de instrumentos e centra-se na transformação. Defende uma avaliação de processo com capacidade de autoregulação da própria aprendizagem ao longo da vida.

A avaliação formativa faz referência a todo processo de avaliação cuja a finalidade é melhorar o processo de ensino-aprendizagem, para que os alunos aprendam mais e para que os professores aprendam a trabalhar melhor, aperfeiçoando sua prática docente.

O autor coloca que através da Rede de Avaliação Formativa e Compartilhada em Docência Universitária definiram avaliação formativa como “todo processo de constatação, valoração e tomada de decisão cuja finalidade é otimizar o processo de ensino–aprendizagem com perspectiva humanizadora e não como mera finalidade qualificadora.

Nessa perspectiva, esse capítulo sobre avaliação oferece uma visão democrática em avaliação e reconstrói a compreensão do ato de avaliar como ato de autoreflexão.

Consoante com Hadji (2001), existem elementos que podem determinar o caráter formativo: avaliação diagnóstica ou prognóstica que tem intenção de diagnosticar as características do aprendiz e é realizado antes da ação de formação; avaliação cumulativa que visa identificar no final da formação se houve aquisições de saberes, e a avaliação formativa que já foi explanada acima, onde diz que a intencionalidade de avaliar que determina a formalidade da avaliação.

A democratização da evolução escolar, como meio de desenvolvimento do educando, tanto no coletivo como no individual, perpassa por três elementos básicos: acesso universal ao ensino, permanência na escola, qualidade satisfatória na instrução (LUCKESI, 2011).

A avaliação da aprendizagem será autoritária estando a serviço de uma pedagogia conservadora e será democrática estando a serviço de uma pedagogia de transformação social. A avaliação deve ser construída a serviço da aprendizagem com objetivo de regulamento da aprendizagem. O importante é avaliar processos e não os fins.

Infelizmente, tanto na educação básica quanto na educação superior, meramente verificamos a aprendizagem de nossos alunos, verificamos os acertos obtidos e não dedicamos quase nenhuma atenção aos erros. Desse modo, confirmamos um ensino centrado no professor, o qual se baseia no desempenho de seus alunos em função dos objetivos pré- estabelecidos. Esse ensino se baseia em padrões de aprendizagens desejáveis e se prende na avaliação somativa.

Conforme Pimenta (1999), Tardif e Lessard (2007), baseado nos saberes necessários aos professores são fundamentais ao exercício da docência e podem contribuir ou não na perspectiva da avaliação formativa, pois, suscitam envolvimento político-social no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, compreendemos que é necessário um alinhamento institucional através de um planejamento adequado na Educação Superior que perceba a necessidade de

alimentar uma dinâmica ao interno dos cursos, de modo a dar mais dinamismo na formação dos alunos, inclusive em etapas como o processo de avaliação (NEVES, 2012).

Se a avaliação é parte do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no ensino superior, a autoavaliação pode servir como uma ferramenta que faça o aluno adquirir uma capacidade cada vez maior de analisar suas próprias responsabilidades, comportamentos, atitudes, pontos fortes e fracos, suas condições de aprendizagens e suas necessidades para atingir os objetivos. Essa auto-avaliação também pode fazer parte da vida do docente como instrumento de melhoria de sua prática docente.

Um outro ponto importante a destacar na realidade da sala de aula, é o dinamismo no ensino-aprendizado, é que nos dias atuais o amplo acesso a materiais online têm permitido que professores e alunos estejam mais preparados para uma comunicação com o outro e com saberes que antes eram mais difíceis de compreender. Também, o uso de ferramentas multimodais permite ao professor preparar uma aula mais atrativa ao aluno. Entretanto, é necessário dizer que a internet e as plataformas disponíveis nem sempre são intuitivas e precisamos lidar, principalmente em países como o Brasil, com o analfabetismo digital, algo que, apesar de não explorarmos a fundo neste espaço, tem a ver com o fenômeno da exclusão digital (DEMO, 2005).

Em conformidade com o autor acima citado, justamente por isso, se não forem dadas possibilidades de formação contínua para o aluno (inclusive já no ensino superior) e ao docente (que muitas vezes, refere-se a uma geração estranha às novas tecnologias), essa potencialidade se transforma em angústia e empecilhos que dificultam o processo de ensino - aprendizagem e, portanto, não servem à avaliação de qualquer natureza.

Segundo Demo (2005), precisa-se compreender, até que ponto os professores estão preparados para essa tarefa de adaptação ou, até mesmo, imposição dos meios digitais (haja vista a pandemia de Coronavírus no biênio 2020-2021), sendo que as novidades tecnológicas aparecem a todo o momento.

Pimenta (2014, p.21) em relação a construção do conhecimento pelo aluno de graduação:

A construção do conhecimento é o momento de desenvolvimento operacional, da atividade do aluno, por meio da pesquisa, do estudo individual, dos seminários, dos exercícios, na qual se explicitam as relações que permitem identificar como o objeto de conhecimento se constitui.

A autora relata que as atividades dos alunos são estabelecidas por significação do que está aprendendo, problematização do que se aprende, práxis como aprendizagem ativa, criticidade, continuidade da construção de novo conhecimento (conhecimento mais elaborado), historicidade, totalidade.

Quanto a ação do professor universitário, além do domínio de conteúdo a ser ensinado ele deverá ter a competência para uma docência da melhor qualidade. Exige-se do professor uma competência docente capaz de superar o modelo centrado na fala do professor em direção da construção de conhecimento em sala coabitando o dizer científico quanto a leitura da realidade mediatizada pelo processo de reflexão, para formação do futuro profissional.

Segundo a autora, ensinar é um projeto coletivo, que embora o professor possua autonomia em sala de aula para desenvolver o ensino da sua disciplina, esta é parte integrante de um percurso formativo dos alunos, onde o processo de ensinagem se efetivará nesse trabalho em conjunto, em parceria entre professores e alunos, na nova aventura de ensinar e aprender na sala de aula da universidade, onde a aventura de conhecer e aprender solicitarão posicionamentos de sedução e parceria na direção de um fazer solidário.

De acordo com Gimeno Sacristan (2000), uma educação de qualidade para os alunos depende de uma formação teórica e prática de qualidade dos professores. Há exigências evidentes de mudança na identidade profissional e nas formas de trabalho dos professores decorrentes das transformações no mundo da produção e do trabalho, nas tecnologias e nos meios de comunicação e informação, nos paradigmas de conhecimento, nas formas de exercício da cidadania, nos objetivos de formação que articulam aspectos cognitivos, sociais, afetivos e estéticos.

Hoje, não se pode mais tolerar a formação teórica e prática precárias, mas é preciso cuidar do aprofundamento teórico nas disciplinas propriamente pedagógicas e isso implica em um “saber-fazer”. A insuficiência na formação teórica dificultará a análise reflexiva da prática e não permitirá uma análise reflexiva da prática impedindo que os professores desenvolvam competências para lidarem com situações novas. Muitos professores necessitam de mudanças no seu trabalho pedagógico e sabem que dependem de uma formação pedagógica-didática, ou seja, de uma reorientação de suas convicções educativas e de inovações das práticas docentes em sala (SACRISTAN, 2000).

O autor ainda defende que as propostas de formação de professores exige mudança na transformação da prática docente exigindo ampliação da consciência sobre a própria prática e isso se dá pela reflexão sobre suas ações.

Nesse sentido, a didática tem importante papel para desenvolver no professor a capacidade de construir uma atuação docente coerente, articulada e eficaz frente aos problemas diários em sala de aula.

Os docentes universitários necessitam de uma sólida formação teórica, cultural, científica para aprender a captar as distorções, as realidades sociais e culturais, na diversidade, nas relações de poder, nas dificuldades dos alunos.

Pensar em todas essas questões gera a necessidade de uma constante reflexão sobre a sistematização do sistema de ensino superior brasileiro, compreendendo que essas necessidades movimentam-se também de acordo com os novos cenários e com as novas demandas, dentre tantas, por exemplo, a do mercado de trabalho e as inovações tecnológicas que exige cada vez mais da docência o domínio didático em sala de aula.

As melhorias no ensino, no sistema de avaliação, na docência podem ocorrer se na conscientização da comunidade acadêmica como um todo, pois os processos de mudança vem da conscientização do desejo dessas mudanças. Essa é a forma de ampliar o grupo de adesão às novas concepções de avaliação e conseqüentemente de educação.

Esse processo deve ser coletivo, precisamos construir critérios comuns que alicerces uma prática também comum dentro do ambiente universitário. Para que isso ocorra, a universidade deve se envolver em uma campanha em favor de novas práticas avaliativas. As principais decisões de mudanças devem obter o consenso da maioria que irá implementá-las.

Segundo Colombo (2013) *et al.*, Denise Tofik, pensar a gestão do corpo docente na IES é um grande desafio o novo cenário competitivo que provoca a necessidade de renovar o modelo de gestão de pessoas, com processos de gestão descentralizada em que cada profissional em sua área são responsáveis pelos seus processos de trabalho, sem perder a visão do todo organizacional, estimulando seus membros a serem mais eficientes e se sentirem mais satisfeitos.

Colombo (2013) *et al.*, Denise Tofik, afirma ainda que no contexto universitário, o corpo docente, sem dúvida, é o foco principal de uma instituição e não existe IES de

qualidade sem corpo docente de qualidade. A gestão acadêmica, realizada pelos docentes é fundamental no gerenciamento de políticas e recursos para atingir seus objetivos institucionais.

Garante que por meio dos professores e gestores a IES cresce, se adapta as mudanças e garante qualidade e aprimoramento de seus processos e resultados acadêmicos.

Coma ampliação de oferta na área de ensino superior provocou que as instituições buscassem a profissionalização de seus quadros, pois é impossível falar de qualidade em educação sem falar de formação docente já que essas duas são via de mão dupla, intimamente relacionadas.

Conforme a autora, no que se refere a formação e prática docente, hoje, um dos principais desafios que profissionais da área de educação enfrentam é o de manterem-se atualizados desenvolvendo práticas pedagógicas eficientes e eficazes.

Instituições de Ensino Superior IES, preocupadas com a formação dos professores universitários têm investido na criação de mecanismos facilitadores de aperfeiçoamento, em espaços onde seus professores possam se atualizar, discutir novas técnicas e teorias, espaços de desenvolvimento profissional, numa perspectiva de construção coletiva, de cooperação solidária ou negociada entre toda comunidade acadêmica.

4.CAMINHOS METODOLÓGICOS

Partimos do princípio de que a melhor forma de avaliar os impactos gerados na docência a partir da implementação do NUGESPE é estabelecer um estudo metodológico a partir da pesquisa qualitativa e quantitativa em educação. Nesse sentido, apresentaremos, a seguir, o delineamento da pesquisa.

4.1 Tipologia da pesquisa

Para a realização desse estudo utilizou-se a pesquisa descritiva e explicativa, de cunho quali-quantitativa em educação, com enfoque para investigação crítico-participativo. Para Salomon (1991), transcender o debate “qualitativo-quantitativo” é hoje, mais do que nunca, uma “necessidade” para quem investiga a complexa realidade educativa (sala de aula, escola, família, cultura), na qual conglera a intervenção de variáveis interdependentes que combinam com a precisão analítica do paradigma quantitativo para que delas nasçam resultados frutíferos.

Segundo Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas aparece na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

De acordo com o referido autor (1999), a pesquisa explicativa tem como objetivo básica identificação dos fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de um fenômeno. É o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, pois tenta explicar a razão e as relações de causa e efeito dos fenômenos.

As pesquisas científicas podem ser classificadas, quanto à natureza, em dois tipos básicos: qualitativa e quantitativa e um misto dos dois tipos. A pesquisa qualitativa é entendida, por alguns autores, como uma “expressão genérica”.

Em conformidade com Richardson (1999), a pesquisa quantitativa é caracterizada pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas. Segundo Malhotra (2001, p.155), “a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e aplica alguma forma da análise “estatística”.

O delineamento da pesquisa denominado Estudo de Caso, apresentou-se como o mais apropriado para o presente estudo, por ser entendido, como “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente” (TRIVINOS, 1987, p.133). Uma característica marcante do estudo de caso se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente.

O Estudo de Caso pode ser entendido como um dos métodos investigativos mais requeridos em pesquisa qualitativa na área da educação, visto possibilitar maior compreensão da realidade social.

Em um estudo de caso, análises e reflexões estão presentes em vários momentos da pesquisa: no levantamento das informações, dados e evidências, em situações em que resultados parciais sugerem alterações, correções de rumo. A sistematização e organização de rascunhos, notas de observações, transcrições, registros de comentários, diários, opiniões, entre outros. São compilados em campo e indexados segundo algum critério definido no protocolo do estudo. Contudo, o pesquisador deverá cotidianamente, construir seu diário de campo ou diário da pesquisa (MARTINS, 2008).

Segundo Yin (2005) podemos compreender o estudo de caso a partir de dois modelos, sendo eles intitulados de único ou múltiplo. Segundo a teoria de Yin o estudo de caso múltiplo investiga dois ou mais casos únicos.

O Estudo de Caso é uma das metodologias mais antigas na investigação científica, mas teve seu primeiro esforço de estabelecimento de protocolos para uma prática unificada em 1994, quando a obra de Yin veio a público. Desde então, o referido texto vem se tornando referência básica para investigações sob este método.

Ainda na abordagem de Yin (2005), o Estudo de Caso como ferramenta de investigação científica é utilizado para compreender processos na complexidade social nas quais estes se manifestam: seja em situações problemáticas, para análise dos obstáculos, seja em situações bem-sucedidas, para avaliação de modelos exemplares.

4.2 Lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Centro Universitário INTA (UNINTA), localizado no município de Sobral - Ceará sendo esse o cenário do estudo. Constitui-se como a principal cidade do Noroeste do Ceará, localizada a 238 quilômetros de Fortaleza, contando com uma área de aproximadamente 2.123 km² e uma população de 212.718, na referida pesquisa será atribuído maior ênfase aos cursos do Centro de Ciências da Saúde (CCS): Enfermagem,

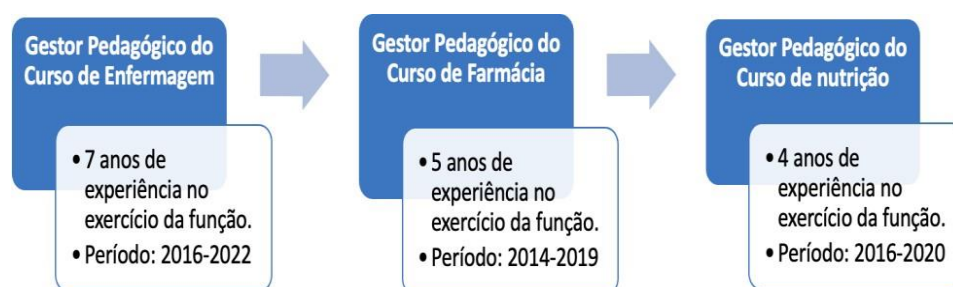
Farmácia e Nutrição , nos quais representam cursos da saúde com o período de maior vivência no grupo do NUGESPE.

4.3 Participantes da pesquisa

Na dimensão humana, levou-se em consideração alguns critérios para escolha e inclusão dos participantes da pesquisa:

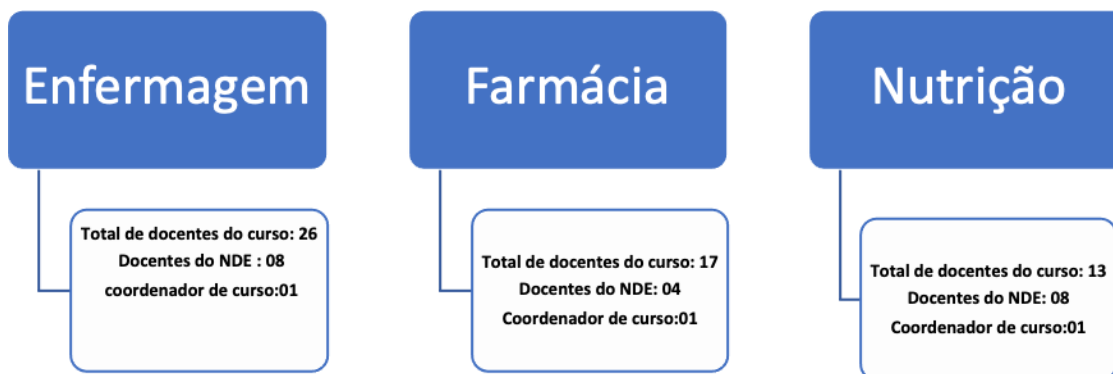
- 4.3.1 Docentes que foram gestores pedagógicos e permaneceram como gestores durante no mínimo 4 anos de gestão pedagógica, gestores pedagógicos atuais dos cursos pesquisados e dos demais cursos da IES e docentes pertencentes ao Núcleo Docente Estruturante –NDE;
- 4.3.2 Coordenadores dos cursos de graduação do Centro de Ciências da Saúde: Enfermagem, Farmácia e Nutrição. O critério utilizado para escolha dos três cursos da saúde deu-se a partir da constatação da necessidade de estudar a realidade docente dos professores bacharéis e porque nos referidos cursos esteve presente a prática do gestor pedagógico por um período no mínimo de 04 anos, fazendo com que os gestores tivessem uma vivência mais aprofundada no apoio pedagógico aos professores do curso.

Figura 1 – Gestores pedagógicos dos três cursos



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Figura 2 - Corpo docente do NDEno UNINTA dos cursos de Enfermagem, Farmácia e Nutrição.

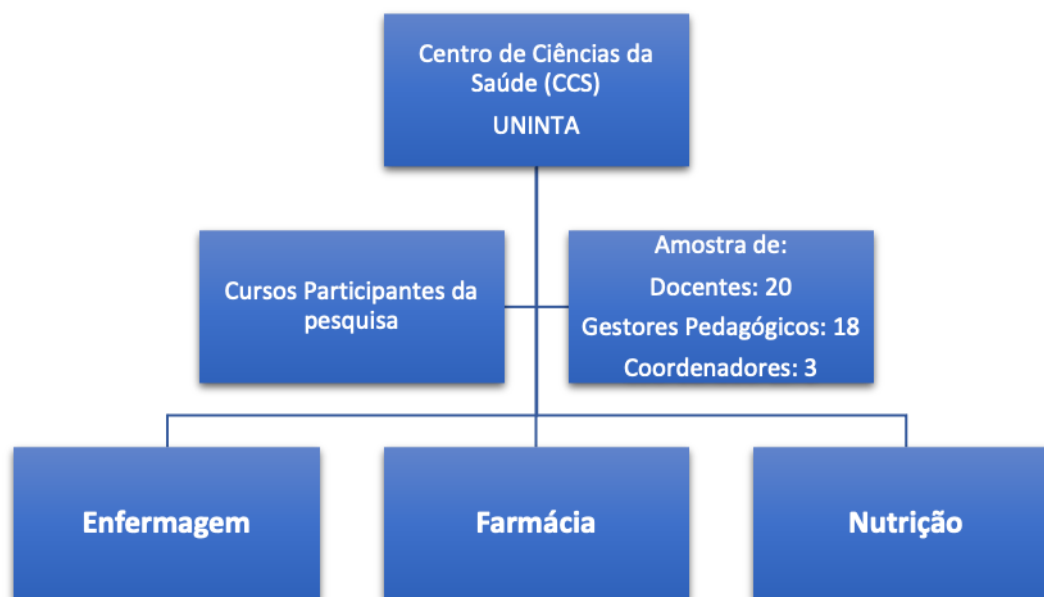


Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

- **Cálculo e tamanho da amostra de docentes:**

A população total de docentes dos três cursos da área de saúde do UNINTA é de 56 docentes dos três cursos e 3 coordenadores. Observe-se um quantitativo **de 20 docentes** do NDE nos três cursos pesquisados. Porém, esses 20 já estão inclusos no total de docentes (56), no entanto fará parte da referida pesquisa apenas os docentes do NDE de cada curso juntamente com os três coordenadores, perfazendo um total de **20 docentes do NDE dos três cursos participantes** e mais **18 gestores pedagógicos e 03 coordenadores** que responderam ao questionário. Essa amostra de 41 docentes foi distribuída proporcionalmente ao número de professores do NDE dos cursos Enfermagem, Farmácia e Nutrição do UNINTA e os gestores pedagógicos em exercício representando os demais cursos da IES.

Considerando as recomendações Bonini e Bonini (1972, p. 244), a determinação do tamanho da amostra para uma população medida dicotomicamente (docentes e coordenadores dos cursos participantes do estudo do UNINTA), essa população de tamanho $N= 59$, sendo a proporção de docentes que atende ao critério previamente estabelecido na pesquisa, gestores pedagógicos, docentes do NDE e coordenadores de curso o que equivale a um **quantitativo igual a 40**. A referida amostra do estudo apresentará nível de confiabilidade de 95 % e margem de erro de 09%.

Figura 3 - Corpo docente do NDE participante

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Tabela 2- Corpo docente do NDE e coordenadores dos cursos da área da Saúde UNINTA e gestor pedagógico

Docentes	UNINTA
Enfermagem	08
Farmácia	04
Nutrição	08
Coordenadores dos cursos	03
Gestores pedagógicos	18
Geral	41

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Tabela 3 - Dados dos 15 gestores pedagógicos que responderam questionário fechado

CURSO	IDADE	SEXO	TEMPO DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	TEMPO NO UNINTA	NÍVEL DE FORMAÇÃO
MEDICINA	53	MASCULINO	22 ANOS	10 ANOS	DOUTORADO
MED VETERINÁRIA	52	MASCULINO	22 ANOS	15 ANOS	DOUTORADO
MED VETERINÁRIA	46	MASCULINO	10 ANOS	02 ANOS	PÓS-DOUTORADO
JORNALISMO	36	MASCULINO	12 ANOS	05 ANOS	MESTRADO
ENFERMAGEM	47	FEMININO	08 ANOS	12 ANOS	MESTRADO
FONOAUDIOLOGIA	45	FEMININO	10 ANOS	04 ANOS	DOUTORADO
BIOMEDICINA	36	FEMININO	05 ANOS	05 ANOS	DOUTORADO
ODONTOLOGIA	38	FEMININO	04 ANOS	02 ANOS	ESPECIALISTA
NUTRIÇÃO	34	FEMININO	09 ANOS	09 ANOS	MESTRADO
PSICOLOGIA	31	MASCULINO	06 ANOS	06 ANOS	DOUTORADO
GASTRONOMIA	25	MASCULINO	1,5 ANO	1,5 ANO	MESTRADO

ENG CIVIL	30	FEMININO	05 ANOS	05 ANOS	MESTRADO
ENG PRODUÇÃO	38	MASCULINO	05 ANOS	05 ANOS	MESTRADO
DIREITO	45	FEMININO	07 ANOS	07 ANOS	DOUTORADO
ARQUITETURA	32	MASCULINO	09 ANOS	04 ANOS	MESTRADO
FARMÁCIA	38	FEMININO	11 ANOS	11 ANOS	DOUOTRADO

Fonte: Elaborado pela autora(2023).

