

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ESTRATÉGIA DE GESTÃO EDUCACIONAL

Savana da Silva Oliveira

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Caroline Medeiros
Martins de Almeida



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

SAVANA DA SILVA OLIVEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
Uma estratégia de Gestão Educacional**

**Porto Alegre
2024**





SAVANA DA SILVA OLIVEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
Uma estratégia de Gestão Educacional**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Caroline Medeiros Martins de Almeida

Porto Alegre

2024



O48f

Oliveira, Savana da Silva.

Formação continuada para docentes da educação superior:
uma estratégia de gestão educacional / por Savana da Silva
Oliveira. – Porto Alegre, RS, 2024.

177 f. : il. : 30cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional,
Porto Alegre, RS, 2024.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Caroline Medeiros Martins de Almeida.

1. Formação continuada. 2. Docentes da Educação Superior.
3. Estratégia de Gestão Educacional. I. Almeida, Caroline
Medeiros Martins de. II. Título.

CDU 378
378(81)

Catálogo na publicação:

Bibliotecária responsável: Daniela Schäfer – CRB 10/2447

SAVANA DA SILVA OLIVEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
Uma estratégia de Gestão Educacional**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Aprovada em: 25/04/2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Caroline Medeiros Martins de Almeida (Orientadora)

Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha (Avaliadora – Universidade do Vale dos Sinos - Unisinos)

Prof. Dra. Maria Isabel da Cunha (Avaliador – Universidade Federal de Pelotas - UFPel)

Porto Alegre

2024

Ocupar-se com o contínuo aperfeiçoamento profissional não só uma necessidade, mas um dever que se torna imperativo, quando as funções exercidas envolvem alta responsabilidade social. Este é o caso da docência, em todos os níveis de seu exercício no sistema educacional.

(Bordas, 2003)

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por me permitir viver de forma digna e feliz, por me conceder a força e a persistência tão essenciais durante esta jornada.

Aos meus filhos, **Pietra Grün e Arthur Grün**, que tanto amo, pela paciência e compreensão, pela certeza de que os momentos distantes seriam passageiros, pelo carinho e pelos abraços apertados.

Ao meu marido, **Leonardo Grün**, primeiro incentivador, por acreditar no meu sonho e estar presente de forma tão especial nos melhores e piores momentos da minha vida pessoal e profissional.

Aos meus pais, **Norberto e Giovana**, primeiros educadores, que são meu porto-seguro, por me darem a oportunidade de seguir nos caminhos da educação, pela dedicação, compreensão e amor de toda uma vida.

Aos meus irmãos, **Samanta e Maicon**, e meus cunhados, pessoas especiais que tornam minha vida muito mais alegre e motivante.

À minha cunhada **Fernanda**, que sempre me apoiou, me incentivou e me aconselhou, mostrando-se uma amiga muito especial.

À amiga **Nívea Reis**, companheira de todas as horas, por todas as alegrias e frustrações divididas e pela afinidade que nos faz crescer. Você me mostrou o valor da amizade.

Aos professores que passaram e àqueles que deixaram marcas profundas na minha formação, pela contribuição, desde a infância, para a pessoa que me tornei hoje.

Aos colegas técnicos administrativos da Faccat, pelo apoio e incentivo, em especial, à colega **Sônia Maria Marx Quevedo**, pelo exemplo de competência



profissional, pela amizade e incentivo durante os anos de caminhada. Ao colega e amigo **Sandro Cezer Pereira**, pelo incentivo e apoio constantes.

Aos meus gestores da Faccat, em especial à **Carine Raquel Backs Dörr** e ao **Delmar Henrique Backes**, pelo incentivo constante da minha busca por qualificação profissional, pelo carinho e compreensão.

Em especial, à professora e orientadora **Caroline Medeiros Martins de Almeida**, a quem devo todo o meu carinho e admiração, pelos momentos de troca, de angústias, de riso, de ensinamentos, pela sua paciência e alegria em educar, tornando-se um exemplo de profissional, contribuindo, desde o início, para a concretização deste sonho, mostrando-me a importância da busca constante.

A todos vocês, muito obrigada, pois sozinha nada seria possível.