Obs: o curso de administração, educação física, fisioterapia não responderam. No total de 18 gestores apenas 15 responderam

**Tabela 4 – CURSO FARMÁCIA - ENTREVISTADOS
4 professores e 1 coordenador**

CURSO	IDADE	SEXO	TEMPO DOCÊNCIA UNIVERSITARIA	TEMPO NO UNINTA	NÍVEL DE FORMAÇÃO
FARMÁCIA PROFESSORA	38	FEMININO	11 ANOS	11 ANOS	DOUTORADO
FARMÁCIA PROFESSORA	37	FEMININO	10 ANOS	10 ANOS	MESTRADO
FARMÁCIA PROFESSOR	36	MASCULINO	11 ANOS	11 ANOS	DOUTORADO
FARMÁCIA PROFESSOR	42	MASCULINO	14 ANOS	12 ANOS	DOUTORADO
FARMÁCIA CORRDENADOR	51	FEMININO	18 ANOS	14 ANOS	DOUTORADO

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

**Tabela 5 - CURSO NUTRIÇÃO – ENTREVISTADOS
8 professores e 1 coordenador**

CURSO	IDADE	SEXO	TEMPO DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	TEMPO NO UNINTA	NÍVEL DE FORMAÇÃO
NUTRIÇÃO PROFESSOR	40	FEMININO	15 ANOS	09 ANOS	MESTRADO
NUTRIÇÃO PROFESSOR	45	MASCULINO	20 ANOS	15 ANOS	MESTRADO
NUTRIÇÃO PROFESSOR	55	MASCULINO	22 ANOS	17 ANOS	MESTRADO
NUTRIÇÃO PROFESSOR	38	FEMININO	09 ANOS	09 ANOS	MESTRADO
NUTRIÇÃO PROFESSOR	58	FEMININO	10 ANOS	10 ANOS	MESTRADO
NUTRIÇÃO PROFESSOR	40	MASCULINO	18 ANOS	10 ANOS	PÓS DOUTORADO
NUTRIÇÃO PROFESSOR	31	FEMININO	08 ANOS	08 ANOS	MESTRADO
NUTRIÇÃO PROFESSOR	34	FEMININO	09 ANOS	09 ANOS	MESTRADO
NUTRIÇÃO COORDENADOR	38	MASCULINO	09 ANOS	09 ANOS	MESTRADO

Fonte: Elaborado pela autora(2023).

**Tabela 6 - CURSO ENFERMAGEM- ENTREVISTADOS
8 professores e 1 coordenador**

CURSO	IDADE	SEXO	TEMPO DOCÊNCIA UNIVERSITARIA	TEMPO NO UNINTA	NIVEL DE FORMAÇÃO
ENFERMAGEM PROFESSORA	47	FEMININO	12 ANOS	08 ANOS	MESTRADO
ENFERMAGEM PROFESSORA	33	FEMININO	08 ANOS	08 ANOS	DOUTORADO
ENFERMAGEM PROFESSORA	41	FEMININO	17 ANOS	14 ANOS	MESTRADO
ENFERMAGEM PROFESSORA	40	FEMININO	11 ANOS	10 ANOS	DOUTORADO
ENFERMAGEM PROFESSOR	56	FEMININO	20 ANOS	15 ANOS	DOUTORADO
ENFERMAGEM PROFESSOR	40	FEMININO	15 anos	14 anos	DOUTORADO
ENFERMAGEM PROFESSOR	47	FEMININO	14 ANOS	14 ANOS	ESPECIALIZAÇÃO
ENFERMAGEM PROFESSOR	35	MASCULINO	08 ANOS	08 ANOS	DOUTORADO
ENFERMAGEM COORDENADOR	42	MASCULINO	10 ANOS	10 ANOS	MESTRADO

Fonte: Elaborado pela autora(2023).

A pesquisa quantitativa envolveu a aplicação de um questionário aos atuais gestores pedagógicos em exercício representando os demais cursos da IES, com itens de caracterização dos entrevistados e de uma escala de avaliação com itens medidos em escala LIKERT com quatro categorias de medidas (0 - discordo totalmente; 1 - discordo em partes; 2 - Concordo em parte e 3 - Concordo totalmente) e o número de itens da escala será determinado posteriormente.

A análise dos resultados do questionário envolveu análise fatorial exploratória dos resultados obtidos com a escala e a análise de variâncias das variáveis de caracterização como fatores influentes nos resultados da escala de avaliação.

4.4 Instrumentos de pesquisa

No delineamento do estudo, os instrumentos de coleta de dados não podem ser apresentados isoladamente. Este tipo de pesquisa se desenvolve em interação dinâmica, se reformulando, utilizando-se de diversos instrumentos no decorrer da mesma. Recorreremos a uma variedade de dados, primários e secundários, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes.

Como Objetivo Geral, propus avaliar a atuação do Núcleo de Gestores Pedagógicos-NUGESPE na ação de apoio dos gestores pedagógicos aos docentes dos cursos de graduação da área da saúde.

O Objetivo geral desdobra-se em objetivos Específicos, a saber ;

- Descrever as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Gestores Pedagógicos para avaliar a atuação dos docente através do apoio dos gestores pedagógicos;
- Identificar as contribuições e os impactos produzidos pela ação pedagógica dos gestores pedagógicos e docente através do Núcleo de Gestores Pedagógicos (NUGESPE);
- Verificar se há carência na prática do NUGESPE na perspectiva dos gestores pedagógicos, docentes e coordenadores de curso;

Logo os instrumentos utilizados são :

- **Dados secundários** - análise documental sobre as questões de avaliações realizadas pelos gestores pedagógicos e impactos gerados pela ação do trabalho docente a partir da vivência e existência do NUGESPE; Documentos gerados pela instituição de educação envolvida em relação ao ENADE, análises das leituras das Atas do NUGESPE;
- **Questionário com perguntas fechadas** dirigido aos gestores pedagógicos sobre aspectos da prática docente e vivência como gestor;
- **Entrevistas semiestruturadas** aos docentes do NDE e coordenadores dos cursos, gestores pedagógicos do NUGESPE através da gravação pelo aparelho celular privado(particular).

A entrevista semiestruturada se caracteriza pela presença do investigador, o que torna o espaço de investigação favorável para que o informante sinta-se seguro, com liberdade e espontaneidade, o que enriquece, sobremaneira, a investigação (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Além disso, a entrevista pode ser entendida como uma busca por significados sociais através da narrativa e da linguagem, na medida em que ela (linguagem) revela, veicula e cria representações de formas e significações que estão inseridas em determinado contexto, com determinada função e para um fim específico.

➤ **Observações diretas** em reunião do NUGESPE nas reuniões do ano de 2022.1 e 2022.2. Atualmente, as reuniões acontecem quinzenalmente. Uma observação controlada e sistemática se torna um instrumento fidedigno de investigação científica. Ela se concretiza com um planejamento correto do trabalho e preparação prévia do pesquisador/observador (LÜDKE, 1986). A observação é legítima quando o observador é preciso e seus registros são confiáveis. Não basta apenas colocar-se próximo ao objeto de estudo

e olhá-lo.

4.5 Orçamento

O financiamento da pesquisa foi de inteira responsabilidade do pesquisador no que se refere aos recursos humanos, o pro labore de 1.000 mil reais referente a: estagiários e bolsistas (para aplicação das técnicas de coleta de dados); revisor (letras/linguística); tradutor do resumo (inglês, espanhol, francês etc.), entre outros.

Quanto a material de consumo, o pro labore de 1.000 mil reais para compra de pape ofício; lápis; canetas; borrachas; marcadores de texto, cartucho de tinta, combustível.

No que concerne a equipamentos e material permanente, houve a necessidade da aquisição de: computador; impressora; projetor de slides; filmadora; gravador, dentre outros.

Referentemente à material bibliográfico, houve aquisição de livros acerca da temática a ser investigada, livros sobre metodologia da pesquisa; assinatura de periódicos; anais de eventos técnico-científicos; e-books etc.

4.6 Análise dos dados e resultados

Num primeiro momento as informações coletadas (resultantes de perguntas abertas) foram analisadas qualitativamente, identificadas pelas principais categorias qualitativas subjacentes ao discurso dos respondentes. Numa etapa posterior, outros dados (resultantes de documentos analisados) e em seguida dados analisados por questionário fechado através de programa estatístico que permitiu o cálculo de frequências relativas (percentuais) e sua posterior representação gráfica.

A partir dos dados oriundos dos questionários, das entrevistas e das fontes documentais, das observações diretas em reuniões do NUGESPE, desenvolvemos desde os estágios iniciais da pesquisa, diferentes momentos de análise.

Bogdan e Biklen, (1994) citados por Costa e Costa (2001) ressaltam que os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, por meio do confronto do material empírico com o referencial teórico do estudo. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; ao invés

disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.

Os resultados da análise qualitativa foram divididos a partir de três categorias de análises baseada nos estudos em Tardif (2014), no qual ele define os saberes de formação profissional, Saberes disciplinares, Saberes experienciais.

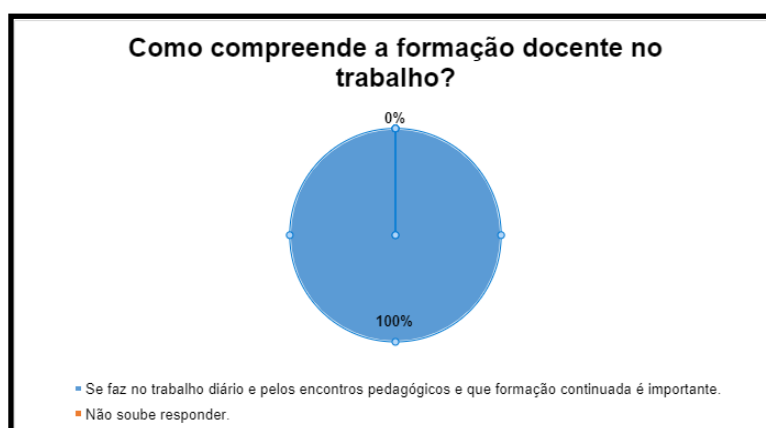
1º categoria de análise: Aspectos profissionais e formativos – relacionados as atividades profissionais do professor no contexto do curso. Segundo Tardif (2014, p. 38), denomina de “saberes de formação profissional, das ciências da educação e da pedagogia, compreende o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de profissionais”; Pontos identificados: formação no trabalho; espaços de formação; qualificação acadêmica profissional; apoio pedagógico pelo gestor e professores; relação do NUGESPE e prática docente; contribuições na docência; potencialidades e fragilidades do apoiopedagógico;

Quanto a formação no trabalho; espaços de formação; qualificação acadêmica profissional:

É notável que 100% dos docentes entrevistados confirmam que a formação docente é importante, se faz no dia-a dia do trabalho docente e na instituição através de encontros pedagógicos, cursos internos promovido pela IES. Porém, percebe-se que mesmo acontecendo a formação no trabalho, os docentes explicam que ainda são formações pontuais, que deveriam existir mais momentos de formações continuadas e formações mais sistematizadas, que apesar da IES estimular formações sugerem mais aperfeiçoamento.

Segundo Cunha (2013), refletir a respeito do conceito de formação de professores exige uma direção à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade e que a prática docente se estabelece a partir de uma desordem de condições teórico-contextuais.

Figura 4 – Como compreende a formação docente no trabalho?



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A gente elabora um plano de aula, mas eu passo da constatação de que a gente aprende fazendo muitas vezes, né? Então e dentro da instituição eu percebo que alguns incentivos, mas eu percebo que de formas pontuais, né? Um encontro pedagógico ele supre um pouco disso, a acaba fazendo um pouco dessa formação, quando ele puxa as oficinas. Atualização, mas é um algo que acontece de 6 em 6 meses, né? No começo do semestre, também identifica o que a instituição fez um curso de especialização em metodologia de ensino superior. Eu acho que a gente precisa discutir mais isso no nosso cotidiano. Eu acho que dentro da instituição há de forma pontual, não há de forma sistemática. (E1,2022)

Com nossos colegiados e no encontro pedagógico. A gente também faz alguns momentos de capacitação com nossos colegas, porque a gente precisa desse diálogo, da nossa categoria, né.(E7,2022)

Nos encontros pedagógicos acontecem. Porém, eu acho que esses momentos de formação deveriam ser mais sistematizados. (N6,2022)

A nossa IES estimula muito a nossa formação docente. Encontros pedagógicos todo início de semestre, descontos em pós-graduação, liberação para fazer cursos e participar de congressos, incentivo salarial. Mas não é suficiente, sugiro um aperfeiçoamento em docência superior.(F3,2022)

Em relação a sua construção pedagógica como docente no UNINTA, os professores em unanimidade se percebem numa construção de evolução da maturidade docente por receber apoio da IES em sua jornada enquanto professor universitário e pelo apoio para progressão em estudos de pós-graduação.

Cunha (2013) afirma que a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores, podendo ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da educação como processos.

A autora explica que, formação inicial e formação continuada, a atividade de ser professor se dá na escola e universidade e que “[...] é improvável poder abordar a temática da docência separada do lugar em que se produz enquanto profissão” (CUNHA,2006, p.56).

É nessa perspectiva que se dá a formação dos docentes do UNINTA no trabalho docente.

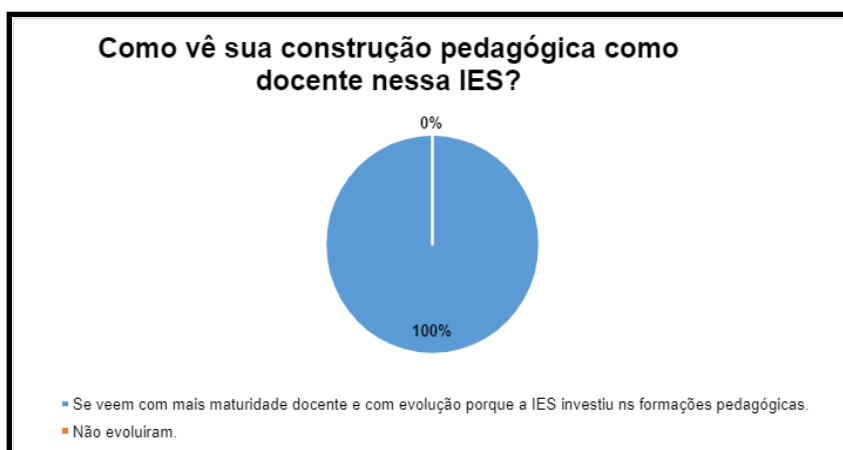
Bolzan & Powaczuk (2009), entendem que a formação docente é um processo em construção permanente e reforçam a importância do compromisso das instituições com, os processos formativos do professor do ensino superior.

As autoras ainda explicam que a professoralidade é um processo permeado por proções de tempo que marcam a trajetória vivencial do sujeito englobando não apenas o

caminho feito pelo professor ou pelo seu grupo, mas entendendo como uma rede composta de relações múltiplas a partir de espaços e tempos em que cada um produz sua maneira de ser professor onde o percurso docente rumo a professoralidade passa por um desenvolvimento profissional consciente, organizado institucionalmente, através da produção de sentidos e significados.

Quanto a forma como compreendem sua construção pedagógica na IES, conforme as respostas dos entrevistados, 100% dos professores perceberam evolução na sua construção como docente universitário revelando a melhoria do processo de maturidade e crescimento da docência. Os professores ao aprenderem no espaço onde trabalham eles valorizam o que Cunha (2013) chama de epistemologia da prática.

Figura 5 - visão sobre a construção docente pedagógica na IES



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Eu cresci junto com a instituição. A instituição cresceu e eu também cresci nesses 14 anos que estou na IES. Nossos gestores pegam em nossa mão e nos fazer subir, melhorar. Eu cheguei especialista, terminei meu mestrado, fiz o doutorado e ainda duas especializações de formação docente nessa IES. Liberam a gente para estudar, para congressos. .(E6,2022)

Eu entrei no UNINTA em 2015 e, desde então, é como eu falei, semestralmente, a gente passa por esses encontros pedagógicos, a própria experiência para bagagem do dia a dia. Você lida com questões de alunos, nas questões que você nem espera se deparar ao longo da vida e você aprende muito com isso. Então eu acho que o dia a dia, o contato com outros professores, né, que a gente compartilha as experiências, é as reuniões também. Não só a formação, mesmo de um doutorado, uma especialização, enfim, acho que o dia a dia, mesmo, contato com outros professores, nas reuniões, a gente aprende muito e é leva muita aí. .(N3,2022)

Eu cheguei muito imatura aqui, mas o UNINTA me fortaleceu e me fez crescer, através de sua política de formação, no NUGESPE acabou nos motivando a inovação e fortalecendo essa formação docente .(N8,2022)

Professora como eu falei, existe uma má formação em relação à docência em relação aos programas de pós-graduação, e hoje eu me considero um excelente docente e

graças a instituição, graças aos processos formativos que a gente passa. A formação docente acontece tanto a nível institucional a gente tem os encontros pedagógicos que muitas vezes acontecem oficinas e muitas vezes os cursos que nós estamos inseridos eles também fazem formação docente. Atualmente eu dou aula no curso de farmácia e de medicina e frequentemente eles dão formação e a gente passa por capacitações docente no curso.(F1,2022)

Nesse crescimento docente, os professores do UNINTA ao se reconstruírem nesses espaços de formações na IES, na medida que o paradigma da racionalidade técnica foi dando lugar a compreensão do fenômeno educativo como produzido social e culturalmente, em trocas de saberes compartilhados em reuniões e eventos de formação, isso trouxe mudanças profundas na forma de produzir conhecimento.

Bolzan (2012), diz que a docência é um processo construído ao longo da carreira, em um movimento de autonomia docente, através do amadurecimento pessoal e profissional.

Revelam que a necessidade de estudar e se aprimorar é importante para a evolução da docência estimulando o que o autor acima citado chama de professor aprendente, se mostrando um sujeito epistêmico que vai reconfigurando seus saberes em função dos desafios profissionais que a prática lhe impõe.

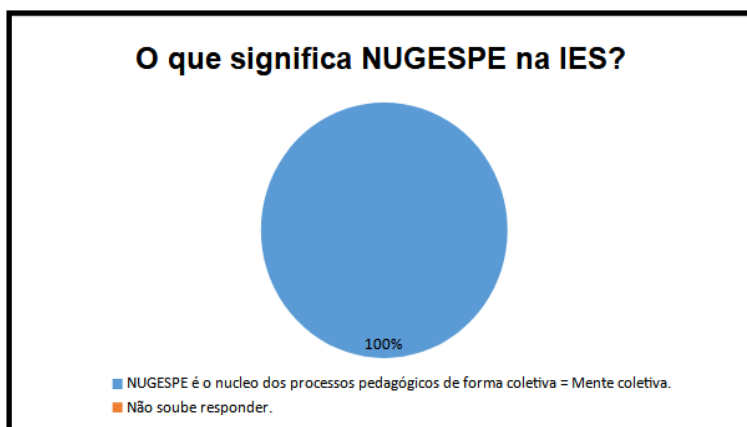
Considerar o espaço de trabalho como lugar de formação trás a guisa o que Cunha (2013) relata sobre esse assunto quando defende que, reconhecer o espaço de trabalho como lugar de formação redundou uma tendência significativa de pesquisar o docente em seu contexto de atuação em que ele é reconhecido como produtor de saberes e ao mesmo tempo, responde como produzido.

Isaia e Bolzan (2010) reforçam que a aprendizagem docente, a atividade docente de estudo e o trabalho pedagógico são categorias que constituem o processo formativo docente e envolvem princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de formação em questão. Maciel (2010) reforça o pensamento dos autores acima citados e aponta que a docência universitária e seus saberes revelam-se na problematização das práticas e relações pedagógicas, na troca de experiências entre pares, na busca de conhecimentos e estratégias para solução de problemas identificados no agora, no ato de ser professor.

Na análise quanto ao significado do NUGESPE, apoio pedagógico pelo gestor, relação do NUGESPE e prática docente, contribuições na docência, potencialidades e fragilidades do apoio pedagógico, estamos situando como se dá e se efetua a prática docente com a atuação do NUGESPE e seus gestores pedagógicos.

Nesse sentido, foi perguntado aos entrevistados o que significa o NUGESPE e o que significa o gestor pedagógico para entendermos como esse trabalho tem gerado impactos no trabalho docente.

Figura 6 - significado do gestor pedagógico pelos docentes



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 7 - significado do Nugespe pelos docentes



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Eu penso que o NUGESPE é um espaço de um núcleo de gestores que pensam os processos pedagógicos no âmbito institucional, porque é formado por todos os cursos de humanas, de exatas, da saúde. Ele é mais complexo do que o pedagógico. E a gestão pedagógica eu acho que é os catalisadores ou do NUGESPE, a nível de colegiado, não é a nível de trazer essa proporção de a nível de colegiado. (E1,2022)

O NUGESPE hoje, né? se caracteriza, como a voz dos professores. Porque é o gestor ele é mais ou menos em um termômetro pedagógico da instituição. (E3,2022)

O Nugespe contribui no alinhamento, na organização dos processos pedagógicos. A gestão pedagógica auxilia nesse diálogo com nossos colegas do curso, nos apoia, nos orienta. (E5,2022)

O gestor pedagógico é nosso ponto de apoio. O nugespe é uma troca de experiências como construção coletiva. Um grande núcleo de troca de saberes que alinha o pedagógico da IES. (E6,2022)

Assim, a gestão pedagógica apoia nas dúvidas em relação às avaliações, as provas, a própria construção da prova própria antes, quando eu entrei na UNINTA, não tinha a gestão pedagógica como existe hoje, né? Depois que se criou a gestão pedagógica, né? A gente teve todo esse acompanhamento. (N1,2022)

A gestão pedagógica é aquela que regulamenta os processos pedagógicos, entro no curso, mas guiado por uma instituição. (N5,2022)

O gestor pedagógico fica bem mais próximo do professor onde ele vai alinhar as questões pedagógicas e alinhar as padronizações e otimizar os processos pedagógicos adotados no NUGESPE. (N9,2022)

O gestor pedagógico juntamente com o NUGESPE eles são de suma importância para os encaminhamentos pedagógicos na instituição, em relação as definições sobre avaliação, em relação a definições sobre condutas pedagógicas, e o gestor pedagógico tem um papel muito importante também de mediar conflitos, de avaliar as provas elaboradas pelos docentes, porque isso é muito importante a nível institucional, é necessário uma padronização das avaliações para o perfil de formação que nós queremos pro nosso aluno. Então há necessidade e dessa organização, dessa padronização, e o gestor pedagógico faz esse papel também. (F1,2022)

O NUGESPE representa a equipe que elabora normas e faz o acompanhamento pedagógico e o gestor pedagógico é o professor mais próximo dos docentes e que acompanha o seguimento dessas normas. (F3,2022)

De acordo com as respostas dos docentes dos três cursos da saúde, em sua maioria bacharéis, percebe-se que 100% dos professores entendem o NUGESPE como um núcleo que é responsável pelos processos pedagógicos da instituição construindo aprendizados coletivos. Muitas vezes, os profissionais de saúde, têm dificuldades na aplicação dos conhecimentos adquiridos no cotidiano da prática profissional devido sua formação está atrelada a racionalidade técnica de conhecimentos sistematizados. O que os docentes relataram é que o NUGESPE veio contribuir para o aprimoramento dos estudos pedagógicos e de reflexão sobre as práticas em sala de aula de uma forma coletiva, através de diálogo e troca de saberes da experiência.

E relataram que, os gestores funcionam como apoio pedagógico mais próximo de cada curso dando o suporte necessário, dando voz aos professores, fazendo um elo de ligação para que dentro de uma perspectiva diária da vivência do professor em sala, possam apoiá-los diante as diversidades e situações vividas, buscando a qualidade do fazer pedagógico e na forma de ser professor. Os docentes relatam que o NUGESPE é de grande importância para dar suporte e apoio aos professores da IES.

Conforme o estudo sobre saberes docentes, a formação e professores tem ocupado destaque nos últimos tempos, como potencial de ações formativas, que vai além da abordagem acadêmica, envolvendo a dimensão pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Logo, o NUGESPE ocupa esse espaço organizacional de formação docente, pois alimenta o conhecimento a partir da dimensão dialética que perpassa a realidade prática do profissional de saúde tendo como princípio a interdisciplinaridade e multidisciplinaridade.

O NUGESPE motra-se como inovação pedagógica no qual o trabalho pedagógico é apeomorado constantemente, com ações dialogadas e partilhadas para desenvolvimento da melhoria da ação docente, em que o autor Mantoan (2000) define inovação como a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem outras resistências.

Quanto ao conhecimento na perspectiva de inovação pedagógica este é chamado de conhecimento social, aquele que se faz e se reconstrói em sala de aula (BOLZAN, 2010). O autor coloca este conhecimento como construção de conhecimento compartilhado no qual o conhecimento é gerado e co-construído coletivamente, produzido na interatividade entre duas ou mais pessoas, constituindo-se um núcleo de atividades.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico do NUGESPE provoca a ação de tarefas conjuntas descentralizadas perpassado por uma busca sociocognitiva que mobiliza as estruturas intelectuais existentes e faz com que os sujeitos se reestruem.