RESUMO

Esta pesquisa versa sobre a Formação Continuada para docentes da Educação Superior, enquanto uma estratégia de Gestão Educacional. Esse estudo objetiva compreender como as Formações Continuadas podem contribuir para os docentes dos cursos de graduação, enquanto estratégia de gestão educacional, a partir da percepção dos professores e dos gestores da Faccat. Trata-se de uma pesquisa com abordagem mista, destacando-se pela combinação da pesquisa e dos métodos quantitativos e qualitativos. Para a realização da fundamentação teórica da pesquisa, utilizou-se alguns autores que debruçaram-se ao estudo da constituição identitária do docente da Educação Superior, como por exemplo: Nóvoa (1992, 1995, 2018, 2019, 2022, 2023), Anastasiou e Pimenta (2002), Tardif (2000, 2014), Cunha (2008, 2010, 2011, 2020) e Masetto (2003, 2018). Bem como autores que descrevem a respeito da Formação Continuada: Nóvoa (1992, 2001, 2002), Libâneo (2004), Imbernón (2010, 2011), Cunha (2011, 2020) e Masetto (2018). Além de autores que apresentam percepções envolvendo discussões sobre Gestão Educacional, dentre eles: Klaus (2016), Lück (2013, 2014, 2015), Tofik (2013), Sander (2007, 2009), Colombo (2013), Paro (2015, 2018), Dourado (2011, 2012) e Libâneo (2018). É nesse viés que a pesquisadora constituiu-se nas aproximações com a fundamentação teórica. Quanto ao objetivo, trata-se de uma pesquisa exploratória, quanto ao procedimento metodológico, configura-se como um estudo de caso, pois averigua-se com proximidade o objeto de estudo. Como campo empírico, escolheu-se uma Instituição de Educação Superior Comunitária (IESC), as Faculdades Integradas de Taquara - Faccat, situada no município de Taquara - RS. A fim de atingir os objetivos específicos estipulados, utilizou-se diferentes instrumentos para a coleta de dados. Na primeira etapa, desenvolveu-se uma análise documental, com base nos Relatórios Institucionais; na segunda etapa, realizou-se a aplicação de um questionário, com professores; na terceira e última etapa, foi realizada uma entrevista semiestruturada, com gestores. Na análise dos dados, para a primeira e para a segunda etapa, utilizou-se a técnica de análise interpretativa descritiva. Com base nos dados oriundos do questionário aplicado aos Professores e da entrevista realizada com os gestores, realizou-se a análise das

questões abertas mediante análise de conteúdo. Ademais, a análise das questões fechadas, deu-se por meio da estatística descritiva. Como principais resultados pode-se constatar a percepção dos professores, ressaltando que a Formação Continuada possibilita momentos de reflexão sobre o fazer docente, assim como estimula o pensamento crítico e a qualificação das práticas pedagógicas. Os gestores, por sua vez, enfatizam a importância de apoiar e incentivar a participação dos docentes, garantindo que as formações sejam relevantes e alinhadas aos objetivos institucionais, contribuindo para a gestão educacional. Assim, as propostas formativas desenvolvidas na Faccat, ao longo dos anos, demonstram intencionalidade e buscam agregar valor ao propósito institucional de formação de profissionais competentes. Por fim, destaca-se a relevância dessa pesquisa para que outras instituições educacionais aproximem suas propostas de Formação Continuada com os propósitos da Gestão Educacional enquanto uma estratégia potencializadora de desenvolvimento. Dessa forma, a Instituição estará contribuindo para a melhoria da qualidade da educação oferecida e demonstrando o compromisso com o desenvolvimento profissional dos Docentes da Educação Superior.

Palavras-chave: Formação Continuada; Docentes da Educação Superior; Estratégia de Gestão Educacional.

ABSTRACT

This research is about Continuing Education for Higher Education teachers as an Educational Management strategy. This study aims to understand how Continuing Education can contribute to undergraduate teachers as an educational management strategy, based on the perception of Faccat's teachers and managers. This is a mixed-methods study, with a combination of quantitative and qualitative methods. To provide the theoretical basis for the research, we used some authors who have studied the identity of higher education teachers, such as Nóvoa (1992, 1995, 2018, 2019, 2022, 2023), Anastasiou and Pimenta (2002), Tardif (2000, 2014), Cunha (2008, 2010, 2011, 2020) and Masetto (2003, 2018). As well as authors who describe Continuing Education: Nóvoa (1992, 2001, 2002), Libâneo (2004), Imbernón (2010, 2011), Cunha (2011, 2020) and Masetto (2018). In addition to authors who present perceptions involving discussions on Educational Management, among them: Klaus (2016), Lück (2013, 2014, 2015), Tofik (2013), Sander (2007, 2009), Colombo (2013), Paro (2015, 2018), Dourado (2011, 2012) and Libâneo (2018). It is in this vein that the researcher approached the theoretical foundation. As far as the objective is concerned, this is an exploratory study. As far as the methodological procedure is concerned, it is a case study, as the object of study is closely investigated. The empirical field chosen was a Community Higher Education Institution (IESC), the Faculdades Integradas de Taquara - Faccat, located in the municipality of Taquara - RS. To achieve the specific objectives stipulated, different instruments were used to collect data. In the first stage, a documentary analysis was carried out, based on the Institutional Reports; in the second stage, a questionnaire was applied to teachers; in the third and final stage, a semi-structured interview was carried out with managers. In analyzing the data for the first and second stages, the descriptive interpretive analysis technique was used. Based on the data from the questionnaire applied to the teachers and the interview with the managers, the open questions were analyzed using content analysis. The closed questions were also analyzed using descriptive statistics. The main results were the teachers' perception that Continuing Education enables moments of reflection on teaching, stimulating critical thinking and improving teaching practices. Managers, in turn, emphasize the importance of supporting and encouraging teacher participation, ensuring that training is relevant and aligned with