Em seguida, foi perguntado sobre as contribuições do NUGESPE para o desenvolvimento docente, onde 52% dos entrevistados responderam que a maior contribuição foi através de uma escuta de qualidade dos docentes e a organização do trabalho pedagógico na IES, na qual os professores tem como dialogar, dizer as suas necessidades, fragilidades, desafios, e também, puderam se reorganizar na perspectiva pedagógica, com processos de trabalho mais sistematizados, avaliações por critérios, dentre outros. Já 39% dos docentes entrevistados entendem que o NUGESPE contribuiu para o desenvolvimento de uma cultura de formação docente, onde os encontros pedagógicos fortaleceram esse processo.

Figura 08: contribuição do NUGESPE para o desenvolvimento docente



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O maior impacto que o NUGESPE tem para a condição do professor é ser ouvido. É eu ter voz, né? As nossas colocações, elas são ouvidas. A gente não tem poder de decisão, mas a gente tem poder de sugerir.(E3,2022)

Com a contribuição do NUGESPE houve uma maior preocupação com a formação docente, com a inovação pedagógica, sair do mecanicismo docente. Com o NUGESPE gerou uma cultura da formação para melhorar a qualidade dos professores.(E5,2022)

Contribui em solucionar problemas, inovar metodologias, formação continuada, organização do processo de trabalhos, troca de experiências.(E6,2022)

É, eu acho que vem dessas inovações. A contribuição no NUGESPE é na organização do trabalho, né?(N6,2022)

Através da adoção de critérios onde ele trabalha os pontos críticos que precisam ser melhorados, a gente sempre recebe muito feedback do gestor pedagógico e isso vai melhorando nossa qualidade docente.(N9,2022)

O alinhamento. A escuta das necessidades dos docentes dos cursos para que seja discutido de forma institucional é a questão da organização também de processos.(F4,2022)

Alinhar os processos pedagógicos(F5,2022)

Selbach (2012), conduz ao pensamento de que mesmo as políticas públicas brasileiras para o ensino superior não garantam a formação pedagógica para tornar-se professor universitário, ainda é possível mapear algumas iniciativas individuais e coletivas, nstitucionalizadas ou esporádicas de formação pedagógica, podendo citar programas de apoio pedagógico que vem sendo institucionalizados como políticas de formação em muitas universidades do País.

Em conformidade com Bolzan (2012), o papel do professor faz parte de uma construção coletiva e que se faz na prática em sala de aula e no exercício do cotidiano e nos espaços pedagógicos se configurando numa conquista social compartilhadas, pois implica em trocas e representações.

Logo, os gestores pedagógicos junto ao NUGESPE perpassa por essa troca de saberes, pelo diálogo, como iniciativa individual e coletiva institucionalizada de formação pedagógica mas que ainda não compreendida como uma política de formação pedagógica apesar dos docentes perceberem que através desse grupo seletivo eles tem melhorado sua prática pedagógica, pois o núcleo de gestores pedagógicos desenvolve o profissional docente e ao mesmo tempo a própria instituição.

Quanto a importância do trabalho do gestor pedagógico de cada curso, constata-se que 40% dos entrevistados entendem como um trabalho humanizado e dialogado. Os outros 30% como importante na padronização das avaliações e os outros 30% como sistematização e organização pedagógica.

Figura 09 - importância do trabalho do gestor pedagógico no curso de graduação



Fonte: Elaborado pela autora, (2023).

Eu vejo o apoio do gestor pedagógico, o parceiro no processo de humanização da educação dos nossos estudantes. Então assim, o gestor pedagógico, ele tem um desafio árduo, que é dar personalidade da personalização e da humanização pedagógica. Demanda muita energia, muita dedicação, porque ele começa a caminhar junto com esse aluno para a gente construir novas práticas dessa luta. Aquela questão pedagógica, de avaliar a prova, né. (E1,2022)

A contribuição é muito importante, porque como eu já lhe disse, nós bacharéis a gente não tem essa formação pedagógica. E a gente ver essa preocupação da gestão

pedagógica de organizar em especial esses professores que estão chegando, que tem essas dificuldades. E elas são fundamentais para a gente, pra gente melhorar enquanto docente. (E2,2022)

Eu acho que é ser ouvida, né? Eu acho o impacto a condição do professor é ser ouvido. É eu ter voz, né? É ter voz. As nossas colocações, elas são ouvidas. A gente não tem poder de decisão, mas a gente tem poder de sugerir. (E3,2022)

O gestor pedagógico ele é a ponte de apoio pedagógico. Ele é a escuta dos professores para as demandas existentes. (E5,2022)

Organização do trabalho pedagógico. (E8,2022)

A organização do trabalho pedagógico. O apoio aos professores bacharéis. (N5,2022)

O trabalho humanizado. (N7,2022)

O apoio pedagógico para melhoria da nossa qualidade nas aulas , organização dos processos pedagógicos . (N8,2022)

O NUGESPE é importante porque organiza as questões pedagógicas da instituição, definições sobre avaliação e os encontros pedagógicos. O gestor tem papel muito importante me mediar conflitos, avaliar as provas feitas pelos docentes, isso é muito importante a nível institucional porque é necessário a padronização das avaliações para o perfil de formação que queremos do nosso aluno. (F1,2022)

É importante pq nos apoia, nos dá informações, dialoga. Organiza nosso trabalho pedagógico, nossas provas. (F2,2022)

A organização das elaborações de provas(F3,2022)

Organizar os processos pedagógicos. (F4,2022)

Organizar os processos avaliativos com critérios e dar o apoio pedagógico.(F5,2022)

Segundo as respostas dos atores envolvidos o gestor pedagógico junto ao NUGESPE tem fundamental importância no cotidiano da prática docente dos professores do UNINTA. O processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na universidade é um processo de formação do ser humano, do profissional e do cidadão. É a partir dessa complexidade de elementos formativos que o docente universitários se constrói como professor e educador.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2010), a formação docente preocupada com a viabilização dos processos formativos focados no desenvolvimento das capacidades de lidar com os conhecimentos e contextos, com os problemas e os sujeitos concretos envolvidos, numa perspectiva ético-política. Sendo assim, os autores destacam a relevância de um setor pedagógico nas IES que possa refletir e organizar ações sobre questões de formação de professores do ensino superior. Conforme Brolio (2011), assim como não existem pedagogias únicas, também não existem receitas e modelos únicos para se trabalhar de forma pedagógica com os professores.

Que a inovação pedagógica implica em análise dos discursos das universidades, pois reconfigura saberes e poderes em sala de aula com tensões e contradições dos discursos porque introduzem a dúvida e as interrogações sobre certezas historicamente fundadas.

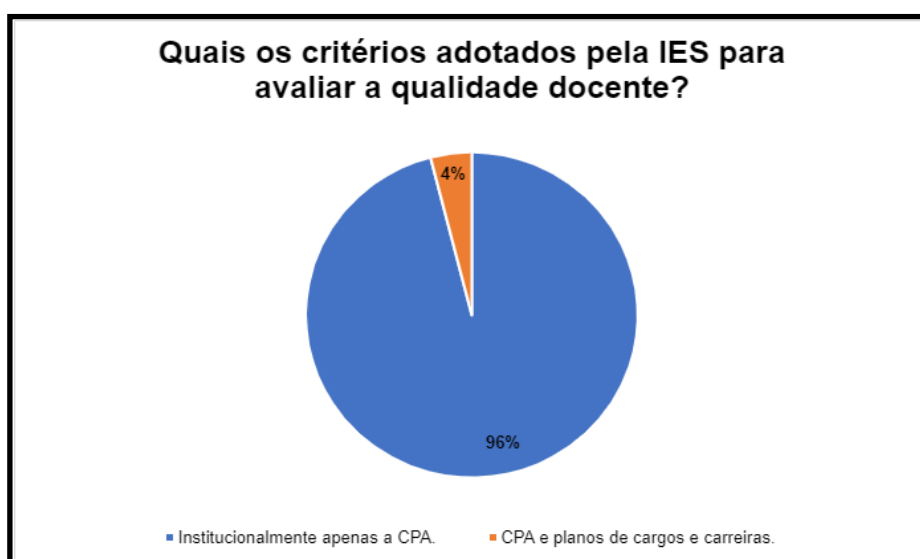
Esse trabalho pedagógico altera certezas, produz dúvidas, gera inquietações, para ajudar a pensar diferente do modo considerado normal e conforme a autora, está para desestabilizar o pensamento reprodutivo e instalar em seu lugar a inquietação, a vontade de saber mais e compreender pontos de vista.

Zabala (2004), afirma que a pedagogia universitária é campo de estudos ainda frágil gerando lacunas sobre a responsabilização das instituições e das políticas públicas para o movimento de profissionalização da docência da educação superior.

Em relação aos critérios para avaliar a qualidade docente 96% responderam que o único instrumento institucional que avalia a qualidade docente é o instrumento de avaliação institucional da Comissão própria de avaliação interna- CPA.

O instrumento de avaliação da CPA é entendido pelos docentes que é muito importante porém quem avalia os docentes são os alunos e não existe um instrumento institucionalizado que os docentes possam ser também avaliados pelos coordenadores do curso e diretores de centro. Que o processo avaliativo dos docentes fica totalmente vinculado ao olhar apenas do alunado. Que seria interessante existir um instrumento que pudessem se autoavaliar como professores e ser avaliados pelos seus gestores.

Figura 10 - Critérios adotados pela IES para avaliação docente



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A gente participa muito da CPA e a gente recebe esse feedback. Só mesmo esse a CPA. (E2,2022)

É o plano de cargos e carreiras. Nós temos planos de cargos e carreiras. E nós temos também, né? A comissão própria de avaliação, que a CPA. (E3,2022)

Institucional é a CPA as outras formas são informais. (E5,2022)

A CPA. (E7,2022)

Sim, existe. A gente tem avaliação da CPA, né, em que todo o professor ele é avaliado por todos os alunos de todas as suas turmas, então a gente consegue ter um feedback, né? (N3,2022)

Formulário, né, que é o mais da CPA. (N5,2022)

Existe a avaliação institucional CPA que é feita há cada semestre pelos alunos. (F1,2022)

Sim aquela da CPA, não é? (F5,2022)

Falar de avaliação da prática docente é tocar no viés da competência do professor. O conceito de competência na literatura educacional é trazido por Perrenaud (1999), através de três níveis de abordagens conceituais: competência como atributos pessoais, outra vincula o conceito aos resultados observados e obtidos (tarefas realizadas), e um terceiro conceito que atribui a competência dialógica que realiza a combinação de atributos pessoais com as construções sociais em diferentes tempos históricos.

Já o conceito trazido por Lima (2005), competência retrata a síntese de conjuntos de desempenhos (capacidades em ação) agrupados em áreas de competências que conformam o campo da prática profissional segundo os padrões de excelência de cada instituição de ensino.

Logo, o desenvolvimento profissional docente está intrinsecamente ligado ao domínio de saberes didáticos e entrelaçado a competência acadêmica e competência didática.

Para que possamos compreender como se dá a evolução do processo da prática docente será necessário apresentar um instrumento avaliativo do processo de ensino do professor universitário, onde o professor possa se auto-avaliar e ser avaliado também por seus gestores.

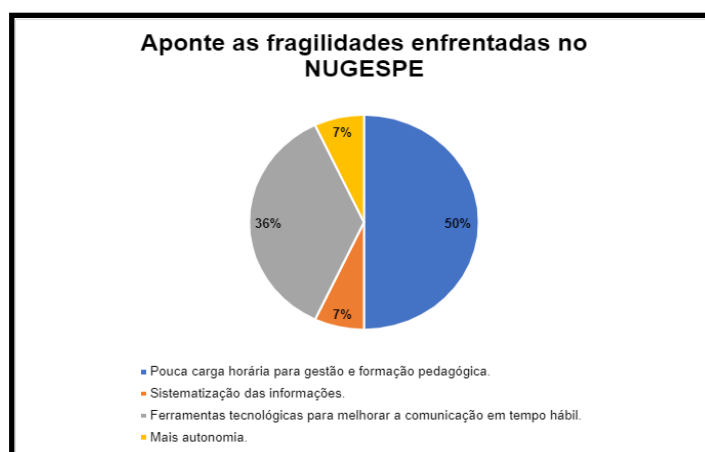
Conforme Pimenta e Anastasiou (2002, p.259),

Avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separação de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: este é um grande desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior.

De acordo com as autoras, a formação pedagógica pensada em termos acadêmicos e didáticos surge no panorama de compreensão sobre qualidade do trabalho docente. Sendo assim, acompanhar o trabalho docente a partir de seus contextos vivenciados e acompanhados por processos avaliativos institucionais também é importante.

Quanto as fragilidades enfrentadas pelo NUGESPE, 50% dos docentes acreditam que existem pouca carga horária para gestão e formação pedagógica na IES. 36% defendem que poderiam ter ferramentas tecnológicas para melhorar a comunicação em tempo hábil, e os outros 14% melhor sistematização das informações e mais autonomia nas decisões.

Figura 11: fragilidades do NUGESPE



Fonte: Elaborado pela autora(2023).

Tipo assim, para aprofundar mais o fazer pedagógico é necessária mais carga horária de pedagógico. É, é tipo, assim como se a demanda não desse conta do pouco tempo que tem, por mais que tenha. Talvez um núcleo, professora, não precisa ser do curso, mas não sei. Mas acho que o núcleo realmente, numa gestão que tivesse mais tempo para pensar, formação, qualificação, educação permanente, forma sistemática, acho que, acho que é o desafio hoje do NUGESPE. Eu acho que agora precisa, é só mesmo atualizar e educação permanente Acho que precisa só a gente trabalhar mais isso, acho que isso poderia ser mais, mas contínuo, mais processual e não pontual. (E1,2022)

O que eu penso realmente é que a gente deveria ter uma formação mais vista pra que a gente se aproprie mais dessa história dos tipos de avaliação. O que eu penso é que o gestor pedagógico ele deveria ter uma carga horária maior só para gestão. Tem muitas coisas que a gente precisa alinhar e o gestor pedagógico é professor em sala de aula, que também faz outras coisas. Eu penso que deveria ter uma carga horária maior dentro do curso só para a gestão. (E2,2022)

O que falta no NUGESPE é talvez, é instituir, é, é na verdade se utilizar de instrumentos de qualidade, né? Eu acho que falta no NUGESPE é a Sistematização das informações e utilizar ferramentas de qualidade. (E3,2022)

Acho que o tempo de retorno das demandas. O processo de comunicação porque não utilizamos ferramentas tecnológicas para melhorar essa comunicação com mais

agilidade para melhorar o diálogo de comunicação referente ao pedagógico. (E6,2022)

Eu acho que é a grande lotação dele. Ainda em sala de aula, acaba dificultando a sua ainda mais a sua melhor atividade junto aos professores e alunos. (N2,2022)

Eu acho que os processos comunicativos eles devem ser é mais bem estabelecidos. (N5,2022)

Ferramentas mais tecnológicas para melhorar a nossa comunicação com os colegas em relação ao pedagógico. (N6,2022)

Era a rotatividade dos gestores mas hoje está menos e a comunicação. (N7,2022)

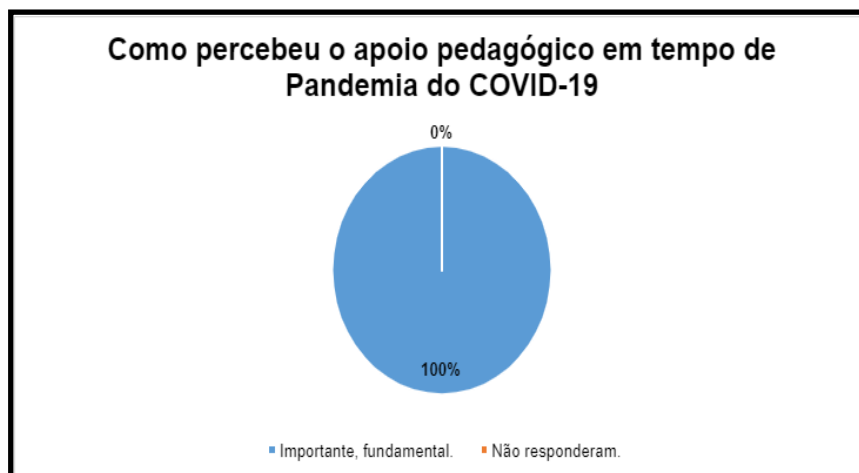
Segundo as falas dos docentes entrevistados eles primam por um tempo mais hábil de comunicação a partir de uma ferramenta virtual e também sentem a necessidade de uma sistematização das atividades. Também sentem a necessidade de estabelecer uma carga horária para os gestores compatível com as demandas existentes onde possam se dedicar mais a formação dos docentes de seus cursos e dar mais apoio pedagógico ao professor e ao aluno. Devido as demandas existentes que são numerosas a carga horária ainda é pouca para que os docentes e discentes possam usufruir mais do viés pedagógico.

O mundo do ensinar e aprender é complexo e passa por implicações sociais, culturais, orgânicas, cognitivas, emocionais e até espirituais. Não se pode negar a multireferencialidade do ser enquanto pessoa-aluno-professor na realidade do ensino-aprendizado em sala de aula.

Quanto melhor e mais rápida for a comunicação entre pares mais resolutividade existirá nos processos de ensino-aprendizado e melhores resultados surgirão no cotidiano do professor e do aluno.

Quanto ao apoio pedagógico durante a pandemia 100% dos docentes concordam que foi fundamental e muito importante o apoio pedagógico onde os docentes se sentiram cuidados e apoiados nesse processo de ensinar por aulas síncronas.

Figura 12 - percepção do apoio pedagógico em tempode pandemia



Fonte: Elaborado pela autora(2023).

Foi muito bom diante da emergência. Houve m apoio incrível , abraçamos e fomos determinados a fazer a gestão do ensino com qualidade mesmo no remoto. (E5,2022)

Foi muito bom. Obtivemos um grande apoio. (E6,2022)

Foi muito intenso e de muito aprendizado. (E7,2022)

Foi fundamental. Houveram muitas discussões em reuniões online para resolver os problemas nesse período. (E9,2022)

Pronto, foi fundamental, né? Porque muitos professores não sabiam nem mexer nessas nesses aplicativos de mim, te de zoom. E os gestores juntamente, né? então acho que se não fosse eu já estou pedagógico, seria muito mais difícil a gente ter passado por essa pandemia.(N3,2022)

Todos professores, alunos, funcionários foram cuidados. Tiveram algum tipo de mudança de comportamento, de percepção emocional diferente. (N6,2022)

Pandemia foi extremamente importante e satisfatório. Deram assistência ao corpo docente tanto na parte técnica como de forma humana. (N7,2022)

Nós tivemos muito apoio, muitas reuniões e treinamentos e o gestor pedagógico foi muito atuante na pandemia e ficou muito próximo apesar da distância. (N8,2022)

Ai foi um apoio muito, muito forte. Porque nós ficamos totalmente perdidos, a senhora diz logo no online, quando começou ficamos totalmente perdidos, né? E aí,o apoio tanto do gestor pedagógico como da coordenação foi imprescindível porque era professor, trabalhando direto, né? (F2,2022)

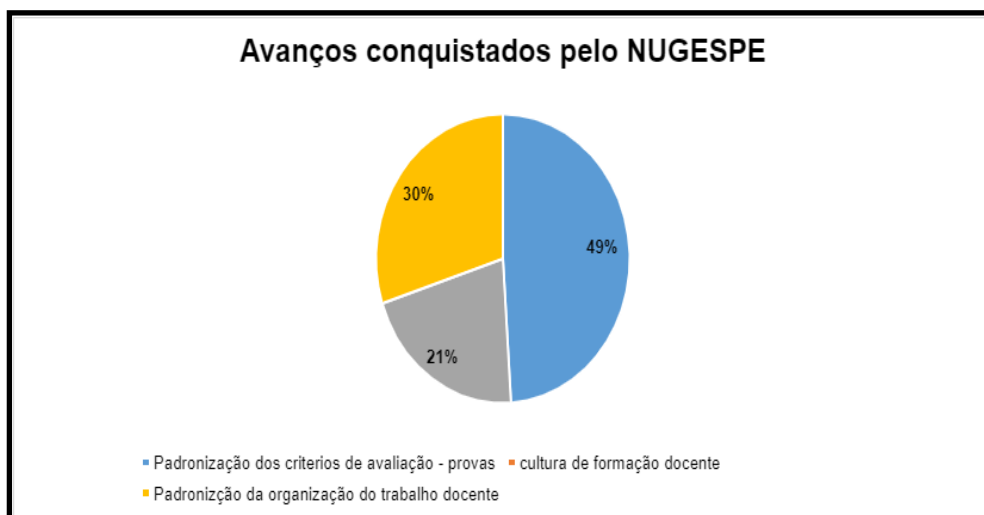
Conforme as falas dos docentes o dinamismo em que os fatos ocorreram na pandemia em todo mundo mostraram a necessidade constante de adaptações às novas situações. Essas adequações, assim como tudo que é novo, geralmente, trazem consigo estruturas complexas, nem sempre abertas às mudanças. Nesse caso as práticas inovadoras são determinantes nos vários seguimentos (KUHN,1970).

Na educação essas práticas inovadoras foram fundamentais para que o ensino na graduação durante a pandemia pudesse ter continuidade. Isso exigiu dos docentes uma adaptação as novas exigências da educação nesse contexto pandêmico. O gestor pedagógico teve papel principal para esse apoio aos docentes e discentes. O fator da comunicação em tempo hábil foi primordial para que todos tivessem interligados mesmo longe no espaço físico.

2º categoria de análise: aspectos pedagógicos – relacionados a atividade formativa do professor em relação aos estudantes (ensino-aprendizagem); o que Tardif (2014, p. 38) chama de “Saberes disciplinares – corresponde a diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina – são saberes sociais definidos e selecionados pelas instituições universitárias e incorporados à prática docente”; Competência pedagógicas; domínio de conteúdos; avaliação do ensino-aprendizagem; envolvimento com a avaliação do ensino aprendido/ENADE; construir competência profissionais; articular conhecimentos pedagógicos e científicos;

Em relação aos avanços conquistados através do NUGESPE, 49% dos docentes entrevistados afirmam que foi a padronização dos critérios de avaliações (provas). 30% dos docentes destacam a organização do trabalho docente e 21% destacam a criação da cultura de formação docente.

Figura 13 - Avanços conquistados do NUGESPE.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O Coletivo de gestores pedagógicos para pensar a dificuldade, compartilhar experiência. Eu acho que isso fortaleceu e amadureceu muito. Os nossos sistemas de avaliação. Os métodos de ensino. Eu acho que isso foi super, esse espaço de partilha do do gestor, foi excelente. Também ressalto a gestão participativa do NUGESPE, um espaço onde ele elege um gestor dentro do seu colegiado, ou seja, isso é um

espaço que a instituição proporciona. E isso, funcional de abertura e diálogo institucional. . O alinhamento das avaliações. Alinhamento da conduta de um curso para o outro. Todo mundo tem o mesmo método de avaliação, com provas padrões, né. As regras muito claras, a gente, o núcleo de gestão, ele trabalha história de regras institucionais muito claras. É a escuta qualificada, é a personalização mesmo desse aluno identificar quais são suas dificuldades de aprendizado, suas dificuldades de relacionamentos é, principalmente hoje. Eu acho que é isso. É o olhar humanizado. (E1,2022)

Maior impacto foi a nossa construção de identidade do curso, essa padronização , não que seja engessado, mas em relação a padronizar esse fazer pedagógico, esse trilhar durante o semestre. (E4,2022)

A construção da cultura de formação que foi instituída onde os professores criaram um sentimento de pertencimento para sua melhoria docente. (E5,2022)

Institucionalizar as capacitações criou uma cultura de formação docente(E6,2022)

Direcionamento no processo de trabalho onde ficou mais institucionalizado a avaliação, seus critérios, as metodologias atualizadas. (E7,2022)

Hoje em dia quase não tem mais problema com elaboração de provas, algo que a gente tinha muito problema, muita reclamação de aluno todo dia praticamente nulo, A gente não tem mais isso, porque já é padronizado, estilo de prova o professor, ele manda para o gestor gestor, ele vai avaliar. (N3,2022)

Eu acho que a regulação dos processos pedagógicos como um todo, isso desde processos avaliativos, já acompanhamento dos alunos. (N5,2022)

O avanço nos nossos processos educacionais institucionais. A instituição de prova padrão. Foi desenvolvido ter uma formação de encontro pedagógico mais voltada para o pedagógico. Discussão realmente desse estilo de prova de como deve ser, de como deve ser um processo avaliativo, de ter uma avaliação é qualitativa, subjetiva do aluno para não ser só aquela questão numérica de saber quando, quando aquele aluno que é capaz de pode ser dado uma ajuda quando necessário, com a ajuda de muito de meio ponto. (N6,2022)

A melhoria na padronização das ações pedagógicas, as provas, sistemas. (F1,2022)

A questão primordial que eu vejo da avaliação do gestor, avaliação das provas. Não tem mais questão anulada por aluno porque ficou revoltado com a questão, então, diminuiu muito esse conflito de aluno com professor por conta de prova, porque a gente está respaldado pela gestão pedagógica, principalmente. (F2,2022)

A padronização das provas.(F3,2022)

Acho que organização do processo pedagógico na instituição.(F4,2022)

Mas esse apoio pedagógico, realmente eu vejo como uma melhoria muito boa na padronização de critérios para construir a prova. (F5,2022)

Conforme as falas dos docentes o avanço na construção das avaliações foi muito colaborativo a partir da implementação do NUGESPE, onde eles relatam que antes as provas eram construídas sem critérios estabelecidos e com o aprendizado junto aos gestores pedagógicos eles aprenderam a fazer as provas por critérios num sistema institucionalizado. Isso diminuiu as crises com alunos em relação a avaliação, melhorando as relações entre

professores e alunos, e fortalecendo os processos avaliativos. Inclusive, houve a implementação da avaliação qualitativa do aluno.

Segundo Penna Firme (1994), a realidade da avaliação em nosso país demonstra consequências desastrosas pois na História o que foi priorizado foram “hábitos alimentares da ciência” que recaiu sobre “hábitos alimentares da avaliação” gerando procedimentos incongruentes e resultados insignificantes com práticas distorcidas e tendenciosas.

Destacam que com a sistematização de processos de trabalho pedagógico tudo ficou mais organizado e institucionalizado, como: melhoria da utilização de medidas internas institucionais como por exemplo; normas de aplicação do regime especial, melhorou a uniformização e padronização dos métodos de ensino, organização das aulas, orientações nos processos acadêmicos, novas metodologias, dentre outros.

Quando falamos sobre processo avaliativo sabemos que a relação de professor e aluno é produtora de tensões como também de recompensas e gratificações e qualquer prejuízo nessa relação desfaz a tranquilidade do professor no ensino e na aprendizagem do aluno (DEMO, 1988).

O que o NUGESPE provocou com essas mudanças na prática avaliativa é o que a Penna Firme (1994) chama de avaliação livre de tendencialidades. Ela questiona como pensar em modelos, métodos, abordagens, estruturas, se ao menos não fortalecermos a formação do avaliador para que ele possa cristalizar suas práticas avaliativas com atitude intelectual.

Em relação a percepção dos docentes sobre a gestão pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem, conforme gráfico abaixo, 100% dos docentes relatam que tem relação fundamental com o apoio e orientação dos gestores pedagógicos para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Figura 14 - Relação do trabalho da gestão pedagógica e o ensino-aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A contribuição da gestão está ligada a questão da avaliação. Porque ela envolve tanto os processos da sala de aula, desde a metodologia do professor utiliza até a prova que ele vai aplicar e a gente faz uma análise dessas provas que os professores constroem. (E4,2022)

Existe toda uma relação. Avaliando cada disciplina, pegando os relatórios de reprovações e as provas dos alunos também, né? Percebendo como estão sendo elaboradas as provas, os trabalhos para nota. Mas confesso que eu, eu queria ter mais instrumentos, né? (E7,2022)

O processo de avaliação das provas se tornou estruturado e criterioso. Quando entrei na IES não tinha isso. A padronização e critérios para prova foi muito importante. (E9,2022)

Tem muita relação com o trabalho do Gestor pedagógico porque eles nos apoiam e ajudaram a construir critérios a partir da implementação do NUGESPE. O sistema de avaliação ficou mais uniforme e isso evitou crises entre alunos e professores. (N2,2022)

Também melhorou muito. Esse papel do gestor pedagógico, cada professor faria avaliação do seu jeito, não é? Isso geraria um transtorno com os alunos. Para gente tem uma padronização, nós já sabemos quantas questões devemos fazer na prova. O estilo dessas questões que esse estilo a gente já faz pensando no ENADE, né que a avaliação final que esse aluno vai ter ao terminar o curso. (N3,2022).

Antes, nós não tínhamos essa organização. Então, o direcionamento partiu no momento em que se pensou no padrão. (N4,2022)

Aí eu penso de uma forma muito positiva. Eu sei o quanto é difícil você regulamentar esses processos, né? Esses formulários, deixado tudo, né? Alinhado principalmente dentro de cada curso. Mas é, eu percebo o quanto a gente evoluiu. Eufalo que é positivo, porque eu percebo quando a gente tinha que evoluir durante desde 2014, que é quando eu entrei aqui na IES. (N5,2022)

Mas eu acho que isso faz um diferencial, a gente conseguir, revisar essas provas, antes as questões eram distorcidas que hoje não distorcem mais e manter mais ou menos o padrão, né? Sendo algo institucional dentro desse processo avaliativo. Mapear essas dificuldades para tentar minimizar os problemas de formação que chegam no estágio. (N6,2022)

A prova é enviada com antecedência e o gestor faz a contribuição com sugestão ao nível da prova e na parte estrutural. Também ajudam nos trabalhos como seminários e outros. (N8,2022)

É fundamental porque ele é responsável pelo acompanhamento do preenchimento dos diários, das frequências, da avaliação das provas, o papel do gestor pedagógico é fundamental para que o processo de ensino aprendizagem seguir ao padrão de qualidade pretendido pela instituição na sua missão, nos seus valores, isso é bem definido pela instituição. (F1,2022)

Sim, tem relação. A formatação e padronização das provas. (F3,2022)

Têm uma relação próxima com a avaliação. Tem avaliação qualitativa também. São os parâmetros qualitativos, continuam fazendo e a questão também da escuta. Alunos chegam a demanda de fazer escuta passivamente quando necessário, encaminha para determinado setor para que ele venha receber o suporte necessário pela psicopedagogia. (F4,2022)

A sim, pronto é seguido correção de prova essas coisas fora do padrão de critérios, não é? Eles dão esse apoio no processo de elaboração das provas. (F5,2022)

Mais uma vez, as falas congruem para a relação do processo avaliativo como ação fundamental desenvolvida pelo NUGESPE, através dos gestores pedagógicos de cada curso. Essa valorização de padronização e sistematização da avaliação foi demarcada pela segunda geração de avaliação por Tyler (1930/1945), onde o avaliador tenta descrever padrões e critérios como técnico que controla e descreve.

Nesse sentido, é importante avançar e evoluir no interesse na formação dos professores para que se construa uma prática educativa avaliativa de qualidade. Segundo os docentes houve avanço no processo de construção do conhecimento através das avaliações, dos métodos das aulas, da didática em si, quando os professores juntos num coletivo trocam suas experiências e tiram as suas dúvidas.

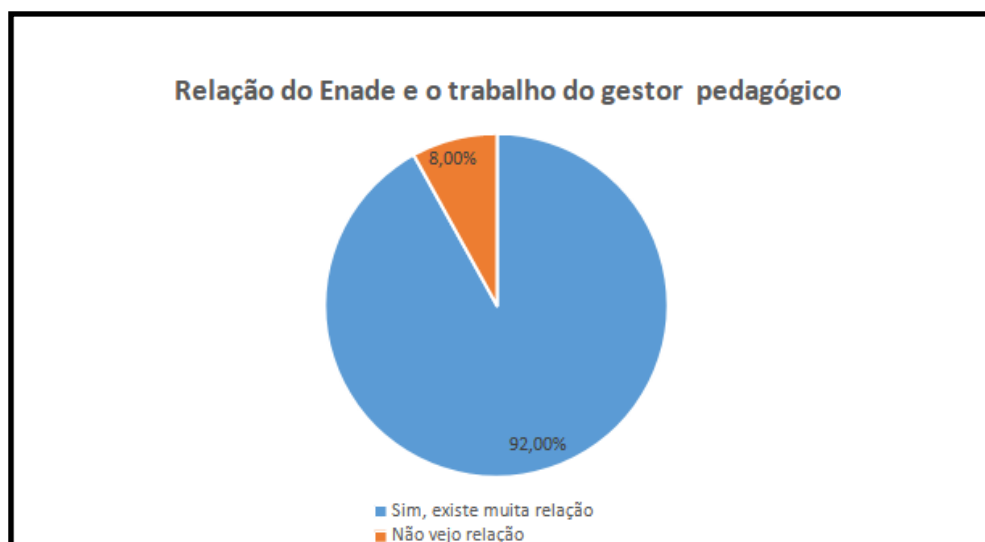
De acordo com Hadji (1994), o ato avaliativo é um ato de leitura de uma realidade observável com normas e critérios sobre os quais se apoia para pronunciar sobre a qualidade no aprendizado do aluno. Esse olhar criterioso do aluno e que orienta o olhar do professor é que vai determinar suas escolhas curriculares, demonstrando o caráter indissociável entre processo, ensino e avaliação e as concepções dos professores.

Que trabalho do gestor pedagógico através do NUGESPE favoreceu a melhoria do processo avaliativo e do ensino para aprendizagem dos alunos. Que hoje, os docentes se sentem mais seguros para construir a avaliação, para resolver conflitos em sala de aula, para trabalhar as metodologias ativas.

Foi questionando aos docentes sobre a relação entre o ENADE e o trabalho do gestor pedagógico. 92% dos docentes afirmam que existe toda relação, mas que precisam

ainda melhorar, fazer de forma mais sistematizada, mais orgânica para que se alcance o conceito de excelência na formação em graduação.

Figura 15 - relação do ENADE e o trabalho do gestor pedagógico



Fonte:Elaborado pela autora (2023).

Eu vejo muito a relação, mas a gente precisa melhorar, A gente precisa trazer isso de forma mais sistemática. A gente acaba trabalhando com as turmas foco. Eu acho que isso era para ser orgânico, sistêmico, que não era sara ser pontuada. (E1,2022)

Sim, nós trabalhamos atrelados com o que o ENADE exige. Porque o ENADE é referente ao conceito do curso e acaba trazendo essa avaliação do processo formativo do aluno. Então todo nosso direcionamento é em busca de um conceito máximo de excelência na formação. (E4,2022)

Existe uma relação sim, e é com relação a elaboração das provas dentro dos parâmetros exigidos pelo MEC. E isso é feito para todos os alunos de todos os semestres. (E5,2022)

Com certeza tem. E nosso termômetro é o ENADE. E a nós é repassado orientações sobre como elaborar a prova. (E6,2022)

Sim, tem relação. O processo avaliativo comunga com as diretrizes para o ENADE e os gestores sempre estão atentos a isso. (E6,2022)

Sim. Todo processo avaliativo está ligado as questões exigidas pelo ENADE. Eles nos apoiam nesse sentido. (E8,2022)

Tem toda uma relação porque nos apoiam nas provas para que possamos seguir as diretrizes do ENADE e garantir o padrão de qualidade. Os gestores avaliam nossas provas para alinhar com o formato ENADE. (E9,2022)

É Ela já começa a ser preparada desde a entrada. Realmente tem, onde todas as ações, elas são estilo ENADE. (N2,2022)

Tem toda uma relação porque o processo avaliativo é acompanhado pelo gestor de forma cuidadosa e dentro das exigências do ENADE para que possamos ter uma formação de qualidade. (N5,2022)

Tem relação e o aluno já é avaliado desde o primeiro semestre nesse perfil de prova ENADE e o gestor pedagógico é parceiro para nos orientar quanto a construção dessas provas. (N7,2022)

O resultado do ENADE está diretamente relacionado com nossos objetivos de ensino junto com o trabalho do NUGESPE. O resultado do ENADE é fruto do nosso trabalho, o que a gente conseguiu a partir do nosso trabalho de ensino. (N8,2022)

Com certeza professora, o professor, nós produzimos provas, estilo ENADE, com questões respostas múltiplas, resposta única, questões dissertativas, essa qualidade da elaboração das questões ela é monitorada pelo gestor pedagógico, então essa padronização de avaliação que visa uma aproximação a prova do ENADE, só é possível graças a figura do gestor pedagógico. Ele tem papel fundamental a padronização das avaliações. (F1,2022)

Em conformidade com as falas dos docentes a avaliação do ensino-aprendizado, está diretamente ligada aos padrões de formulações de questões estilo ENADE. Porém eles relatam que é necessário caminhar de forma mais orgânica quanto ao processo da avaliação do ENADE. Compreendem que o processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla, no qual os resultados correspondem a qualidade do trabalho docente e a responsabilidade e disciplina do trabalho discente.

Nessa perspectiva, não basta apenas criar estratégias de fortalecimento para a produção de provas estilo ENADE. É necessário ir além, construindo diariamente uma relação de co-responsabilidade entre docente e discente para formação de qualidade.

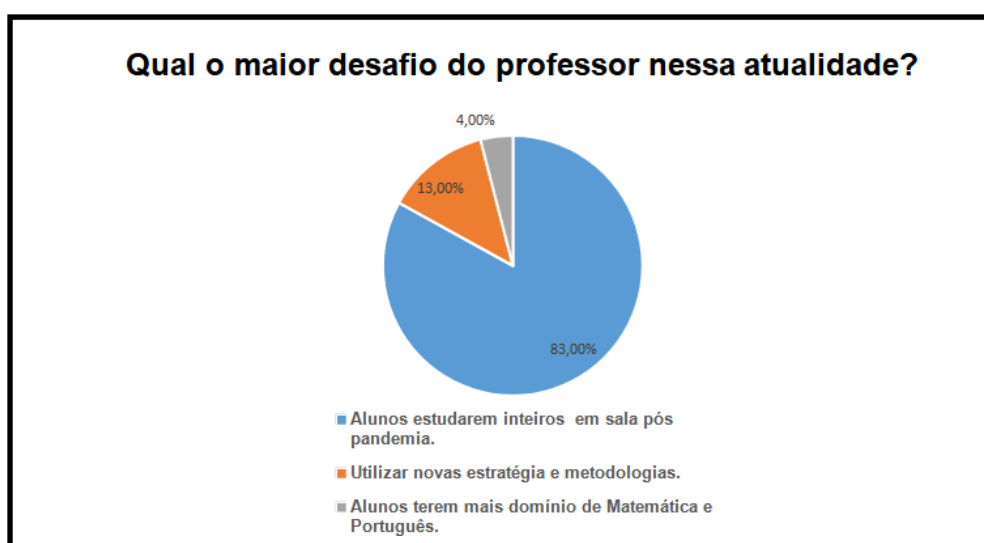
Segundo Hadji (1997), através dos estudo de Allal (1988), foi possível diferenciar a regulação integrada de regulação diferenciada em avaliação; a primeira, regulação integrativa atribui importância as interações professor-aluno no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, com diagnóstico e acompanhamento individual, organizando as relações professor –aluno em processo contínuo. A segunda, regulação diferenciada, conduz a implementação de dispositivos pedagógicos – tarefas de aprendizagem, com objetivo de ultrapassar as dificuldades e corrigir erros dos alunos, ajustando as situações pedagógicas às estruturas de acolhimento dos alunos.

Nesse contexto, é possível que o NUGESPE possa trabalhar o processo avaliativo adotando essas duas modalidades de avaliação que são indissociáveis do processo de ensino-aprendizado, revelando que o processo de avaliação formativa é possível e positiva, porém não é exclusiva do processo avaliativo.

3ª categoria de análise: aspectos humanos; o que Tardif (2014, p. 38) explica sobre “Saberes experienciais – brotam da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades – saber fazer e saber ser”. Aspectos destacados : Relação professor- aluno para construção do ensino-aprendizado em sala; relação professor- professores construção de ambiente de trabalho coletivo e harmônico; troca de experiências.

Foi perguntado aos docentes qual o maior desafio enfrentado como docente nessa atualidade e 83% dos docentes responderam que é fazer os alunos estudarem de forma inteira e não superficial , principalmente, pós pandemia. 13% disseram que era o domínio de novas estratégias e metodologias de ensino e 04% seria o domínio da matemática e do português pelos alunos em sala de aula.

Figura 16 - maior desafio do professor na atualidade.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A pandemia deixou sequelas pedagógicas e o principal desafio é trazer o aluno de volta para sala de aula, o contato olho a olho, porque eles estão com muita dispersão, sem concentração. A instituição está dando apoio para resolver isso, pois encaminhamos os alunos para a psicopedagogia, para o SEAD. (E6,2022)

Como professor, eu acho que a gente retomar a postura e o interesse do aluno de antes da pandemia. Então eu acho que a maior dificuldade está a gente fazer de novo com que esse aluno que está aqui fisicamente esteja também mentalmente, certo? (E8,2022)

Fazer os alunos estudar mais, aprofundar mais, e fazer com que o aluno volte inteiro para sala de aula presencial. Porque depois da pandemia eles estão sem concentração e muitos dispersos. Muito resistentes para vivenciar a aula presencial. (E9,2022)

Eu acho que o principal é o desafio atualmente professora, depois da pandemia estamos enfrentando muitos problemas nessa parte da saúde mental, a gente tem observado que os acadêmicos em dificuldade. Essa readaptação? É no sistema remoto, e o presencial? Ele tem algumas características bem diferentes, então eu vejo que nós vamos passar por algum tempo ainda para voltar esse ritmo usando as ferramentas. (N4,2022)

Principal desafio hoje é fazer com que os alunos retornem a estudar. Sim, eles realmente precisam aprender a estudar e precisa voltar a ter compromisso com que eles não tinham mal. Tem muito aluno achando que ainda pode ter aula remota. (N6,2022)

Depois da pandemia eu notei muita dificuldade dos alunos em dominar os conhecimentos. Os novatos chegaram com muita fragilidade do domínio dos conhecimentos do ensino médio. (N7,2022)

Hoje, diz respeito a essa transição do aluno na pandemia, no período pandêmico para o período presencial. Hoje a minha maior dificuldade diz respeito a esse comportamento do aluno após a pandemia, esse aluno que não se adaptou ao novo normal. (F1,2022)

É aluno acordar aqui não está mais remoto. Eles não conseguem, querem prova pesquisada, querem todo o tipo de atividade, querem facilidade na vida e eles não acordaram ainda que a pandemia acabou e que a gente voltou presencial. (F5,2022)

Segundo depoimentos dos docentes, ficam evidentes que o período de pandemia trouxe consequências pedagógicas positivas e negativas. Eles relatam que aprenderam a lidar com o inusitado, com situações inesperadas e prova disso foi quando houve o período de pandemia e dentro de um mês eles já estavam prontos para aulas síncronas, para reuniões pelo meets, para orientações on-line. Que a situação da pandemia trouxe benefícios para os processos de trabalho docente e que o apoio dos gestores pedagógicos facilitou todo o aprendizado.

Em contrapartida, o período pós pandemia, chamado de “novo normal” para a realidade do professor e aluno em sala de aula foi muito decepcionante e desmotivador. O professor percebeu que os alunos não estão por inteiro em sala, que ainda se comportam como se estivesse em aulas síncronas, resistindo as normas e comportamentos na perspectiva da aula presencial.

De acordo com Mauco (1967), o autor trás a importância da pessoa do professor na dinâmica relacional em sala de aula. Ele defende que o mais importante não é o discurso ou o método do educador e sim, o que ele é e sente.

Demo (1988), defende a relação professor – aluno precisa estabelecer um nível de comunicação autêntica. As universidades são produtos das relações humanas e deve visar a qualidade, virtude dialética e reconstrutiva dos conhecimentos a serviço do processo educativo.

Portanto, é nesse sentido que os docentes colocam como desafio trazer o aluno para sala de aula de forma que eles possam interagir, participar, construir conhecimentos nessa relação de mão dupla.

Foi perguntado como os docentes percebem a troca de experiências pedagógicas entre pares e 92% dos docentes responderam que existe e é muito positiva. Que acontecem em reuniões de colegiados, reuniões com gestores pedagógicos e reuniões entre cursos das mesmas áreas.

Figura 17 - se existe troca de experiências pedagógicas entre pares



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

É excelente, né? Tudo o que a gente pode né, colaborar com outro, acontece esse processo de colaboração, é interprofissional. (E3,2022)

Em nosso colegiado nos trocamos muito, os colegas trocam saberes, onde todos querem crescer juntos. (E5,2022)

No colegiado a gente troca muito, troca nossas experiências exitosas, parceria muito intensa. temos uma gestão compartilhada(E6,2022)

Em nossas reuniões de colegiado nós trocamos experiências. (E8,2022)

Se faz nos espaços formais e informais, dentro e fora da sala de aula. Temos momentos de encontros informais em nossas reuniões docentes, em diferentes projetos de pesquisa, reunião de colegiado e NDE. (E9,2022)

Fundamental, é uma situação riquíssima, porque a troca de experiências dos gestores de vários cursos no NUGESPE é necessária e importantíssima. (N1,2022)

A troca de experiências entre gestor pedagógico e o NUGESPE é muito intensa e ela é contínua, até porque o gestor pedagógico nas reuniões consegue ter uma compreensão como é o funcionamento e além disso consegue ter uma troca com os outros gestores de outros cursos e consegue ter um aprendizado muito mais intenso.

Então acredito que essa troca de experiência é muito grande e continua durante cada reunião semanal com os professores do curso. (N3,2022)

Segundo Marcelo (2009), citado por Soares e Cunha (2010), traz a compreensão de processo colaborativo institucional no qual defende que as ações docentes são assumidas não apenas individualmente e devem envolver todos os profissionais que atuam de forma integrada na instituição, estreitando a ligação entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional.

O autor ainda complementa que essa relação de estreitamento de relações provoca uma gestão democrática e participativa capaz de alterar a própria organização, os papéis atuais e futuros dos professores com base nas reflexões críticas e proposições do grupo, garantindo aprendizagens tanto ao professor quanto ao aluno.

A cultura do individualismo muitas vezes se manifesta no momento inicial em que o docente busca aproximação com a instituição e acolher esse professor que está chegando a instituição faz despertar sentimento de acolhimento e contribui significativamente para o desenvolvimento profissional do educador, criando uma cultura menos individualista.

O que essas autoras chamam atenção é que as iniciativas institucionais podem ser estruturadas de forma estratégica de apoio e acompanhamento aos professores tanto novatos como veteranos da instituição a partir da perspectiva de desenvolvimento pedagógico profissional.

É nesse sentido que o trabalho dos gestores pedagógicos constituídos pelo NUGESPE desenvolvem essas relações de troca de experiências entre pares.

4.7 Análise métrica quanto aos dados dos sujeitos da pesquisa e quanto ao questionário aplicado aos gestores pedagógicos

Tabela 7 - Estatísticas Descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
IDADE	39	25	58	40,77	7,713
TEMPO DOCÊNCIA UNIVERSITARIA	39	1,5	22,0	11,423	5,2648
TEMPO NO UNINTA	39	1,5	17,0	9,192	3,9464
N válido (de lista)	39				

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A idade média dos participantes desta pesquisa foram de 40.7 anos, porém, já a média de tempo de docência foi de 11.4 anos e tempo de UNINTA de 9.1 anos com desvio padrão de 5.2 e 3.9 anos respectivamente.