institutional objectives, and contributing to educational management. Thus, the training proposals developed at Faccat over the years demonstrate intentionality and seek to add value to the institutional purpose of training competent professionals. Finally, the relevance of this research is highlighted so that other educational institutions can bring their Continuing Education proposals closer to the aims of Educational Management as a development-enhancing strategy. In this way, the institution will be contributing to improving the quality of the education offered and demonstrating its commitment to the professional development of higher education teachers.

Keywords: Continuing Education; Higher Education Teachers; Educational Management Strategy.



SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
1.1 DA TRAJETÓRIA PESSOAL AO TEMA DE PESQUISA.....	18
1.2 TEMA.....	23
1.3 DELIMITAÇÃO DO TEMA.....	23
1.4 PROBLEMA.....	23
1.5 OBJETIVOS.....	23
1.5.1 Objetivo Geral.....	23
1.5.2 Objetivos Específicos.....	24
1.6 JUSTIFICATIVA.....	24
2. ESTADO DA ARTE: POR ONDE ANDAM AS DISCUSSÕES?.....	29
3. FUNDAMENTANDO TEORICAMENTE A PESQUISA.....	49
3.1 O CENÁRIO ATUAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	49
3.1.1 Breve história da Educação Superior no Brasil.....	50
3.2 A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	55
3.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	69
3.3.1 Intencionalidade da Formação Continuada para o Docente da Educação Superior.....	76
3.4 A GESTÃO EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	80
4. METODOLOGIA.....	91
4.1 O cenário da Instituição de Educação Superior Comunitária - Locus da Pesquisa.....	94
4.2 Participantes da pesquisa.....	103
4.3 Técnica para coleta dos dados.....	104
4.4 Técnica para análise dos dados.....	106

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	110
5.1 Formações continuadas propostas pela instituição para os seus docentes.	110
5.2 Questionários: As contribuições dos professores participantes.....	133
5.3 Entrevistas: As contribuições dos gestores participantes.....	146
5.4 Proposta de Intervenção.....	155
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS.....	164
APÊNDICES.....	171



1. INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

O estudo discorre sobre a Formação Continuada para docentes da Educação Superior, enquanto uma estratégia de Gestão Educacional. Inicialmente, é apresentado brevemente a trajetória da pesquisadora, as motivações, as escolhas e sua relação com a temática investigada. Em seguida, é exposto o tema e sua delimitação, o problema de pesquisa, bem como o objetivo geral e os objetivos específicos, bem como a justificativa para a consecução da pesquisa.

No capítulo dois, é encaminhado o Estado da Arte, contendo algumas produções acadêmicas que elucidam um mapeamento dos escritos atuais que circundam o objeto de estudos. Desse modo, nessa seção encontra-se a revisão de literatura, demonstrando por onde andam as discussões relacionadas à temática pesquisada, apresentando dissertações e teses que possuem convergências com o assunto da pesquisa.

No capítulo três, é desenvolvida a Fundamentação Teórica da pesquisa, subdividindo-se em quatro subseções. Dessa maneira, o referencial teórico apresenta-se como fundamental para a pesquisa, pois é nele que apresentam-se as principais teorias, conceitos e estudos que foram desenvolvidos anteriormente, na área investigada, possibilitando fundamentar a pesquisa. Assim, esse capítulo exterioriza-se como base para a construção do conhecimento científico e possibilita a qualidade e a validade do trabalho realizado.