CURSO * IDADE2

Tabela 8- curso /idade

CURSOS	IDADES			Total
	25 a 35 anos	36 a 40 anos	Acima de 40 anos	
ARQUITETURA	1	0	0	1
BIOMEDICINA	0	1	0	1
DIREITO	0	0	1	1
ENFERMAGEM	0	0	1	1
ENFERMAGEM COORDENADOR	0	0	1	1
ENFERMAGEM PROFESSOR	1	1	2	4
ENFERMAGEM PROFESSORA	1	1	2	4
ENG CIVIL	1	0	0	1
ENG PRODUÇÃO	0	1	0	1
FARMÁCIA	0	1	0	1
FARMÁCIA CORRDENADOR	0	0	1	1
FARMÁCIA PROFESSOR	0	1	1	2
FARMÁCIA PROFESSORA	0	2	0	2
FONOAUDIOLOGIA	0	0	1	1
GASTRONOMIA	1	0	0	1
JORNALISMO	0	1	0	1
MED VETERINÁRIA	0	0	2	2
MEDICINA	0	0	1	1
NUTRIÇÃO	1	0	0	1
NUTRIÇÃO COORDENADOR	0	1	0	1
NUTRIÇÃO PROFESSOR	2	3	3	8
ODONTOLOGIA	0	1	0	1
PSICOLOGIA	1	0	0	1
Total	9	14	16	39

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com base na tabela acima, foi constatado que a cerca de 23,07% dos docentes estão na faixa etária de 25 a 35 anos, que cerca de 35,89% encontram-se na faixa etária de 36 a 40 anos e que aproximadamente 41,03% estão na faixa etária acima de 40 anos.

Não houve uma distribuição significativamente diferente em relação a idade, nos cursos de acordo com a distribuição de idade.

Tabela 9 – Curso e tempo de docência

CURSOS	TEMPO_DOC			Total
	1,5 a 10 anos	11 a 20 anos	Acima de 20 anos	
ARQUITETURA	1	0	0	1
BIOMEDICINA	1	0	0	1
DIREITO	1	0	0	1
ENFERMAGEM	1	0	0	1
ENFERMAGEM COORDENADOR	1	0	0	1
ENFERMAGEM PROFESSOR	1	3	0	4
ENFERMAGEM PROFESSORA	1	3	0	4
ENG CIVIL	1	0	0	1
ENG PRODUÇÃO	1	0	0	1
FARMÁCIA	0	1	0	1
FARMÁCIA CORRDENADOR	0	1	0	1
FARMÁCIA PROFESSOR	0	2	0	2
FARMÁCIA PROFESSORA	1	1	0	2
FONOAUDIOLOGIA	1	0	0	1
GASTRONOMIA	1	0	0	1
JORNALISMO	0	1	0	1
MED VETERINÁRIA	1	0	1	2
MEDICINA	0	0	1	1
NUTRIÇÃO	1	0	0	1
NUTRIÇÃO COORDENADOR	1	0	0	1
NUTRIÇÃO PROFESSOR	4	3	1	8
ODONTOLOGIA	1	0	0	1
PSICOLOGIA	1	0	0	1
Total	21	15	3	39

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com base na tabela acima, foi constatado que cerca 53,84% possuem de 01 a 10 anos de experiência docente, e que a cerca de 38,46% possuem de 11 a 20 anos de experiência docente e aproximadamente 7,70% apresentam mais de 20 anos de experiência docente.

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	41,693 ^a	44	,571
Razão de verossimilhança	39,923	44	,647
N de Casos Válidos	39		

a. 69 células (100,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,08.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

CURSO * TEMPO_UNI

Tabela 10 – curso e tempo de UNINTA

CURSOS		TEMPO_UNI		Total
		1,5 a 10 anos	11 a 20 anos	
ARQUITETURA		1	0	1
BIOMEDICINA		1	0	1
DIREITO		1	0	1
ENFERMAGEM		0	1	1
ENFERMAGEM COORDENADOR		1	0	1
ENFERMAGEM PROFESSOR		1	3	4
ENFERMAGEM PROFESSORA		3	1	4
ENG CIVIL		1	0	1
ENG PRODUÇÃO		1	0	1
FARMÁCIA		0	1	1
FARMÁCIA CORRDENADOR		0	1	1
FARMÁCIA PROFESSOR		0	2	2
FARMÁCIA PROFESSORA		1	1	2
FONOAUDIOLOGIA		1	0	1
GASTRONOMIA		1	0	1
JORNALISMO		1	0	1
MED VETERINÁRIA		1	1	2
MEDICINA		1	0	1
NUTRIÇÃO		1	0	1
NUTRIÇÃO COORDENADOR		1	0	1
NUTRIÇÃO PROFESSOR		6	2	8
ODONTOLOGIA		1	0	1
PSICOLOGIA		1	0	1
Total		26	13	39

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com base na tabela acima, cerca de 66,66% apresentam entre 01 e 10 anos desenvolvendo suas práticas pedagógicas na IES e que cerca de 33,34% estão há mais de 11 anos no desenvolvimento de ações e práticas pedagógicas nas dependências da IES.

Testes qui-quadrado			
	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	21,000 ^a	22	,521
Razão de verossimilhança	26,108	22	,247
N de Casos Válidos	39		

a. 45 células (97,8%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é , 33.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Tabela 11 - Tempo docência universitária tempo no UNINTA * curso

CURSOS		TEMPO DOCÊNCIA	
		UNIVERSITARIA	TEMPO NO UNINTA
ARQUITETURA	Média	9,000	4,000
	N	1	1
	Erro Desvio	.	.
BIOMEDICINA	Média	5,000	5,000
	N	1	1
	Erro Desvio	.	.
DIREITO	Média	7,000	7,000
	N	1	1
	Erro Desvio	.	.
ENFERMAGEM	Média	8,000	12,000
	N	1	1
	Erro Desvio	.	.
ENFERMAGEM COORDENADOR	Média	10,000	10,000
	N	1	1
	Erro Desvio	.	.
ENFERMAGEM PROFESSOR	Média	14,250	12,750
	N	4	4
	Erro Desvio	4,9244	3,2016
ENFERMAGEM PROFESSORA	Média	12,000	10,000
	N	4	4
	Erro Desvio	3,7417	2,8284
ENG CIVIL	Média	5,000	5,000
	N	1	1
	Erro Desvio	.	.

ENG PRODUÇÃO	Média	5,000	5,000
	N	1	1
	Erro Desvio	.	.
FARMÁCIA	Média	11,000	11,000
	N	1	1
	Erro Desvio	.	.
FARMÁCIA CORRDENADOR	Média	18,000	14,000
	N	1	1
	Erro Desvio	.	.
FARMÁCIA PROFESSOR	Média	12,500	11,500
	N	2	2
	Erro Desvio	2,1213	,7071
FARMÁCIA PROFESSORA	Média	10,500	10,500
	N	2	2
	Erro Desvio	,7071	,7071
FONOAUDIOLOGIA	Média	10,000	4,000
	N	1	1
	Erro Desvio	.	.
GASTRONOMIA	Média	1,500	1,500
	N	1	1
	Erro Desvio	.	.
JORNALISMO	Média	12,000	5,000
	N	1	1
	Erro Desvio	.	.
MED VETERINÁRIA	Média	16,000	8,500
	N	2	2
	Erro Desvio	8,4853	9,1924
MEDICINA	Média	22,000	10,000
	N	1	1
	Erro Desvio	.	.
NUTRIÇÃO	Média	9,000	9,000
	N	1	1
	Erro Desvio	.	.
NUTRIÇÃO COORDENADOR	Média	9,000	9,000
	N	1	1
	Erro Desvio	.	.
NUTRIÇÃO PROFESSOR	Média	13,875	10,875
	N	8	8
	Erro Desvio	5,5918	3,2705
ODONTOLOGIA	Média	4,000	2,000
	N	1	1

	Erro Desvio	.	.
PSICOLOGIA	Média	6,000	6,000
	N	1	1
	Erro Desvio	.	.
Total	Média	11,423	9,192
	N	39	39
	Erro Desvio	5,2648	3,9464

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Tabela 12 - Tempo docência universitária tempo no UNINTA * sexo

SEXO	TEMPO DOCÊNCIA		TEMPO NO UNINTA
	UNIVERSITARIA		
FEMININO	Média	8,000	8,000
	N	1	1
	Erro Desvio	.	.
FEMININO	Média	10,818	9,545
	N	22	22
	Erro Desvio	4,2386	3,5285
MASCULINO	Média	12,469	8,781
	N	16	16
	Erro Desvio	6,5255	4,6439
Total	Média	11,423	9,192
	N	39	39
	Erro Desvio	5,2648	3,9464

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O sexo masculino teve uma média de tempo maior que a população feminina em relação a docência na UNINTA.

****OBS:** Algumas perguntas obtiveram 100% de resposta em alguma variável.

Frequências

Frequências de 01. Você acredita que a existência do gestor pedagógico no curso de graduação é importante?

1. Você acredita que a existência do gestor pedagógico no curso de graduação é importante?	Contagens	% do Total	% acumulada
Concordo totalmente	19	100.0 %	100.0 %

Frequências de 02. Considera ideal e exitosa sua prática pedagógica docente em seu curso?

2. Considera ideal e exitosa sua prática pedagógica docente em seu curso?	Contagens	% do Total	% acumulada
---	-----------	------------	-------------

Frequências de 01. Você acredita que a existência do gestor pedagógico no curso de graduação é importante?

1. Você acredita que a existência do gestor pedagógico no curso de graduação é importante?	Contagens	% do Total	% acumulada
Concordo em partes	4	21.1 %	21.1 %
Concordo totalmente	15	78.9 %	100.0 %

Em relação à prática exitosa, 21.1% relatou que concorda em partes com essa afirmação.

Frequências de 03. Considera importante a formação pedagógica na vivência da Gestão Pedagógica?

3. Considera importante a formação pedagógica na vivência da Gestão Pedagógica?	Contagens	% do Total	% acumulada
Concordo totalmente	19	100.0 %	100.0 %

Frequências de 04. Acredita ser necessário que o gestor pedagógico do curso tenha domínio didático-pedagógico para desenvolver o apoio pedagógico no curso?

4. Acredita ser necessário que o gestor pedagógico do curso tenha domínio didático-pedagógico para desenvolver o apoio pedagógico no curso?	Contagens	% do Total	% acumulada
Concordo em partes	2	10.5 %	10.5 %
Concordo totalmente	17	89.5 %	100.0 %

Dos entrevistados, 10.5% concorda apenas em partes que é necessário que o gestor pedagógico do curso tenha domínio didático-pedagógico para desenvolver o apoio pedagógico no curso.

Frequências de 05. De um modo geral, considera-se satisfeito(a) com o tempo para se dedicar ao apoio pedagógico no processo da avaliação do ensino-aprendizagem utilizado pelos professores do seu curso?

5. De um modo geral, considera-se satisfeito(a) com o tempo para se dedicar ao apoio pedagógico no processo da avaliação do ensino-aprendizagem utilizado pelos professores do seu curso?	Contagens	% do Total	% acumulada
Concordo em partes	12	63.2 %	63.2 %
Concordo totalmente	7	36.8 %	100.0 %

Um ponto que chama atenção é que 63.2% dos entrevistados concorda em partes em relação a satisfação com o tempo para se dedicar ao apoio pedagógico.

Frequências de 06. Você se percebe com qualidades positivas e necessárias ao exercício da gestão pedagógica?

6. Você se percebe com qualidades positivas e necessárias ao exercício da gestão pedagógica?	Contagens	% do Total	% acumulada
Concordo em partes	5	26.3 %	26.3 %
Concordo totalmente	14	73.7 %	100.0 %

Frequências de 07. Você considera satisfatória a relação professor-aluno no cotidiano do trabalho pedagógico?

7. Você considera satisfatória a relação professor-aluno no cotidiano do trabalho pedagógico?	Contagens	% do Total	% acumulada
Discordo em partes	1	5.3 %	5.3 %
Concordo em partes	8	42.1 %	47.4 %
Concordo totalmente	10	52.6 %	100.0 %

Mais de 5% discordam em relação a satisfação da relação professor-aluno no cotidiano do trabalho pedagógico.

Frequências de 08. A carga horária de gestão pedagógica é suficiente para as demandas existentes ;

8. A carga horária de gestão pedagógica é suficiente para as demandas existentes ;	Contagens	% do Total	% acumulada
Discordo Totalmente	1	5.3 %	5.3 %
Discordo em partes	2	10.5 %	15.8 %
Concordo em partes	10	52.6 %	68.4 %
Concordo totalmente	6	31.6 %	100.0 %

Mais de 15% discorda que a carga horária de gestão pedagógica é suficiente para as demandas existentes.

Frequências de 09. Os educadores sempre buscam algum tipo de apoio pedagógico no gestor pedagógico do curso;

9. Os educadores sempre buscam algum tipo de apoio pedagógico no gestor pedagógico do curso;	Contagens	% do Total	% acumulada
Discordo em partes	2	10.5 %	10.5 %
Concordo em partes	9	47.4 %	57.9 %
Concordo totalmente	8	42.1 %	100.0 %

Mais de 10% discorda que educadores sempre buscam algum tipo de apoio pedagógico no gestor pedagógico do curso.

Frequências de 10. A prática educativa dos professores mostram certas fragilidades?

10. A prática educativa dos professores mostram certas fragilidades?	Contagens	% do Total	% acumulada
Discordo em partes	4	21.1 %	21.1 %
Concordo em partes	10	52.6 %	73.7 %
Concordo totalmente	5	26.3 %	100.0 %

Quase 80% concorda que a prática educativa dos professores mostram certas fragilidades.

Frequências de 11. As reuniões sistemáticas provocam mudanças significativas em sua prática como gestor pedagógico?

11. As reuniões sistemáticas provocam mudanças significativas em sua prática como gestor pedagógico?	Contagens	% do Total	% acumulada
Discordo em partes	1	5.3 %	5.3 %

Frequências de 11. As reuniões sistemáticas provocam mudanças significativas em sua prática como gestor pedagógico?

11. As reuniões sistemáticas provocam mudanças significativas em sua prática como gestor pedagógico?	Contagens	% do Total	% acumulada
Concordo em partes	10	52.6 %	57.9 %
Concordo totalmente	8	42.1 %	100.0 %

Frequências de 12. O grau de interação entre docentes e gestores pedagógicos costuma ser exitosa.

12. O grau de interação entre docentes e gestores pedagógicos costuma ser exitosa.	Contagens	% do Total	% acumulada
Concordo em partes	7	36.8 %	36.8 %
Concordo totalmente	12	63.2 %	100.0 %

Frequências de 13. Para você gestor pedagógico, a prática da gestão pedagógica auxilia na melhoria do desenvolvimento profissional docente;

13. Para você gestor pedagógico, a prática da gestão pedagógica auxilia na melhoria do desenvolvimento profissional docente;	Contagens	% do Total	% acumulada
Concordo totalmente	19	100.0 %	100.0 %

Frequências de 14. Como gestor pedagógico percebe e enfrenta na gestão a resistência dos docentes?

14. Como gestor pedagógico percebe e enfrenta na gestão a resistência dos docentes?	Contagens	% do Total	% acumulada
Discordo em partes	7	36.8 %	36.8 %
Concordo em partes	8	42.1 %	78.9 %
Concordo totalmente	4	21.1 %	100.0 %

Mais de 60% concorda que enfrenta na gestão a resistência dos docentes.

Frequências de 15. Os professores costumam adotar práticas individualistas no exercício da docência?

15. Os professores costumam adotar práticas individualistas no exercício da docência?	Contagens	% do Total	% acumulada
Discordo Totalmente	1	5.3 %	5.3 %
Discordo em partes	4	21.1 %	26.3 %
Concordo em partes	13	68.4 %	94.7 %
Concordo totalmente	1	5.3 %	100.0 %

Mais de 70% concordaram que alguns professores costumam adotar práticas individualistas no exercício da docência.

Frequências de 16. Os educadores costumam utilizar na prática docente uma cultura colaborativa?

16. Os educadores costumam utilizar na prática docente uma cultura colaborativa?	Contagens	% do Total	% acumulada
Concordo em partes	13	68.4 %	68.4 %
Concordo totalmente	6	31.6 %	100.0 %

Grande parte dos entrevistados não concordam na totalidade que os os educadores costumam utilizar na prática docente uma cultura colaborativa.

4.8 Defesa da tese

Em conformidade com as análises dos resultados obtidos no referido trabalho de tese, é possível distinguir evidências que o apoio pedagógico é fundamental para o trabalho docente no Ensino Superior do UNINTA através a implementação do grupo NUGESPE, pelos gestores pedagógicos e docentes dos cursos de saúde (Enfermagem, Farmácia e Nutrição), que respondem ao objetivo geral desse estudo: propus avaliar a atuação do Núcleo de Gestores Pedagógicos-NUGESPE na ação de apoio dos gestores pedagógicos aos docentes dos cursos de graduação da área da saúde.

O Objetivo geral desdobra-se em objetivos Específicos, a saber ;

- Descrever as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Gestores Pedagógicos para avaliar a atuação dos docente através do apoio dos gestores pedagógicos;
- Identificar as contribuições e os impactos produzidos pela ação pedagógica dos gestores pedagógicos e docente através do Núcleo de Gestores Pedagógicos (NUGESPE);
- Verificar se há carência na prática do NUGESPE na perspectiva dos gestores pedagógicos, docentes e coordenadores de curso;

Porém, no intuito de delinear o caminho percorrido nesta tese, será preciso ressaltar os impactos causados pela ação do NUGESPE, dentre eles destacam-se os resultados obtidos no qual respondem aos objetivos descritos no estudo:

- **Descrever as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Gestores Pedagógicos para avaliar a atuação dos docente através do apoio dos gestores pedagógicos;**

Quanto a percepção dos docentes em relação as ações desenvolvidas pela gestão pedagógica do NUGESPE no UNINTA é evidente que são ações importantes para o crescimento pedagógico dos docentes, principalmente para os Bacharéis pela fragilidade na formação pedagógica ao longo da sua formação na graduação. Logo, a compreensão dos professores perpassa pelo entendimento que;

- Os docentes entendem o trabalho do NUGESPE como inovação pedagógica, como estratégia de desenvolvimento profissional no trabalho (profissionalização docente / desenvolvimento da professoralidade);

- Compreendem o trabalho do gestor pedagógico como um fazer humanizado e de grande apoio e escuta qualificada;

- Logo, a construção da carreira docente pelos professores do UNINTA é considerada um percurso simultâneo entre desenvolvimento e formação, através das vivências no apoio pedagógico do NUGESPE, centrada na percepção da colaboração profissional coletiva. Conhecer os elementos constitutivos das dimensões: pessoal, social e profissional ajuda a fazê-los refletirem sobre a própria formação pessoal e profissional, levando a melhoria da docência.

• Identificar as contribuições e os impactos produzidos pela ação pedagógica dos gestores pedagógicos e docente através do Núcleo de Gestores Pedagógicos (NUGESPE); destacam -se como maiores impactos;

Quanto às contribuições;

- As práticas inovadoras foram fundamentais para que o ensino na graduação durante a pandemia pudesse ter continuidade;

- Aprimoramento das metodologias ativas;

- Construção da cultura do dialogo e troca de experiências;

- A escuta humanizada do docente e do discente;

- O Apoio dos gestor pedagógico em cada curso.

Quanto aos impactos;

- A adoção de critérios para formulação das provas;

- A sistematização dos processos do trabalho docente;

- Fomento à cultura de formação docente na IES.

• Verificar se há carência na prática do NUGESPE na perspectiva dos gestores pedagógicos, docentes e coordenadores de curso;

Foram muitos os avanços a partir da colaboração pedagógica do trabalho coletivo dos docentes, porém, foi colocado pelos mesmos que é preciso avançar em algumas questões como:

- A melhoria da comunicação e a agilidade nas informações partilhadas;
- Necessidade de mais formações pedagógicas de forma mais orgânica para além do Encontro Pedagógico e reconhecimento que o UNINTA tem cumprido seu papel com responsabilidade e dedicação aos processos de formação docente;
- Um instrumento institucional de avaliação e auto avaliação do docente no qual o avaliador é o coordenador do curso, institucionalmente, existindo apenas o instrumento de avaliação docente pela CPA, no qual o avaliador é o aluno;
- Desafio de fazer o aluno estudar e está inteiro em sala de aula no pós pandemia;
- Necessidade de criar uma plataforma pedagógica como instrumento de facilitação para aprendizado pedagógico e registros do trabalho do gestor.

A Didática estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa. Ela ajuda o professor na direção e orientação das tarefas do ensino e da aprendizagem, fornecendo-lhe segurança profissional.

Destaca-se que a didática no ensino superior tem o docente, discente e a aprendizagem como elementos essenciais, essa tríade é de fundamental importância dentro da IES e para que aconteça o ensino - aprendizado de qualidade é necessário que estejamos sempre em reflexão e reconstrução das práticas pedagógicas.

Para que possamos elucidar sempre no caminho da docência no ensino superior é necessário refletir sobre as fragilidades e focar nas potencialidades no processo de ensinar e aprender. Esse estudo trouxe reflexões sobre como caminhar numa perspectiva colaborativa para vivência na docência universitária através do apoio pedagógico docente.

Sendo assim, esse estudo nos traz à guisa que a implementação do NUGESPE é uma iniciativa que representa uma atividade colaborativa com resultados positivos para o desenvolvimento profissional docente e organizacional do Centro Universitário Inta - UNINTA. Representa um trabalho docente de gestão democrática e participativa que promove reflexões diárias e mudanças de práticas facilitando a criação de uma cultura menos individualista e multiprofissional de forma interdisciplinar e multiprofissional.

O NUGESPE representa a espinha dorsal do trabalho pedagógico trazendo contribuições expressivas do cotidiano do professor universitário do UNINTA, principalmente aos docentes bacharéis.

Apesar disso, é interessante fomentar a produção de mais registros e indicadores de qualidade do trabalho docente, o que pode ser desenvolvido pelo grupo do NUGESPE.

Como uma proposta de melhoria a ser pensada e conquistada é possível adotar mecanismos para adoção de indicadores de qualidade docente para que a IES tenha como mapear para onde e como está caminhando na docência do Ensino Superior.

Seguindo essa análise dos resultados obtidos, propomos como melhoria a promoção de formações docentes mais contextualizadas no percurso da vivência no semestre letivo a partir da ação do NUGESPE, como implementação de grupos de estudo e pesquisa, como forma de aprimorar constantemente os conhecimentos didáticos-pedagógicos.

Essas questões remetem ao pensamento que nunca estamos prontos e acabados como professores e que refletir sobre a prática é de fundamental importância. Nesse sentido, foi necessário criar um instrumento de avaliação docente e auto avaliação para que o professor possa repensar sua prática docente e também contar com o olhar do seu gestor.

Registro que, a limitação encontrada para o desenvolvimento dessa pesquisa, foi a pouca produção científica sobre o tema em questão “apoio pedagógico na docência do ensino superior”, pois são poucas universidades de ensino superior que vivenciam esse processo de apoio pedagógico docente. Outro ponto de limitação foi a falta de registros do trabalho pedagógico do NUGESPE o que dificultou dados quantitativos para análise.

Contudo, como defesa da tese em questão, é importante e viável desenvolver a construção de uma plataforma educacional para o Núcleo de Gestores Pedagógicos, desse coletivo do NUGESPE, como instrumento fundamental para a docência do ensino superior do

UNINTA, colaborando com a eficácia no tempo e agilidade de comunicação nos processos de trabalho pedagógico diários, na melhoria dos processos avaliativos dos docentes, na facilidade de engajamento no aprofundamento do conhecimento pedagógico através dos links de formação, de produção científica, participação de eventos externos, facilitando o processo de participação e engajamento dos professores, no diálogo diário a partir das trocas de experiências docentes, no acolhimento do professor recém chegado na IES, onde terá todas informações necessárias para iniciar o trabalho como professor. Também, a plataforma fornecerá um espaço de acompanhamento diário das demandas vindas dos docentes e discentes que necessitam de apoio pedagógico, onde o gestor pedagógico de cada curso, terá o registro de seus atendimentos, fornecendo um mapeamento do trabalho docente do gestor por semestre letivo.

Sendo assim, o caminho a ser percorrido ainda não chegou ao fim, dando possibilidades de seguir em novas pesquisas e novos pontos de descobertas para melhoria do ensino-aprendizado nos cursos de graduação no Ceará.

Sendo assim, a plataforma será apresentada com os seguintes tópicos:

PLATAFORMA NUGESPE UNINTA

PÁGINA INICIAL

Objetivo da plataforma
Apresentação do NUGESPE
Boas vindas ao docente novato
Regimento do NUGESPE
Sistemas
Composição atual do NUGESPE

Início

Sair

Seja bem vindo(a) , Professor Teste!

Aqui você vai encontrar os atalhos para iniciar sua jornada!



SISTEMAS



MANUAL



REGRAS



INSTITUIÇÃO



LINKS



DÚVIDAS

Outro Link

Desincrer

QUAL O LINK DO AVA?
Post Recente por eerogerioprado 3 dias atrás

2 Posts 2 Usuários 1 Likes 3 Visualizações

Resolvido Privado

Professor Teste (8professor) New Member Entrou: 4 dias atrás
jul 30, 2023 4:36 pm

Existe outro link?

Posts: 1

eerogerioprado reacted

1 REPLY

eerogerioprado (8eerogerioprado) Admin Membro Entrou: 1 mês atrás
jul 30, 2023 4:40 pm

<https://virtual.uninta.edu.br/login-ecossistema/login.html>

JANELA DO PROFESSOR(A) NOVATO(A)

- 1-Boas vindas ao professor novato
- 2-Como utilizar o Sistema Totvs e o AVA
- 3-Manual de acolhimento do professor novato
- 4-Regras institucionais da IES
- 5-Mapeamento da instituição: apresentação de setores e de gestores
- 6- Links pedagógicos necessários para utilização e conhecimento do docente novato
- 7-Local tira dúvidas

JANELA ESPAÇO DO DOCENTE

- 1-Janela sobre formação docente: Link de vídeos, textos de formação docente; metodologias; dicas dos docentes para temas de formação;
- 2-Janela sobre pesquisa: Links de inscrições de congressos com publicações de trabalho; inscrições de publicações de trabalhos em revistas; acervo digital
- 3-Janela com todos temas de encontros pedagógicos e fotos, vídeos, instrumento de avaliação do encontro.
- 4-Sistema integrado de avaliações; auto avaliação docente e avaliação docente pelo coordenador e diretor de centro; apoio sobre as avaliações (provas); informações sobre ENADE;

	<p>5- Janela de colaboração docente: divulgação de informações pedagógicas da IES; comunicação entre o docente de cada curso e seu gestor pedagógico;</p> <p>6- Janela de comunicação do aluno com gestor pedagógico do seu curso; visualização de informações importantes da IES para os alunos; protocolos pedagógicos para os alunos;</p> <p>7- Protocolo de acompanhamento dos alunos em dificuldades</p> <p>8- Protocolo de acompanhamento das demandas pedagógicas dos docentes</p>
--	---


Área do Professor

FORMAÇÃO

PESQUISA

AVALIAÇÕES

DISCENTE


Login

INICIAL
SOBRE
REGIMENTO
COMPOSIÇÃO
OBJETIVO

NUGESPE

Divulgação de informações pedagógicas da IES. Comunicação entre o docente de cada curso e seu gestor pedagógico. Auto avaliação docente e avaliação docente pelo coordenador e diretor de centro

Entrar

Formação Docente

Vídeos

- Educação especial e inclusiva
- A importância do conhecimento sobre educação especial
- Autoconhecimento e Educação Inovadora
- A Educação Superior: Desafios perspectivas e oportunidades

Documentos

- Tutorial Google Meet
- Tutorial Powerpoint
- Tutoriais Moodle

Documentos

- Tutorial Google Meet
- Tutorial Powerpoint
- Tutoriais Moodle

Dicas

- Tutorias UNINTA
- UNINTA – Cursos gratuitos
- Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
- E-aulas USP
- Fundação Getúlio Vargas

Links

UNINTA

- Conheça o UNINTA

Avaliações



AUTO AVALIAÇÃO



AVALIAR
DOCENTE



PROVAS



ENADE

Auto Avaliação

Preencha Corretamente os dados.

Curso

—Escolha uma opção— v

Semestre

Perguntas

1-Fui assíduo às aulas.

—Escolha uma opção— v

2- Fui pontual às aulas.

—Escolha uma opção— v

3-Tive disponibilidade para atendimento extraclasse aos alunos.

—Escolha uma opção— v

4- Exerci minhas atribuições dentro dos prazos previstos

—Escolha uma opção— v

5- Tratei com respeito os discentes e colegas de trabalho

—Escolha uma opção— v

6-Tenho refletido sobre a minha prática diariamente

—Escolha uma opção— v



Avaliação Do Docente

Preencha Corretamente os dados.
Não esqueça de Digitar o nome e curso do Docente.

Docente

Curso

Semestre

Perguntas

1- O professor tem sido pontual

2- O professor tem boas relações com a turma que leciona

3- O professor tem boas relações com os colegas do curso.

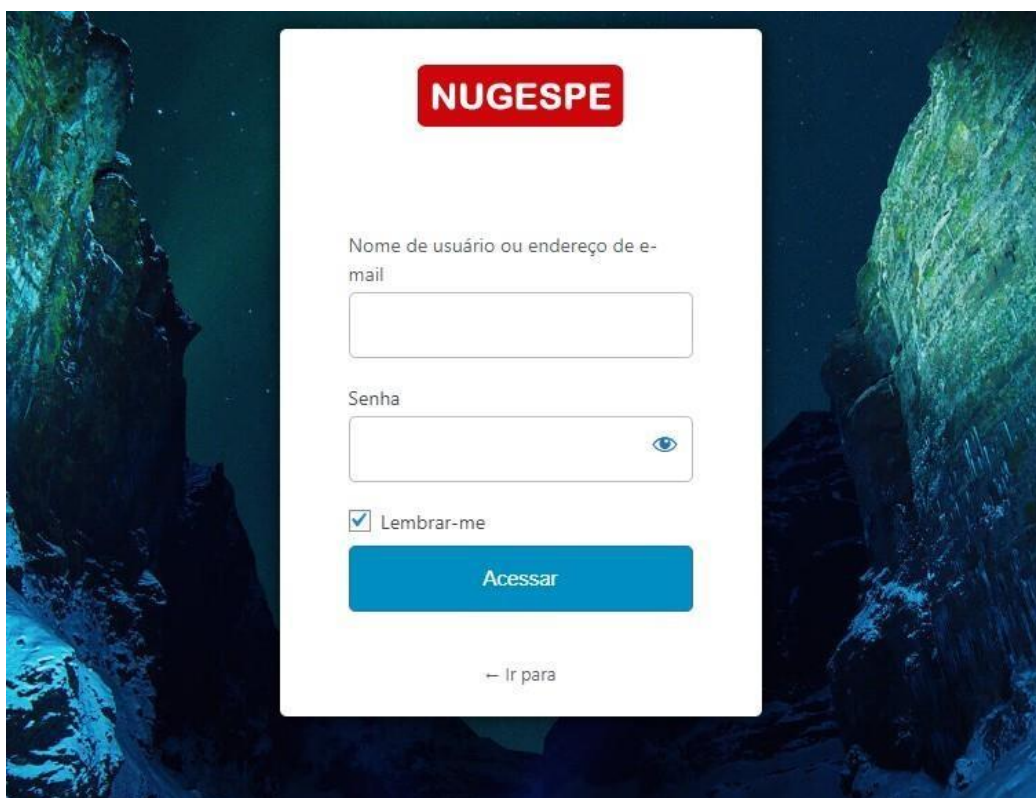
4- O professor tem participado das reuniões do curso

<p>JANELA DOS GESTORES PEDAGÓGICOS E COORDENADOR PEDAGÓGICO</p>	<p>1- Documentos utilizados pelos gestores pedagógicos 2- Espaço de troca de informações ente coordenador e gestores 3- Espaço de troca de informações e de experiências exitosas entre gestores 4- Protocolo de acompanhamento de alunos com dificuldades por cursos 5- Atas das reuniões</p>
--	--

Seja bem vindo(a) , Gestor Teste!



Área do Nugespe



Segue abaixo a apresentação do o modelo da plataforma pedagógica do NUGESPE :

Entrar na Plataforma:

Link: <http://nugespe.site/>

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O NUGESPE é o caminho firmado e fortalecido pela referida IES para que haja continuidade do desenvolvimento docente e institucional em relação a construção da qualidade do ensino na graduação, e por isso, deve ser valorizado e fomentado no cotidiano do trabalho docente nesta IES.

Sendo Assim, foi necessário desenvolver uma plataforma pedagógica virtual do NUGESPE para aperfeiçoamento e agilidade do trabalho pedagógico e apoio aos docentes universitários para melhoria do trabalho dos professores gestores e fortalecimento da prática do NUGESPE contribuindo com a cultura de formação no trabalho de co-responsabilidade do UNINTA.

Esse estudo demonstrou a importância do trabalho coletivo como construção da cultura colaborativa do NUGESPE e o fortalecimento da formação docente através do envolvimento do corpo de docentes e gestores da Instituição do UNINTA.

Como conclusão apresentamos a importância da continuidade e sustentabilidade do NUGESPE para alicerçar a formação pedagógica no ensino superior pelo vies da Instituição de Ensino de Graduação UNINTA, pois não se faz melhoria na ação docente em separado da instituição de ensino de graduação na qual os docentes estão inseridos para o desenvolvimento de suas práticas do ensino-aprendizado dos alunos.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p.267-284, jun. 2013.
- ALBUQUERQUE, M. A. M. de, FERREIRA, J. A de S.- **Formação, Pesquisa e Práticas Docentes: reformas curriculares em questão**. Editora Mídia, João pessoa-PB, 2013.
- ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1ª ed. São Paulo: [s.n.], 2012.
- MÉNDEZ, J. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto: Edições Asa, 2002.
- ANASTASIOU, L. G. C. Estratégias de Ensino. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). **Processos de ensino na universidade: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula**. 6ª ed. Joinville: Univille, 2003.
- ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória** inTemas e Textos da Educação Superior. Capinas: Ed. Papyrus.
- ANASTASIOU, L. G. C. Docência na Educação Superior. v.5. INEP, 2006. (Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (**Coleção Educação Superior em Debate ; v. 5**) 1. Educação superior. 2. Professor de ensino superior. 3. Formação profissional. I. Ristoff, Dilvo. II. Série.
- ANASTASIOU, L. G. C. Profissionalização continuada: aproximações da teoria e da prática. In: BARBOSA, Raquel L.(org.). **Trajetoira e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 475-496.
- ANDERSON, G. Assuring quality/resisting quality assurance: Academics' responses to 'quality' in some Australian universities. **Quality in Higher Education**, v. 12, n. 2, p. 161-73, July 2006. <https://doi.org/10.1080/13538320600916767>.
- ANDRÉ, M., S., R.H.S.; CARVALHO, J.M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XX, nº68, dez., p. 301-309, 1999.
- ANDRIOLA, W. B. Evaluación: La vía para la calidad educativa. **Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 25, p. 355-368, 1999.
- ANDRIOLA, W. B. Utilização do Modelo CIPP na Avaliação de Programas Sociais: O caso do Projeto Educando para a Liberdade da SECAD/MEC. **REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Chile, v. 8, n. 4, p. 65-82, 2016. Acesso: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4738>
- ANDRIOLA, W. B. **Avaliação da qualidade educacional da Faculdade de Educação (FACED) na Universidade Federal do Ceará (UFC)**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 153-168, jan./mar. 2009.

ANDRIOLA, W. B.; McDONALD, B. C. **Avaliação: Fiat Lux em Educação**. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2003.

ARAGÃO, R. M. R. Teoria da Aprendizagem Significativa de David P. Ausubel: Sistematização dos Aspectos Teóricos Fundamentais. 1976. 109f. **Tese (Doutorado em Educação)** - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

ARANHA, M. L.de A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1998.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa - PT: PARALELO EDITORA, LDA., 2001.

AZEVEDO, M.L.N.; CATANI, A.M. Políticas Públicas para a Educação Superior no Brasil: de FHC a Lula. In: AZEVEDO, M.L.N. (org). **Política Educacional Brasileira**. Maringá/PR: EDUEM, 2005, p. 67-95.

BALZAN, N. C. Indissociabilidade de ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, I.P. A, CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas, SãoPaulo: Papirus, 2000.

BARREYRO, G. B.; LAGORIA, Silvana Lorena; HIZUME, Gabriella de Camargo. **As agências nacionais de acreditação no sistema ARCU-SUL: primeiras considerações**. Campinas: Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 49-72, mar. 2015.

BASTOS, F. Et al. (2010). A importância da iniciação científica para os alunos de graduação em biomedicina. **Revista Eletrônica Novo Enfoque**, v. 11, n. 11.

BENITES, L. C. Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre saberes docentes e a prática pedagógica. 2007. 199f. **Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade)**. Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2007.

BENTO, I. P.; OLIVEIRA, K. A. T. de – **Formação de Professores: pesquisa e prática pedagógica em Geografia**. Editora da PUC Goiás, Goiânia, 2012.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. Docência universitária: a construção da professoralidade. **Revista Brasileira de Formação de Professores (RBFP)**, v.1, n.3, p.90-104, 2009.

BONDÍA, J. L. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Nº 19 Notas sobre a experiência e o saber de experiência. (Jorge Larrosa Bondía, Universidade de Barcelona, Espanha, tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística).

BONINI, E. E.; BONINI, S. E. **Teoria e Exercícios Estatísticos**. Lpm, 1972.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.

BORGES, M. da R. C. **Concepções Educacionais e Currículo**. 1ª ed. ESAB: Vila Velha, 2008.

BOUYX, B. **El sistema francés de formación profesional**. In: ARGÜLLES, A (comp.) La educación tecnológica en el mundo. México: Editorial Limusa, 1998. p.31-50.

BOZU, Z. El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**. n. 3, jan. 2010, p. 55-72

BRASIL. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. **Legislação estruturante do SUS/ CONASS**. Brasília: CONASS, 2007.

BRASIL. Projeto de Lei 4372/2012.2012. **Cria o Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior–INSAES**, e dá outras providências. Disponível em: www.camara.gov.br/sileg/integras/1022352.pdf. Acesso em: 4 mar. 2019.

BRASIL. Resoluções CNE/CES 2001 a 2004. **Estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação na área da saúde**. Brasília; 2001-2004.

BURIOLLA M. A. F. O estágio supervisionado. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Marcas indelévels da docência no ensino superior: representações relativas à docência no ensino superior de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior. 2010. 304f. **Tese Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2010.

CANDAU, V. M. A didática e a formação de professores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria. (org). **A didática em questão**. Petrópolis, Vozes, 1983.

CASTRO, A. D. de. **A Trajetória Histórica da Didática**. Série Idéias, n.11. São Paulo: FDE, 1991 p.15-25. In www.crmariocovas.sp.gov.br/amb. Acessado em jan. 2019.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de. As políticas de educação superior no Plano Nacional de Educação (PNE) –2001. **In: Pro-Prosições**, Campinas, SP, vol.14, n.1 (40), 143-148, jan-abr/2003.

CECCIM, R. B. Educação permanente em saúde: descentralização e disseminação de capacidade pedagógica em saúde. **Ciênc. Saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.10, n.4, p.975 – 986, out./ dez. 2005b.

CECCIM, R. B. ; FEUERWERKER, L.C.M. O Quadrilátero da Formação para a Área de Saúde: Ensino, Gestão, Atenção e Controle Social. **PHYSIS: REV. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 14 (1):41-65, 2004.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

CHAVES, S. M. **Avaliação da aprendizagem do ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades**. In, ANPED, 2004, Caxambu, 2004, 16p.

COLL, C. Os conteúdos na educação escolar. In: POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Bernabé; ENRIC, Valls. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

COLOMBO, S. S. **Gestão Universitaria: os caminhos para excelência** / Organizadora, Sonia Simões Colombo. – Porto Alegre: Penso, 2013.

COLOSSI, N; CONSENTINO, A.; QUEIROZ, E. G. de. Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. **Rev. FAE**, Curitiba, v.4, n.1, p.49-58, jan./abr. 2001.

COSTA, M. A. F. da; COSTA, M. de F. B. da. **Metodologia da pesquisa: conceitos e técnicas**. Rio de Janeiro: Interciência, 2001.

CUNHA, A. M. de O. Dormi aluno (a)... **Acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior**. 29ª reunião da Anped. 2006. Caxambu.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; MENDES, L.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, M. I. da. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, D. E. G., SOUZA, V.C. (orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusive e formação de professores**. Rio de Janeiro, DP&a, 2002, p. 39-56.

DA CUNHA, M. I. **A pesquisa qualitativa e a didática**. In: OLIVEIRA, Maria Rita (org.). **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1993

DA CUNHA, M. I. (org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço interinstitucional**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2010, p. 175-208.

DA CUNHA, M. I. (2006). **O bom professor e sua prática**. 18ª ed. Papirus: Campinas, SP.

DA CUNHA, M. I. **O Bom Professor e sua Prática**. 24ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012(ColeçãoMagistério: Formação e Trabalho pedagógico).

DA CUNHA, M. I. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: (org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas, SP:Autores Associados, 2007.

DAY, C. Desenvolvimento profissional de professores. **Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DAYRELL, J. (org). **Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DE MIGUEL, M. et al. **Evaluación para calidad de los Institutos de educación Secundaria**. Madrid: Editorial Escuela Española, 1994.

DELUIZ, Neize. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim técnico do SENAC**. V. 27, n. 15- 25, p.1, Set./dez. 2005.

DEMO, P..**Educar pela pesquisa**. 3ª ed. Campinas, SP:Autores associados,1998.

DEMO, P..**Educar pela pesquisa**. 8ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

DÍAZ, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

EMMEL, R.; KRUL, A. J. A docência no ensino superior: reflexões e perspectivas.**Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 3, n. 1, p. 42-55, ago. 2017. ISSN 2447-3944. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1732/1237>. Acesso em: 01 mar. 2022. doi:<https://doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v7n1p42-55>.

ESTEVÃO, C. Formação, gestão, trabalho e cidadania. Contributos para uma sociologia crítica da formação.**Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 77, p. 185-206, dez. 2001

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. **Educar o educador: reflexões sobre formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FÁVERO, M. de L. de A. Autonomia Universitária Mais Uma Vez: Subsídios para o Debate. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Educação Superior: Velhos e Novos Desafios**.São Paulo: Xamã, 2000. p. 179-196.

FAZENDA. I. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1992.

FEIXAS, M. La influencia de factores personales, institucionales e contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. **Revista Educar**, v. 33, p. 31-59, 2004.

FELÍCIO H. M. S.; OLIVEIRA R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. **Revista Educar**, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a15.pdf>. Acesso em: jan. 2019.

FERNANDES, M. L. A importância do estágio para a formação do universitário. **Revista Estagiando**, Pedagogia, 2007. Disponível em:

<http://www.lo.unisal.br/nova/estagio/revista_estagiando2007/pedagogia/3%20Ped%20B2.pdf> Acessado em: jan. 2019.

FERNANDES, S.; FLORES, M. A.. A docência no contexto da avaliação do desempenho no ensino superior: reflexões no âmbito de um estudo de caso.**Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v.5, n.2, p.82-98, Jan.2012. Disponível em:<<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art6.html>>. Acesso em: 30 jan 2019.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamentos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FIorentini, D.; Souza e Melo, G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) - pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

FREIRE A. M. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. **Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores**. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>. Acesso em: jan. 2019.

FREIRE, L. G. L. Concepções e abordagens sobre a aprendizagem: a FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, L. G. L. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. De. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: **As políticas educacionais e o movimento dos educadores**. Educ. Soc. vol. 20,n.68, Campinas Dec. 1999.

GATTI, B. A. (org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas: Autores Associados, 2013.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUI, 1998.

GENRO, M. E. H.; BRAGA, A. M. S. (orgs.). **Inovações e pedagogia universitária**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO, S. J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

GIMENO, S. J. Tendências investigativas na formação de professores. (Tradução de José C. Libâneo). **Revista Inter-Ação** (FE/UFG), 23 (3), ago/2000 (no prelo).

GINKEN, H.; DIAS, M. A. Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional. In: GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INOVATION (GUNI). La educación superior en el mundo 2007. **Acreditación para la garantía de la calidad: Qué está en juego?** Madrid: Mundi Prensa, 2006. p. 37- 57.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

HADDAD, A. E. ,et.al. Formação de profissionais de saúde no Brasil: uma análise no período de 1991 a 2008. **Revista Saúde Pública**, 2010; 44(3):383-393.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HARRES, J. B. S. Como trabalhar com as ideias dos alunos (2010). In: FREITAS, Ana Lucia Souza de; et al. (orgs.). **Capacitação docente: um movimento que se faz compromisso**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

HAYDT, R.C. C. **Curso de didática geral**. / Regina Célia Cazaux Haydt. -1ªed. - São Paulo : Ática, 2011.

HERMO, J. P. La Acreditación Regional de Carreras en el MERCOSUR: presente y futuro. **Un estudio de caso sobre la nueva relación entre la globalización y los procesos de convergencia de la educación superior**. Berlim: Ed. Académica Española, 2011.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: Uma prática da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

IMBERNON, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo: [s.n.], 2011.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. **Movimentos construtivos da docência / aprendizagem: tessituras formativas**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Endipe, 15., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: Endipe, 2010.

ISAIA, S. M. de A. **Desafios à docência superior: pressupostos a considerar**. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo, Perspectiva, 1970.

LEITE, D.; GENRO, M. E. H.; BRAGA, A. M. e S. Inovações pedagógicas e demandas ao docente na universidade. In.: LEITE, D.; GENRO, M. E. H.; BRAGA, A. M. e S. (orgs.). **Inovação e Pedagogia Universitária**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013. 288 p.

LIBÂNEO, J. C. **Educação: pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, p. 77-129, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **O processo de ensino na escola**. São Paulo: Cortez, 1994. P. 77-118.

LIBÂNEO, J. C. **Os métodos de ensino**. São Paulo: Cortez, 1994. P. 149-176.

LIBÂNEO, J. C. **Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas**. In: CANDAU, V. M. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP & A, ...11 páginas.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. ;PIMENTA, Selma G. Formação dos profissionais da educação -visão crítica e perspectivas de mudança.**Revista Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, dez./99.

LIBÂNEO, J. C. (2005). **Didática**. 24ª ed. São Paulo: Cortez.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, (Coleção magistério Série Formação do professor).2008. Contribuição: Marisa Viana Pereira – QI – Referências.

LIMA, V.V. **Avaliação de competência nos cursos médicos**. In: MARINS, J.J.N.; REGO, S.; LAMPERT, J.B.; ARAÚJO, J.G.C. (orgs.) Educação Médica em transformação: instrumentos para a construção de novas realidades. São Paulo: HUCITEC/ABEM, 2004. p.123-40.

LIMA, V.V. **Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde**. Interface (Botucatu) v.9 n.17 Botucatu mar./ago. 2005.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832005000200012>

LIMA, V.V. In Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde interface - **Comunic, Saúde, Educ**, v.9, n.17, p.369-79, mar/ago 2005.

LIMA, C. I.; CAVALCANTE, S. M. de A.; ANDRIOLA, W. B. Avaliação educacional e o Modelo CIPP. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 4., 20 a 22 nov. 2008, Fortaleza (CE). **Anais...** Fortaleza (CE): UFC, 2008. p. 1120-1135.

LORDÊLO, J., and DAZZANI, MV., orgs. **Avaliação educacional: desatando e reatando nós** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 349 p.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 15ª ed. São Paulo: Cortez,2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez,2011.

LUCKESI, C. C. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria. (org). **Didática em questão**. Petrópolis, Vozes, 1983.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACIEL, A. M. R. **Aprendizagem docente na educação superior: construindo redes de formação**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Endipe, 15., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: Endipe, 2010.

MAIA, I. Mª M. R. L. S. **O desenvolvimento da Ciência em Thomas Kuhn. 2001**. Disponível em: <http://www.consciencia.org/thomas-kuhn-ciencia>. Acesso: jan. 2019.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARCELO, G. C. **Formação de professores: para uma Mudança Educativa**. Portugal: Porto, 1999.

MARCONI, M. de A., LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa, bibliográfica, projeto e relatório, publicação e trabalho científico**. 7ª ed. São Paulo: Atlas. 2011.

MARCONI, M. de A., LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2006.

MARCONI, M. de A., LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 2012.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASSI, L.; Queiroz, S. L. (2010). Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.173-197, jan./abr.MEC. Acreditação de cursos no sistema ARCU-SUL. Acesso em: 5 mar. 2019.