Para a realização da fundamentação teórica da pesquisa, utilizou-se alguns autores que debruçaram-se ao estudo da constituição identitária do docente da Educação Superior, como por exemplo: Nóvoa (1992, 1995, 2018, 2019, 2022, 2023), Pimenta (1999), Anastasiou e Pimenta (2002), Tardif (2000, 2014), Cunha (2008, 2010, 2011, 2020) e Masetto (2003, 2018). Bem como autores que descrevem a respeito da Formação Continuada: Nóvoa (1992, 2001, 2002), Libâneo (2004), Imbernón (2010, 2011), Cunha (2011, 2020) e Masetto (2018). Além de autores que apresentam percepções envolvendo discussões sobre Gestão Educacional, dentre eles: Klaus (2016), Lück (2013, 2014, 2015), Tofik (2013), Sander (2007, 2009), Colombo (2013), Paro (2015, 2018), Dourado (2011, 2012) e

Libâneo (2018). É nesse viés que a pesquisadora constituiu-se nas aproximações com a fundamentação teórica.

Ademais, é apresentado a descrição da metodologia que realizou-se, destacando no cenário da Instituição de Educação Superior Comunitária, lócus da pesquisa, os participantes envolvidos. Bem como, a técnica para a consecução da coleta dos dados, a fim de atingir a cada objetivo específico planejado, seguidos da descrição da técnica para a análise dos dados coletados.

Por fim, são expostos os resultados obtidos e as discussões acerca dos dados coletados, elucidando as Formações Continuidas propostas pela Faccat para os seus Docentes, seguidos das contribuições dos participantes, por meio dos questionários e entrevistas, e a proposta de intervenção pretendida. Encerrando apresento as considerações finais e as referências.

1.1 DA TRAJETÓRIA PESSOAL AO TEMA DE PESQUISA

Sou a primogênita de um casal jovem. Meus pais me educaram com muito zelo e esforço. Na infância, tive a presença dos meus avós maternos, extremamente carinhosos e participativos. Tenho muitas memórias de vivências divertidas com meus irmãos e primos. Muitas vezes, fui a “professora” nas brincadeiras. São lembranças muito significativas na constituição da minha identidade, da minha subjetividade. Conforme afirmado por Sibilia (2012, p. 10), “as subjetividades se constroem nas práticas cotidianas de cada cultura, e os corpos também se esculpem nesses intercâmbios”.

O Primeiro Grau (Ensino Fundamental) cursei em uma escola pública. Obtive bolsa de estudos para o Segundo Grau (Ensino Médio), que foi cursado concomitante com o Curso Normal - Magistério, em uma escola privada da Rede Notre Dame, localizada no município de Taquara. Com quatorze anos, ao iniciar o Curso Normal, tive a certeza de que estaria realizando o sonho de me tornar professora.

Minha trajetória profissional enquanto professora iniciou-se muito cedo, pois quando estava cursando o segundo ano do Curso Normal, com quinze anos de idade, fui participar do primeiro processo seletivo para concorrer a uma vaga para

professora auxiliar na Educação Infantil. Sem experiência, mas com muito desejo e determinação, passei no processo seletivo, e iniciei como professora auxiliar na Educação Infantil, em uma escola privada. Assim, estudava todos os dias, pela manhã, e todas as tardes atuava como professora auxiliar. Foi um período muito especial, me sentia muito feliz ao exercer o magistério.

Realizei o estágio do Curso Normal em outra escola privada de Educação Infantil e consegui contrato de estágio como professora. Ao concluir o Curso Normal, em 2005, continuei exercendo o fazer pedagógico com muito engajamento, dedicação e amor, atuando na Educação Infantil. Precisava trabalhar para, mais tarde, arcar com o custeio do Ensino Superior, que já era desejado.

Casei em 2006 e meu marido sempre me incentivou a seguir estudando e trabalhando. Assim, no segundo semestre de 2006, iniciei a Graduação em Pedagogia, nas Faculdades Integradas de Taquara – Faccat. Tive excelentes professores, que me instigaram e me incentivaram a acreditar cada vez mais na Educação, mostrando o significado e o valor de ser educadora. Trabalhava muito, mas não conseguia arcar com os custos de muitas disciplinas, sendo possível cursar, no máximo, duas ou três, por semestre.

Em 2007, após distribuir muitos currículos, fui contratada para ser professora substituta em uma renomada escola da Rede Sinodal, no município de Taquara. Quanta alegria! Me dedicava muito, trabalhava no turno da manhã na Escola de Educação Infantil, em algumas tardes atuava como professora substituta na Escola vinculada à Rede Sinodal e, em algumas noites, tinha aulas na Faccat.

Após um ano, atuando como professora substituta, fui contratada, em 2008, para atuar como professora do 3º ano do Ensino Fundamental. O encantamento foi imediato e logo me apaixonei pelos anos iniciais. A realização de um sonho! Aprendi muito, tive oportunidade de participar de muitas formações continuadas, cursos, eventos em outras cidades e estados, conhecendo outros professores da mesma Rede, enfim, muitas aprendizagens e crescimento profissional.