RUIZ, C. M. . Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio: ¿pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas? **Revista de Currículum y Formación del profesorado**. p. 61-77. 2009.

MELO, A. **Organização e Estratégias Pedagógica**. Alessandro de Melo/Sandra Terezinha Urbanetz. Curitiba: Ibpx, 2009.

MENEGOLLA, M. SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOCKLER, N. Beyond 'what works': understanding teacher identity as a practical and political tool. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v.17, n.5, p.517-528, oct. 2011.

MOGLIKA, M. Educar para a Democracia. **Cad. Pesqui.**, n.119, p.129-46, 2003.

MONTAÑO, C. **Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: o papel político-ideológico do "terceiro setor"**. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (org). Público e privado na educação: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1999.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa crítica**. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2005.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: Um Conceito Subjacente. Aprendizagem Significativa em Revista.** v. 1, n. 3, p. 25–46, 2011.

MORETTO, P. **Prova: um instrumentode estudo, não um acerto de contas.** 9ª ed. Rio de Janeiro: lamparina, 2014.

MORGADO, J. C. **Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades.** Ensaio, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, 2011.

MOROSINI, M. C. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria;BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** – vol. III: século XX. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

NEVES, C. E. B. A estrutura e o Funcionamento do ensino superior no Brasil. In: Soares, M. S. A. (org.) **A educação superior no Brasil**, Brasília: UNESCO/CAPES/GEU, p. 43 – 69, 2002.

NEVES, I.de S. V. Planejamento Educacional no percurso formativo. **Revista Docência no Ensino Superior**, Belo Horizonte, v.2, 2012.

NOVAK, J. D. **Aprender, criar e utilizar o conhecimento: Mapas conceptuais™ como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas.** Lisboa: Plátano edições técnicas, 1998.

NÓVOA, A. **Profissão Professor.** 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. NÓVOA, A. **Desafiosdo trabalho do professor no mundo contemporâneo.** São Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

NUNZIATTI, G. (1990). **Pour cosntruire um dispossitif d'évaluation formatrice.** Cahiers pédagogiques, 280, 47-64.

PACHANE, G. G. A importância da formação pedagógica para o professor universitário:a experiência da Unicamp. 2003. 268 p. **Tese (Doutorado em Educação)** Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2003.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.** 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PALMINI, A. L. F. **A neurociência das relações entre professores e alunos: entendendo o funcionamento cerebral para facilitar a promoção do conhecimento (2010).**

FREITAS, Ana Lucia Souza de; et al. (orgs.). **Capacitação docente: um movimento que se fazcompromisso.**Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

PARICIO R. J. **El reto de institucionalizar la coordinación e integración docente.** In: RUÉ, Joan; LODEIRO, Laura. Equipos Docentes y Nuevas Identidades Academicas. Madrid: Narcea S.A, 2010, p. 21-44.

PASSOS, M. B. de A. **Professores do ensino superior: práticas e desafios**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PASTOR, V. M. L.(coord.). **Evaluación Formativa y Compartida em Educación Superior; propuestas, Técnicas, instrumentos y experiencias**. Narcea. S.A de Ediciones, 2009.

PENTEADO, W. M. org. **Psicologia e ensino**. São Paulo, Papelivros, 1986.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, P. (2000). **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre : Artmed Editora (trad. en portugais de Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage. Paris : ESF, 1999).

PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior**. Selma Garrido Pimenta, Léa das Graças Camargos Anastasiou. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo:Cortez, 2002.

PRYJMA, M F.; OLIVEIRA, O. S. de. **O desenvolvimento profissional dos professores da educação superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência**. educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 136, p.841-857, jul.-set., 2016.

RAMOS, M.N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**São Paulo: Cortez, 2001.

REID, I. C. **Reflections on using the Internet for the evaluation of course delivery**. University of South Australia, Underdale Campus, Holbrooks Road, Underdale 5032, South Australia, Australia. Accepted 27 July 2001.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: editora Paz e Terra S. A., 1969.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas,1999.

RUEDA B.M.. La Evaluación del Desempeño Docente en la Universidad. The Evaluation of Teacher Perfomance at the University. **Revista electrónica de investigación educativa**.Publicado en 22 de octubre de 2008.

RYHAMMAR, L.; ANDERSSON, A. L. Relations between university teachers' assessed degree of creativity and productivity and views regarding their organization. **Journal of Creative Behavior**. Vol. 35 Number 3 Third Quarter 2001.

SACRISTAN, J.G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

SAIPPA-OLIVEIRA, G.; KOIFMAN, L. **Uma reflexão sobre os múltiplos sentidos da docência em saúde**. Interface (Botucatu), Botucatu, v.17.p.211-218, 2013.

SALOMON, G. (1991). Transcending the Qualitative- Quantitative Debate: The Analytic and Systemic Approaches to Educational Research. **Educational Research**, Vol20 (6),10-18.

SANTANA, F. **A Dinâmica da Aplicação do termo Qualidade na Educação Superior Brasileira**. São Paulo: Editora Senac, 2007.

SANTOS. B. S. **Um Discurso Sobre as Ciências**. Edições Afrontamento. Porto, 1987.

SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária**. Porto, Portugal: Porto, 1994.

SAVIANI, D.. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 142-155, jan./abr. 2009.

SGUISSARDI, V.. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 943-960, set.-dez. 2013.

DA SILVA, E. T. . **O professor e o combate à alienação imposta**. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1991.

DA SILVA. M. . **Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da Didática**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

SCHON, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA Antônio. (org.) os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 2000.

SOUSA, J. F. **Inovação e incorporação de novos saberes: o desenho curricular de um mestrado em Inovação Pedagógica**: in ACTAS do VIII Congresso da SPCE, “Cenários da educação/ formação: Novos espaços, culturas e saberes”. Edição e CD ROM.2007. Disponível em: www3.uma.pt/jesussousa/Publicações. Acessado: Jan 2019.

STAKE, R. E. La ventaja de lós critérios, La esencialidad Del juicio. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v.1, n.3, p.19-27, abr. 2008. Disponível em: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art2.html.. Acesso em: 02 jan 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 1991.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria& Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215- 253, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.;RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.**Educação e sociedade: formação de profissionais da educação**, São Paulo, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIF,M.; LESSARD,C. **O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3ª ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2007.

THERRIEN, J. Saber de experiência, identidade e competência profissional:como os docentes produzem a sua profissão. **Revista Contexto e Educação** –. UNIJUÍ, V. 12, nº. 48, p. 7-36, 1997a.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (org.) **Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo:, 1998. p. 173-191.

TOZETTO, S.S. Mudanças nos saberes na perspectiva de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental face à implantação de ações políticas educacionais no município de Ponta Grossa – PR. Araraquara, SP. 2008, 258 p. **Tese (Doutorado em Educação Escolar)** – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

TRIVIÑÓS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLS, E. **Os Procedimentos educacionais: aprendizagem, ensino e avaliação**. Porto, 2011.

VASCONCELOS, M^a. L. (orgs). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 2ª ed. São Paulo: Mackenzie/Cortez, 2005.

VEIGA, I. P. A, CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

VEIGA, Ilma Passos A. **Técnicas de ensino: por que não?** São Paulo: Papyrus, 1991.

VEIGA, Ilma Passos A. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência.**Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14 n.42, p. 327-342, maio/ago. 2014.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional: teoria, planejamento e modelos**. São Paulo: IBASA,2000.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3ª ed. Porto Alegre : Bookman, 2005.

ZABALA, M. A. **A Prática Educativa: como ensinar**.Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre, ARTMED, 1998.

ZABALA, M. A. **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed,2004, 239 p.

APÊNDICE A

Estrutura do Questionário Fechado com os sujeitos da Pesquisa: gestores pedagógicos do UNINTA

A. Identificação

Instituição:
Endereço Eletrônico:
Telefones:
Curso:
Gênero:
Semestre/ ano que esteve como gestor:
Tempo de gestão pedagógica:
Data (hora):
Número de ordem:

	Dicordo Totalmente (0)	Discordo em partes (1)	Concordo em partes (2)	Concordo totalmente (3)
1. Você acredita que a existência do gestor pedagógico no curso de graduação em saúde é importante?				
2. Considera ideal e exitosa sua pratica pedagógica docente em seu curso?				
3. Considera importante a formação pedagógica na vivência da Gestão Pedagógica?				
4. Acredita ser necessário que o gestor pedagógico do curso tenha domínio didático-pedagógico para desenvolver o apoio pedagógico no curso?				
5. De um modo geral, considera-se satisfeito(a) com o processo avaliativo				

utilizado pelos professores				
6. Você se percebe com qualidades positivas e necessárias ao exercício da gestão pedagógica?				
7. Você considera satisfatória a relação professor-aluno?				
8. Os professores utilizam com frequência metodologias ativas em sala de aula?				
9. Os educadores sempre buscam algum tipo de apoio pedagógico no gestor pedagógico do curso.				
10. A prática educativa dos professores mostram certas fragilidades.				
11.As reuniões sistemáticas provocam mudanças significativas em sua prática como gestor pedagógico				
12. O grau de intereção entre docentes e gestores pedagógicos costuma ser exitosa.				
13.Para você gestor pedagógico,a prática da gestão pedagógica auxilia na melhoria do desenvolvimento profissional docente				
14. Como gestor pedagógico percebe e enfrenta na gestão a resistência dos docentes.				
16.Os professores costumam adotar práticas individualistas no exercício da docência				
17. Os educadores costumam utilizar na pratica docente uma cultura colaborativa.				

Fonte: Elaborado pela autora em 2023.

APÊNDICE B

Estrutura da entrevista com os sujeitos da pesquisa: gestores pedagógicos, docentes e coordenadores de curso.

A. Identificação

Instituição:

Cidade/Estado:

Nome do Entrevistado:

Endereço Eletrônico:

Telefones:

Cargo ou Função:

Idade:

Gênero:

Tempo de docência na Instituição:

Formação:

Data (hora):

Número de ordem:

A. Questões norteadoras

1º categoria de análise: Aspectos profissionais formativos – relacionados as atividades profissionais do professor no contexto do curso. Tardif (2014, p. 38), denomina de “saberes de formação profissional, das ciências da educação e da pedagogia, compreende o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de profissionais”;

-identificação do apoio pedagógico pelo gestor; Formação no trabalho; Buscar qualificação acadêmica profissional; Relação do NUGESPE e prática docente; Espaços de formação; Participar de atividade de avaliação institucional.

2º categoria de análise: aspectos pedagógicos – relacionados a atividade formativa do professor em relação aos estudantes (ensino-aprendizagem); o que Tardif (2014, p. 38) chama de “Saberes disciplinares – corresponde a diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina – são saberes sociais definidos e selecionados pelas instituições universitárias e incorporados à prática docente”;

Competência pedagógicas; aperfeiçoamento teórico; domínio de conteúdos; avaliação do ensino-aprendizagem; currículo; envolvimento com a avaliação do ENADE; construir competência profissionais; articular conhecimentos pedagógicos e científicos;

3ª categoria de análise: aspectos humanos; o que Tardif(2014, p. 38) explica sobre “Saberes experienciais – brotam da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades – saber fazer e saber –ser”.

Relação professor –aluno; afetividade; Relação professor- ptoessores; mediação de conflitos;posturas didáticas e éticas diante o vivido; construção de ambiente de trabalho coletivo e harmônico; troca de experiências ;

Perguntas norteadoras para os docentes e coordenadores

- 1- Como compreende a formação docente no trabalho?
 - 2- Como você vê sua construção pedagógica como docente nessa IES?
 - 3- o que significa o NUGESPE e o Gestor Pedagógico na IES?
 - 4- Quais as contribuições do NUGESPE para seu desenvolvimento pedagógico docente?
 - 5- Qual a percepção da importância do trabalho do apoio pedagógico dos gestor do seu curso?
 - 6- Como percebe o trabalho da gestão pedagógica e o processo de avaliação do ensino-aprendizagem?
 - 7-Quais ações que você destaca como mais importantes desenvolvidas pelo gestor pedagógico do seu curso ?
 - 8- Quais os critérios adotados pela IES para avaliar a qualidade docente?
 - 9- Aponte as fragilidades enfrentadas no trabalho do NUGESPE e do gestor pedagógico.
 - 10- Qual a importância do NUGESPE para os cursos?
 - 11- Qual a relação do ENADE com o trabalho pedagógico do NUGESPE?
 - 12-Quais os avanços conquistados pelo trabalho do NUGESPE?
 - 13- Qual sua percepção sobre os espaços destinados a discussão sobre prática docente?
 - 14- Como percebeu o apoio pedagógico em tempo de pandemia?
 - 15- Aponte as fragilidades enfrentadas no trabalho do NUGESPE e do gestor pedagógico?
 - 16- Como percebe se houve melhoria na pratica docente dos professores através do apoio pedagógico do gestor ?
 - 17- Como percebe se houve melhoria na pratica docente dos professores através do apoio pedagógico do gestor ?
-

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Eu, Rita de Cássia Marques Costa, aluna do Curso de Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC, sob a supervisão do Professor orientador DRº Wagner Andriola, estou realizando um trabalho de pesquisa, cujo tema é; **AVALIAÇÃO DAS REPERCUSSÕES DAS AÇÕES DO APOIO PEDAGÓGICO NAS PRÁTICAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO UNINTA DO ESTADO DO CEARÁ.** Esse trabalho tem como objetivo geral; avaliar a atuação do Núcleo de Gestores Pedagógicos-NUGESPE na ação de apoio dos gestores pedagógicos aos docentes dos cursos de graduação da área da saúde.

Pesquisa descritiva, de cunho quali-quantitativa, a partir de um estudo de caso.

Os procedimentos que serão utilizados para coleta de dados são: Questionário com perguntas fechadas dirigido aos gestores pedagógicos sobre aspectos da prática pedagógica do docente; entrevista semi-estruturada ou espontânea através de gravação pelo celular privado do pesquisador, com docentes da área de saúde, coordenadores dos cursos e gestores pedagógicos. Assim, poderá ser feita a leitura cuidadosa de cada entrevistado, posteriormente, e então dar sentido a criação de um novo conhecimento. Nesta etapa pretendo utilizar gravador e filmadoras; seguido de análise dos dados obtidos a partir dos atores sociais investigados e através de um programa chamado nu-dist apropriado para análises de pesquisas qualitativas. Análise documental sobre as questões de avaliações dos resultados e impactos gerados pela ação do trabalho docente, a partir da existência do NUGESPE e do sistema de avaliação institucional. Documentos gerados por instituições de educação envolvidas com as políticas de formação docente na área da saúde e com a política de avaliação da Educação Superior. Em seguida, o paralelo desses com as teorias estudadas e os objetivos estabelecidos para norteamento do trabalho, afim de que possamos chegar a conclusões válidas sobre a compreensão, a importância e possíveis intervenções político-pedagógicas no redirecionamento das ações dos profissionais de educação do ensino superior no Ceará. A pesquisa quantitativa envolverá a aplicação de um questionário com itens de caracterização dos entrevistados e de uma escala de avaliação com itens medidos em escala LIKERT com quatro categorias de medidas (0 - discordo totalmente; 1 - Discordo em partes; 2 - Concordo em parte e 3 - Concordo totalmente). O número de itens da escala será determinado posteriormente. A análise dos resultados do questionário envolverá análise fatorial exploratória dos resultados obtidos com a escala, e a análise de variâncias das variáveis de caracterização como fatores influentes nos resultados da escala de avaliação.

Sendo assim, serão de grande valor as informações a serem colhidas, porque durante as entrevistas e análises dos documentos, trabalharemos com um universo de significados, tais como: crenças, valores, atitudes, etc. Verdadeiras trocas e experiências que acontecerão no percurso desta atividade, contribuindo para futuros aprofundamentos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento desse trabalho científico.

Todos terão livre acesso a qualquer tipo de esclarecimento ou dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Terão total liberdade para recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo. Será mantido absoluto sigilo assegurando a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Todas as despesas que vierem a acontecer durante a pesquisa, serão de total responsabilidade do pesquisador.

As informações coletadas serão utilizadas nos resultados da pesquisa, os quais serão organizados para apresentação em revistas de circulação nacional e internacional e apresentados em eventos científicos. Garantimos ainda a liberdade para retirar-se da pesquisa a qualquer momento. Sua recusa em participar do estudo não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. E será garantido o direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da participação na pesquisa.

Garantimos que a pesquisa não trará nenhuma forma de prejuízo, dano ou transtorno para aqueles que participarem. Os riscos são mínimos, e estão na dimensão moral, inerentes a vida cotidiana, propomos assim como forma para minimizar esses possíveis riscos: utilizar nomes fictícios para manter seu anonimato, bem como, a garantia do sigilo de sua participação no estudo. Para todas as necessidades o pesquisador está disponível para acompanhá-los. Todo o material referente a coleta de dados será guardado em posse do pesquisador e incinerado após cinco anos da coleta de dados.

Acreditamos que um dos possíveis benefícios que esta pesquisa trará será em relação às discussões teórico-práticas sobre ensino-aprendizado, avaliação para cursos de saúde e formação em saúde, pois os seus docentes em sua maioria são bacharéis. A pesquisa poderá trazer alguns dados significativos para processos de avaliação externa e interna das IES, sobre as políticas de apoio pedagógico aos docentes, com vistas a produzir avanços nos processos de mudança no ensino na educação superior e contribuir na perspectiva do fazer docente para os cursos de graduação em saúde que possuem professores bacharéis. Outro benefício que poderá gerar a partir de seus futuros resultados, a possibilidade de construção da reflexão sobre conhecimento produzido e da prática efetivada durante o ensino de graduação, assim como na avaliação do trabalho vivenciado pelo Núcleo de Gestores Pedagógicos - NUGESPE, o que trará dados analíticos que convocarão os cursos de graduação a repensar seus projetos educativos e a reorientar os sentidos das práticas docentes, podendo gerar inovação e reorientação nos instrumentos de avaliação para educação superior.

A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Podem entrar em contato com a Universidade Federal do Ceará-UFC, no curso de Pós-graduação em Educação Brasileira (85-33667680) ou com o Professor orientador- Drº Wagner Bandeira Andriola (85-99282277).

Contato da Pesquisadora: 88-996537000; Av Margarida Moura, 1364, Bairro Betania.

Dados do CEP do UNINTA ao qual o projeto será vinculado:

Endereço: Rua Coronel Antonio Rodrigues Magalhaes, 700, 2º andar – Predio Admisnsitrativo
– Bairro Dom Expedito, Sobral, Ceará, C.E.P. 62.011-230, telefone- (88)- 31123552- Email:
cep@uninta,edu.br/ sec.cep@uninta.edu.br

Os participantes terão posse de uma via do referido termo assinado.

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador (a)

ANEXO A**RESUMO DO RESULTADO DA AVALIAÇÃO DO TRABALHO DO NUGESPE –
ANO DE 2017**

Avaliação com os gestores pedagógicos e coordenadores de cursos:

Arquitetura

Biomedicina

Educação Física

Enfermagem

Engenharia Civil

Engenharia de Produção

Farmácia

Fisioterapia

Jornalismo

Medicina Veterinária

Nutrição

Odontologia

Pedagogia

Serviço Social

Metodologia adotada :

- Aplicação de questionário qualitativo
- Compilação das respostas
- Observação de classes e padrões de resposta
- Construção de tabelas para elencar os padrões observados nas respostas subjetivas
- Quantificação e utilização de estatística descritiva para melhor interpretação dos dados obtidos

Resultados :

CATEGORIA 1 – AVANÇOS

Gestores pedagógicos

- Introdução das discussões e ações voltadas à saúde integral dos Docentes
- Fortalecimento e aprimoramento dos processos avaliativos, reorganização da autoavaliação do aluno, otimização de tempo.
- Caminho que facilitou o debate sobre a prática docente e melhoria das atividades pedagógicas
- Sustenta o apoio a prática dos docentes bacharéis - 3
- Mudança na avaliação qualitativa pautada em conceitos
- Fortalecimento dos processos avaliativos: avaliação qualitativa, construções de provas com critérios e a autoavaliação do aluno no sistema acadêmico
- Maior responsabilidade dos docentes no preenchimento do sistema TOTVs
- Melhoria no processo avaliativo
- Melhoria na organização dos professores
- Aproximação na relação entre aluno e professor
- Desenvolveu a confiança por parte dos alunos para procurar o gestor
- Transformação da práxis do docente devido as orientações dos processos acadêmicos : na avaliação;
- Melhor organização nas aulas, no cumprimento do cronograma do semestre, nas avaliações, no repasse de valores aos alunos
- Melhoria na aplicação do regime especial
- Melhoria dos encontros pedagógicos
- Ampliou a abordagem multidisciplinar, a resolutividade dos problemas apresentados pelos acadêmicos, o acompanhamento dos acadêmicos
- Fortalecimento da formação complementar
- Melhorou o alinhamento das decisões entre gestores pedagógicos dos diversos cursos, a articulação entre SEAD, Gestores e coordenação
- Melhoria da organização dos momentos de formação aos gestores pedagógicos
- Melhorou o processo avaliativo
- Incentivou a criação de grupos de estudos docente
- Melhorou a padronização e uniformização dos métodos
- Diminuiu os problemas pedagógicos através do fortalecimento dos gestores pedagógicos

- Construção de questionários , de autoavaliação e avaliação qualitativa
- Discussão de metodologias de ensino-aprendizagem,
- Apoio aos docentes nas questões de avaliações
- O grupo de estudo de formação docente
- A troca de experiências entre os gestores de diversos cursos
- Estimulo a educação permanente e aprendizado continuo
- Apoio aos cursos no acompanhamento pedagógico
- Criou critérios avaliativos e novos modelos: qualitativo e autoavaliação
- Desenvolveu critérios claros para se pensar o processo de ensino aprendizado dos estudantes

Coordenadores

- Harmonização entre as relações dos gestores e PRODEG
- Compartilhamento de experiências entre setores
- Padronização entre os sistemas de avaliação
- Organização politica- pedagógica do ensino
- Interação entre docentes e coordenadores socializando as informações e práticas pedagógicas
- Melhoria do processo avaliativo dos alunos e professores
- Introdução das discussões e ações voltadas a saúde integral dos docentes da IES
- Interação dos professores e gestores, socializando as informações pedagógicas
- Melhor acompanhamento do processo avaliativo
- Padronização de procedimentos pedagógicos e administrativos – uniformização de ações nos cursos e de condutas entre cursos;
- Melhoria na qualidade das avaliações
- Melhoria da escuta qualificada dos alunos e professores
- Melhoria na formação docente e trouxe novas tecnologias para educação
- Alinhamento conceitual e metodológico entre os cursos valorizando e disseminando as boas praticas pedagógicas dos docentes e coordenadores
- Abriu mais espaço para interlocução entre PROEG e a reitoria
- A padronização de ações e elaboração de instrumentais necessários ao acompanhamento dos processo de trabalho pedagógico, elevando o padrão de qualidade
- Parceria do trabalho em conjunto, organização e planejamento nas avaliações
- Evolução no processo de ensinagem no UNINTA
- Capacitação permanente dos gestores pedagógicos melhorando o auxilio do trabalho do coordenador, se mostrando de extrema importância para auxiliar a coordenação dos cursos
- Melhoria das metodologias de ensino
- Faz um trabalho institucional que ajuda a compreender o que realmente é a educação
- Melhoria da avaliação
- Acompanhamento da atualização do sistema (notas, frequências, conteúdos)
- Melhorou as informações para o corpo docente
- Implantou a avaliação qualitativa
- Parceria entre gestores e coordenações

- Aproximou a discente do gestor e coordenador
- Melhorou os aspectos teóricos práticos dos docentes
- Melhorou as provas para o estilo ENADE

CATEGORIA 2 – FACILIDADES PARA DESENVOLVER O TRABALHO DO NUGESPE

Gestores pedagógicos

- A condução da prof.a Rita que permitiu que os gestores tenham um caminho para canalizar as sugestões e as críticas dos professores para melhoria da
- Canais de diálogo direto com os gestores da IES
- Troca de ideias com os docentes dos diversos cursos compartilhamento de situações e resoluções do cotidiano
- Trabalho em equipe
- Apoio a docência
- Estudos sobre ensino, pedagogia e avaliação
- Padronização de questionários, relatórios
- Apoio da Profa. Rita e do Prof. Rômulo e do coordenador do curso
- Fácil acesso a PRODEG e as reuniões semanais que apoiam as nossas ações pedagógicas
- Acesso a prof.a Rita que sempre esta disponível para ajudar os gestores , criando resoluções e novas metodologias
- Comprometimento dos gestores pedagógicos, professores e coordenadores para implementar as ações do NUGESPE
- Facilidade no acesso a PRODEG e especificamente a prof.a Rita como coordenadora do NUGESPE
- Os instrumentos criados para organização das atividades pedagógicas
- Apoio da coordenação
- Comprometimento dos gestores pedagógicos
- Dialogo direto com o colegiado do curso quanto as ações do NUGESPE
- Melhor organização na construção das provas
- Compartilhamento de experiências
- Reuniões semanais ajudam na transmissão das informações importantes para dentro de cada curso
- Auxilio aos discentes e acompanhamento do corpo docente
- A condução efetuada pela prof.a Rita permite a tranquilidade dos gestores para expor suas ideias e serem ouvidos na IES.
- Os encontros pedagógicos são excelentes para discussão do processo pedagógico, muito organizados e construtivos.

Coordenadores

- Parceria com coordenadores e gestores
- Trabalho em equipe, apoio as ações de docência, estudo sobre pedagogia e métodos de ensino e avaliação
- As reuniões acontecerem todas as terças-feiras facilita as ações pedagógicas
- Decisão conjunta e constante retroalimentação dos processo novos e adequação quando necessário
- Fácil acesso, disponibilidade para o atendimento e prontidão para resolver o que foi solicitado
- Acesso a prof.a Rita, sempre disponível para ajudar os gestores, criando novas ações pedagógicas para motivar a equipe
- Coordenação envolvida, atenta aos anseios e dificuldades da comunidade acadêmica
- Gestores pedagógicos comprometidos com resultados
- Respeito a gestão pedagógica no sentido de manter relações com seus pares
- Disseminação imediata das pactuações nos colegiados dos cursos
- Rotina dos encontro toda semana facilitando a comunicação e as resoluções de problemas
- Maior facilidade é a comunicação facilitando as relações entre professor –alino, aluno-professor, professor- professor
- Boas relações entre coordenadores , aceitação dos alunos do trabalho dos gestores
- Trabalho coletivo

CATEGORIA 3- FRAGILIDADES DO TRABALHO DO NUGESPE

Gestores pedagógicos

- Falta de apoio ao setor do TI para por em pratica as ações desenvolvidas
- Mais tempo para dedicar melhor ao trabalho dos gestores
- Falta de apoio de alguns professores
- Pouco tempo destinado a gestão pedagógica
- Resistência de alguns professores no cumprimento de prazos
- Desenvolver palestras sobre metodologias de ensino
- Decisões administrativas que temos que efetuar em curto prazo
- Melhorar o acompanhamento dos professores quanto as metodologias e cumprimento do cronograma de horário das aulas
- Acompanhar melhor os alunos sobre o dia a dia das aulas
- Dificuldades de tempo ara executar o trabalho da gestão pedagógica
- Falta de tempo hábil para desenvolver as atividades pedagógicas
- Uniformização dos procedimentos
- Sem fragilidades

Coordenadores

- Resolver as discordâncias pro parte do grupo de professores
- Precisamos avançar na educação permanente para todos professores e gestores
- Avançar nas metodologias ativas, processo da EAD, e processos eletrônicos
- Resistência dos professores com prazos e cumprimento do calendário
- Avançar na metodologia ativa
- Falta de tempo para melhor acompanhamento das demandas do NUGESPE
- Efetiva participação de todos cursos nas reuniões
- Retrocesso em medidas e ações decididas, votadas e aceitas em reuniões
- Mais valorização dos gestores pedagógicos pela IES
- Conflitos causados por professores por imaturidade
- Não pactuação de ações coletivas já acordadas em reuniões, burocracias desnecessárias
- Atender as necessidades de todos cursos de forma integrada
- Falta de todos os cursos trabalharem em afinco para melhoria contínua do trabalho do NUGESPE

CATEGORIA 4 - ESTRATEGIAS PARA OTIMIZAR OS RESULTADOS DO NUGESPE

Gestores Pedagógicos

- Diminuição de burocracia
- Planejamento das etapas de trabalho para atingir as metas
- Educação continuada
- Redução da carga horaria do gestor já que ele substitui o coordenador
- Discutir as demandas dos cursos por áreas de formação
- Educação permanente para professores
- Cumprimento dos prazos
- Já existem ações que otimizam e que foram criadas pelo grupo NUGESPE
- Analise dos planos de ensino e cronograma junto ao PCC de cada curso
- Abrir um canal de diálogo on-line para facilitar o processo de informação sobre as dúvidas dos docentes
- Investir em capacitações e estratégias pedagógicas para os docentes
- Evitar a improvisação dos professores e trabalhar com sistematização conforme algumas já descritas pelo nugespe
- Aumentar a carga horaria do NUGESPE para realizar melhor acompanhamento
- Desenvolver planejamento a longo prazo
- Maior apoio dos docentes quanto aos prazos
- A estratégia da avaliação qualitativa é uma ferramenta que ajuda otimizar as ações pedagógicas dos professores

Coordenadores

- Ativar as ações do NAPED de cada curso- núcleo de apoio pedagógico docente, que é órgão de apoio acadêmico decorrente da política institucional de ensino na saúde , expressa pro projetos pedagógicos dos cursos, do projeto pedagógico institucional recomendado pela secretaria de educação superior do Ministério da Saúde (SESu/ MEC)
- O que otimiza é a frequência das reuniões do grupo
- Parceria e trabalho em conjunto
- Encontros por áreas de formação
- Investir em capacitações para docentes e encontros institucionais
- Fortalecer as oficinas de formação docente
- Fazer oficonas mensais sobre metodologias ativas
- Avaliação qualitativa ajuda na estratégia para otimizar as situações docentes
- Publicar as nossas experiências docentes do NUGESPE
- organização de forma constante, clara e eficiente

CATEGORIA 5 – IMPRESSÕES SOBRE O TRABALHOCOORDENAÇÃO DO NUGESPE

Gestores pedagógicos

- Proativa, boa energia, compreensiva quanto aso problemas que afligem os cursos
- Nossa líder é fantástica, conduz aos gestores de maneira coesa e muito democrática
- Prof.a Rita muito disponível, conduz de maneira dialógica, democrática, ouvindo as opiniões de todos, se esforça continuamente para manter a qualidade do ensino e cuidar dos processos pedagógicos com muito zelo e dedicação
- Profa. Rita procura esta sempre presente em todos problemas que surgem, sempre atendido os gestores quando necessário e procura resolver os problemas que surgem logo no início para evitar desgastes maiores;
- Muito eficiente e eficaz, sempre disponível para ajudar os gestores
- Profissional competente, comprometida com o processo de ensino e aprendizagem
- Percebo o empenho do compromisso da prof.a Rita com o grupo. O cuidado, o respeito e o acompanhamento.
- A coordenação do NUGESPE é prima mater de todos os gestores pedagógicos. Esta a frente de tantas situações diacrônicas, antagônicas e paradoxas e é um grande desafio. Exige controle, perseverança e muito entusiasmo. Posso dizer que consigo reconhece-los na prof.a Rita.
- É proativa e mostra-se preocupada com o ensino de excelência e com o bem estar dos professores
- Compromisso com qualidade e efetivação da avaliação

- Um trabalho caprichado, sério, mas sem perder a delicadeza, o tato e a leveza. Um trabalho admirável.
- Sempre atenta as demandas, com auxílio no que foi solicitada.
- Muito positiva, conduzindo diálogos francos, oportunizando excelentes encontros pedagógicos e oferecendo todo suporte necessário (técnico e logístico) para o trabalho dos gestores pedagógicos;

Coordenadores

- Tenho as melhores impressões da profa. Rita Costa, pois sempre quando precisamos do apoio pedagógico para nossos professores e alunos, a referida professora sempre está a postos para nos auxiliar, além da formação permanente dos nossos gestores pedagógicos, os quais auxiliam no trabalho diário da nossa coordenação. Enfim, o trabalho da profa. Rita Costa é de suma importância para nosso curso de graduação, pois se trata do trabalho pedagógico, o qual a espinha dorsal é base infraestrutural de tudo.
- A profa. Rita apresenta um trabalho integrador de todas as colocações do grupo e pautadas na experiência profissional dela.
- Organizado, exigente e proativo.
- Profa. Rita é muito eficiente e eficaz. Sempre disponível para ajudar os gestores.
- Coordenação muito bem conduzida pela profa. Rita, que é proativa, incansável nos propõe a fazer acontecer, atenta e preocupada com o ensino de excelência e com o bem estar dos professores. Além da condução de processos e no âmbito de uma coordenação.
- Compromisso e responsabilidade
- A professora Rita tem um gênio forte e com isso assustamos no início, após esse momento inicial, percebemos é muito motivada e cria vínculos com seus gestores.
- Possui compromisso e respeito com todos que fazem parte do NUGESPE
- Acho o trabalho excelente, apesar das dificuldades encontradas entre setores da faculdade
- A coordenação da equipe vem realizando um grande trabalho em prol da instituição
- A coordenadora do grupo sempre vem se mostrando disposta a ajudar a sanar os desafios dos professores. Intermedia conflitos entre alunos-professores, professores-professores e alunos-alunos de forma bastante eficiente, realmente transmite segurança no que faz e é uma fortaleza para os gestores.
- Conduz os gestores de maneira coesa e muito democrática;

CATEGORIA 6 – AUTOAVALIAÇÃO DO GESTOR PEDAGÓGICO

Gestor pedagógico / coordenador curso

- **Jornalismo:**
Gestor: preciso crescer na apropriação dos processos
Coordenador: com a ajuda do NUGESPE o curso passou a funcionar melhor, mais organizado em relação a avaliação e quaisquer problema enfrentado em sala de aula, sabemos que podemos contar com o apoio do NUGESPE.

- **Arquitetura:**
Gestor: tenho tido oportunidade de aprender e aplicar o aprendido no curso
- **Odontologia:**
Gestor: o curso esta no início e tenho muito que aprender; tenho me esforçado e tenho tido apoio do coordenador.
Coordenador: a gestão do curso de odontologia tem se mostrado até o momento, muito eficiente, pois tudo que é construído no NUGESPE é utilizado na gestão do nosso curso.
- **Biomedicina:**
Gestor: procuro fazer sempre acompanhamento individual do aluno e tenho ciência que preciso melhorar quando se refere a olhar o aluno como pessoa. Sou exigente demais, e esqueço que muitas vezes o aluno não cumpriu sua obrigação por problemas reais enfrentados no seu dia-a-dia.
- **Engenharia de Produção:**
Gestor: sou organizada e sempre disponível para tirar duvidas dos docentes e discentes para ajudar a coordenação;
- **Enfermagem:**
Gestor: a gestão pedagógica é um desafio diário e requer muita dedicação e comprometimento. Acredito que apesar das limitações, desenvolvemos um bom trabalho de apoio ao docente e discente; precisamos fortalecer os processos pedagógicos dentro do curso com os docentes e discentes;
- **Educação Física;**
Gestor: acredito que tenho aprendido muito desde que me tornei gestora pedagógica. me sinto muito responsável curso. Procuro conversar com os alunos, saber quais as fragilidades do curso para intervir da melhor forma possível. Creio que venho desempenhando um bom trabalho mas acredito que muito ainda pode ser feito;
- **Fisioterapia:**
Gestor:estou na gestão pedagógica desde 2016 e durante este período tenho me desafiado diariamente. Entramos um papel em branco e ao longo do tempo vamos construindo em repertório a partir das vivencias institucionais (docentes e discentes). Nem sempre podemos rascunhar nossas ações, ou apaga-las. No entanto, podemos otimizar ideias, reorganizar conceitos e promover sempre o equilíbrio das atividades no curso.
Coordenador: esforçado e competente.
- **Serviço Social :**
Gestor: Estou no apoio a coordenação pedagógica do meu curso, mas vejo que posso ajudar mais, principalmente nas questões de avaliação de aprendizagem.
Coordenador: essencial na condução dos processos pedagógicos do curso, das discussões de questões relacionadas ao ensino-aprendizagem, avaliação, metodologias de ensino. É um fio condutor, um suporte para o docente para o bom desenvolvimento de suas atividades acadêmicas. Mantem moral elevada, relacionamento favorável, um alto nível de respeito da coordenação, entre o docentes e discentes. Além, de ser referencia e segurança, em ação conjunta à coordenação, frente as demandas acadêmicas na solução de problemas, esclarecimento de duvidas e encaminhamentos.

- **Pedagogia:**

Gestor: o trabalho do núcleo tem sido bastante positivo, pois as tomadas de decisões tem beneficiado toda organização em termos práticos. Vale salientar que as demandas que são levadas e articuladas com os professores têm repercutido de forma positiva, o que possibilita a todos os profissionais da pedagogia uma visão holística de fazer pedagógico. Assim, o trabalho que realizamos junto a coordenação da pedagogia tem permitido meu crescimento pessoal e profissional, uma vez que, as atividades que são sugeridas ou acordadas entre a coordenadora e nossa representação tem fortalecido nosso trabalho.

Coordenador: profissional que procura atender a expectativa do aluno tendo como foco a aprendizagem, trabalhando com os professores os projetos inovadores.

- **Psicologia:**

Gestor: avalio positivamente, considerando-me uma gestora ativa em todos processos do curso. No entanto, gostaria de poder estar mais presente e dedicar mais tempo à gestão dentro da jornada de trabalho, para pensar em novas ideias, prestar maior apoio aos professores, alunos e coordenação e realizar todas as tarefas da gestão de forma mais minuciosa.

- **Engenharia Civil:**

Gestor: acredito que o papel do gestor, possa auxiliar o coordenador nas decisões e planejamento do curso

- **Farmácia:**

Gestor: Me avalio positivamente, apesar do excesso de atividades a desempenhar controle de qualidade de avaliação de provas, checagem de envio de cronogramas, controle de preenchimento de diários, atendimento aos alunos, acompanhamento de regime especial). Talvez uma melhor organização da minha parte ou a chegada de mais um gestor pedagógico para auxiliar a execução destas atividades poderia trazer um incremento de qualidade e efetividade ao meu trabalho nesta gestão.

- **Medicina veterinária:**

Gestor: amadureci muito na gestão pedagógica. Aprendi sobre organização, cumprimento de prazos e a cobrar colegas de trabalho (algo delicado, mas necessário)

- **Nutrição**

Gestor: tenho me esforçado para atender a demanda dos meus professores e alunos, procurando escutá-los com atenção e resolver suas aflições pedagógicas. Com a ajuda do meu coordenador acredito que esteja fazendo um bom trabalho.

CATEGORIA 7 – IMPORTÂNCIA DO NUGESPE

Gestores pedagógicos

- Importante apoio para que possamos encontrar soluções positivas e educativas para diversas situações que nos chegam
- Fundamental e estratégico , no núcleo são levados problemas de pedagogia e gestão onde são discutidos e propostos soluções para os mesmos. Na profissão de arquitetura e urbanismo não há a disciplina de docência, então este núcleo nos auxilia nas dificuldades e nos conduz no aprendizado de métodos e conceitos de ensino e avaliação.

- Acredito que o NUGESPE é fundamental para os cursos, principalmente na área da saúde, aonde nem sempre os docentes possuem a capacidade pedagógica necessária para exercer a função, apesar de possuírem o domínio técnico do conteúdo. Então, o apoio pedagógico do NUGESPE e da prof,a Rita nos faz crescer, enquanto docentes, e nos capacita para atuação.
- Com o NUGESPE muitos problemas são resolvidos nas coordenações diminuindo a demanda na PRODEG. O NUGESPE melhorou o acompanhamento pessoal de alunos e professores.
- O NUGESPE é muito importante para o curso de engenharia de produção, pois quando acontece algum problema sempre procuramos o NUGESPE para mostrar a melhor forma de solucionar;
- O NUGESPE proporciona apoio e orientação fundamental para os professores e acadêmicos tenham êxito no processo ensino e aprendizagem.
- É o apoio, orientação e direcionamento para os processos pedagógicos de curso;
- Vejo o NUGESPE como órgão fundamental para o bom funcionamento dos cursos. Todas decisões tomadas refletem diretamente em sala de aula. Esse grupo tem tentado a cada semestre organizar da melhor forma possível o trabalho pedagógico. E, temos tido muito avanços. Creio ser impossível trabalhar sem esse suporte.
- O NUGESPE valida e credencia a pratica do gestor nas atividades desenvolvidas na instituição
- Percebo como célula importante para fortalecimento, sistematização e aperfeiçoamento dos processos avaliativos da instituição; promove a cultura da avaliação; permite identificar pontos fortes e fracos no processo avaliativo;
- É fundamental para tratar de maneira responsável as questões pedagógicas do UNINTA. Além disso, é importante para que haja uma sintonia entre os cursos em relação às questões pedagógicas, tornando a IES uma instituição coesa, organizada e séria.
- Através do NUGESPE há um suporte para o gestor pedagógico para auxilio nas decisões a serem tomadas junto a coordenação, núcleo docente e discente.
- O NUGESPE contribuípara o controle da qualidade das atividades pedagógicas do curso. Antes da sua existência eram intocáveis os problemas relativos às avaliações, às relações desgastadas entre professores e alunos e às dificuldades de registro dos diários em tempo hábil por parte dos professores. Estes problemas foram mitigados e existem apenas pontualmente.

Coordenação

- Com o NUGESPE o curso passou a funcionar melhor, mais organizado e com todo apoio dos gestor pedagógico
- O NUGESPE é importante para o Centro Universitário com reflexos permanentes para os cursos
- A importância do NUGESPE para os cursos de graduação está n auxilio do dia-a-dia do processo de gestão pedagógica do curso.
- Criar, normatizar, implementar processos pedagógicos sensíveis a realidade dos cursos do UNINTA

- O NUGESPE é muito importante para o cursos de engenharia de produção pois quando acontece algum problema sempre procuramos o grupo para mostrar a melhor forma de solucionar
- Vejo o NUGESPE como o coração do UNINTA, pois cabe a ele cuidar para que o processo de ensino-aprendizagem esteja em consonância com as diretrizes do MEC e de cada curso. O NUGESPE tem se mostrado essencial para discutirmos as questões relacionadas ao ensino-aprendizagem, avaliação e metodologias de ensino. É um suporte para o docente para o bom desenvolvimento de suas atividades acadêmicas.
- O NUGESPE representa um fórum de discussão e reflexão sobre ser docente, sobre a complexidade de lidar e influenciar profissionais em formação e fazer a ponte na relação discente–docente e docente-coordenação;
- A importância vem do trabalho coletivo nos cursos e também no trabalho de orientação , escuta e acompanhamento de alunos e professores, principalmente com os alunos com dificuldades de conhecimento e aprendizado.
- Imprescindível para organização pedagógica dos cursos
- Importante para melhoria teórico-prática dos docentes
- Importante na organização dos cursos, repasse de informações, ideias compartilhadas;

CATEGORIA 8 - RELAÇÃO DO ENADE E O TRABALHO DO NUGESPE

Gestores pedagógicos

- O resultado de um é o reflexo do trabalho do outro
- A proposta do núcleo é cuidar da gestão pedagógica no processo de docência e no ENADE permite avaliar se o aluno esta alcançando competências previstas para sua profissão, isto é uma das consequências do processo de ensino-aprendizagem, assunto de responsabilidade do NUGESPE;
- O ENADE é atualmente fundamental para os cursos e para instituição, então, desta forma, a metodologia adotada nas provas, estilo ENADE, nos orienta e prepara os discentes para a prova, contudo, é necessário uma maior conscientização dos mesmos, para a importância do ENADE, e , conseqüentemente, para melhorarmos os índices da instituição;
- O NUGESPE se preocupa sempre em criar meios para o sucesso dos alunos, procurando sempre inovar com implantação de metodologias que aproximem os alunos da realidade ENADE.
- As questões tipo ENADE que os professores estão elaborando foi uma ótima estratégia e o NUGESPE sempre concretizando sobre a importância do ENADE;
- A orientação do ENADE realizada pelo NUGESPE é essencial para construção de um processo ensino-aprendizagem dialogo e dialético. De modo que deve ser continuo fazendo parte do fazer do docente e discente.
- A preocupação que se tem em moldar as aulas, conteúdos e questões de prova procurando desenvolver as competências necessárias aos alunos para a resolução de questões. O cuidado

que se tem em preparar os professores do curso para trabalhar esses conteúdos da melhor forma possível.

- Os resultados do ENADE contemplam as estratégias do processo de ensino e aprendizagem no que se refere ao componente profissionalizante do curso. Entender como os acadêmicos estão solidificando seus conhecimentos é tarefa fundamental do NUGESPE;
- Acredito que o bom desempenho do ENADE é fruto do trabalho em sala de aula bem feito, da criação de uma atmosfera acadêmica para alunos e docentes e de uma proposta consciente e coerente, papel que o NUGESPE pode e vem desempenhando com êxito.
- Total, relação pois os dois pontos mais trabalhados e discutidos no grupo são os processos avaliativos, tornando a prática avaliativa institucional mais próxima dos exames externos. Assim, o trabalho do grupo corrobora de modo singular e significativo na preparação dos acadêmicos para as avaliações internas ou externas.
- O NUGESPE é suporte aos professores para trabalhar o ENADE dentro dos processos avaliativos de cada disciplina, oferecendo uma preparação sólida ao aluno do UNINTA para o ENADE.
- O NUGESPE pode trabalhar a questão pedagógica atrelando não só a visão do ENADE, mas sim, a visão do estudo e a preparação do aluno para o mercado de trabalho. O bom aluno, bem preparado, consegue ter concomitantemente uma boa preparação ao ENADE.
- O NUGESPE tem contribuído bastante para o incremento de qualidade das avaliações, especialmente no controle e na assessoria das técnicas relativas à construção de questões que contemplem o estilo utilizado na confecção das questões do ENADE. As avaliações apresentam o mesmo nível de complexidade e a mesma construção das questões desta avaliação que afere a qualidade do curso.

Coordenadores

- O ENADE não pode ser carro-chefe do NUGESPE. O ENADE tem que ser uma consequência da qualidade do ensino ofertado.
- Uma parte do processo de metodologia de ensino-aprendizagem e também de avaliação do curso, é centrado nas provas ditas “estilo ENADE”, o que é muito importante para os alunos atingirem, uma melhor avaliação quando forem fazer o ENADE.
- O bom desempenho do ENADE é fruto do trabalho em sala de aula bem feito, da criação de uma atmosfera acadêmica para alunos e docentes e de uma proposta pedagógica consciente e coerente, papel que o NUGESPE pode e vem desempenhando com êxito.
- Orientação nas provas do estilo ENADE
- O ENADE deve ser encarado como propriedade durante todos os semestres, acredito que o NUGESPE pode contribuir de forma significativa no que diz respeito ao estilo de provas que estão sendo aplicadas nas turmas e no acompanhamento dos alunos durante os semestres para que o aluno se sinta preparado e seguro para a prova do ENADE.
- Orientação dos coordenadores, gestores, docentes a atenderem a complexidade do processo, e necessidade de instrumentalizar quanto a importância do desenvolvimento cognitivo e estímulo da memória para aluno, importante na aprendizagem. Refletir quanto a conduta

docente e necessidade de rever as praticas, principalmente quanto aos docentes que não tem formação pedagógica.

- Considerando que o ENADE visa aferir a formação técnica e humanística dos profissionais egressos das diversas IES, o trabalho do NUGESPE vai ao encontro desse objetivo ao contextualizar a partir da reflexão dos momentos avaliativos nas disciplinas as diversasesferas com as quais um docente deve se preocupar ao longo do semestre. Nesse contexto, destaco a avaliação qualitativa e a autoavaliação que, em vias distintas buscam o mesmo objetivo. A avaliação qualitativa vem se demonstrando uma importante ferramenta de construção de profissionais éticos e responsáveis. Através da autoavaliação buscamos aumentar a percepção dos discentes nesse processo de co-responsabilização na sua formação.