Em 2010, Pietra, minha filha, nasceu: um momento inenarrável, de grande felicidade. Minha família é o meu maior porto seguro. Permaneci atuando como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e solicitei desligamento da Escola de Educação Infantil.

Em 2014, ingressei como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID¹, pois acreditava que já estava na hora de me desacomodar, porque atuava há alguns anos apenas na rede privada e, como estava prestes a me formar no Curso de Pedagogia, considerava importante ter experiência também com alunos da rede pública de ensino. Sem dúvida alguma, a experiência adquirida como bolsista ocasionou uma amplitude em meu olhar sobre a educação. Foi uma experiência bastante significativa que me rendeu algumas publicações no livro “O Pibid em Sala de Aula, Relatos & Reflexões”.

No final de 2014, concluí a graduação; foram nove anos para a realização de uma conquista extremamente importante, pois sou a primeira integrante da minha família a concluir a Educação Superior. Tendo produzido meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no campo da Educação Financeira na Educação Básica, como um novo desafio na Formação de Professores, pois já me interessava pelas questões que abarcam a Formação de Professores. Dediquei-me muito para a realização do meu TCC e, para a minha alegria, foi considerado o melhor Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, da Instituição em que eu estudei, dentre as formandas de Pedagogia do ano de 2015. Assim, publiquei um artigo apresentando os resultados de minha investigação, no periódico científico “Revista Universo Acadêmico” da Faccat, em 2015. Nesse ano, nasceu o meu segundo filho, Arthur. Minha família estava completa, pois desejávamos ter um casal de filhos.

Em fevereiro de 2017, recebi um convite, muito especial, para atuar junto à Vice-Direção de Graduação da Faccat. Fiquei lisonjeada pois, de acordo com a Vice-Diretora, a Instituição estava procurando uma Pedagoga formada na própria instituição, com destaque em sua atuação profissional para assumir demandas pedagógicas, auxiliar os professores e contribuir para o planejamento, a organização e o fomento de ações formativas para os docentes. Meu marido me apoiou e me incentivou a aceitar a oferta. Assim, iniciei minha atuação na Educação Superior, permaneci na Educação Básica com vinte horas semanais e, na Instituição de Educação Superior, desempenhava mais vinte horas semanais.

Em 2018, tive a oportunidade de participar, representando as Faculdades Integradas de Taquara, da V Formação de professores STHEM Brasil / Laspau,

¹ Programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica.

Instituto filiado à Universidade de Harvard, ocorrido em Lorena, São Paulo. Uma semana de imersão com possibilidades formativas incríveis. Após as formações do Consórcio Sthem Brasil, participei como organizadora das Formações Docentes da Faccat, sempre ocorridas no início de cada semestre e das Formações Continuadas, que ocorriam ao longo dos semestres. Momentos extremamente importantes para a minha trajetória profissional.

Enfim, estava cada vez mais engajada e deslumbrada com os Processos de Formação dos docentes e resolvi que era chegada a hora de finalizar meu ciclo na Educação Básica. Após mais de uma década atuando na Educação Básica, dediquei-me integralmente às atribuições que eram designadas a mim na Educação Superior.

A partir de 2019, com dedicação profissional total à Educação Superior, continuei organizando e participando de Formações Docentes e Continuadas. Desenvolvendo formações com enfoque em inovações, muitos estudos e pesquisas foram necessários para ampliar meus conhecimentos. A saber que a Educação Superior exerce um papel estratégico, capaz de fomentar a inovação e a criatividade no atendimento às demandas do processo formativo e da produção do conhecimento, contribuindo para a transformação social e produtiva da sociedade.

Em 2020, um ano atípico, de excepcionalidades, mas com muitas aprendizagens, flexibilizações e reinvenções. Que, inclusive, nos impôs uma reorganização na Educação, com mudanças significativas que impulsionam a aceleração das inovações e transformações educacionais. Nunca estivemos tão “digitais”. E quão intensas foram, e estão sendo, todas as aprendizagens. Novos tempos, tempos líquidos, em que as organizações sociais se dissolvem com rápidas mudanças (Bauman, 2007).

Nesse ano, participei da VII Semana de Formação de Professores STHEM Brasil – Online (Via Zoom) e tive a oportunidade de me envolver em diversos momentos formativos. Nas discussões foram relacionadas as possibilidades de utilizar a Inteligência Artificial no cotidiano da Educação, e como as ferramentas tecnológicas podem contribuir para o fazer didático pedagógico dos professores.

Em 2020, tive a oportunidade de integrar o Grupo de Estudo Permanente - GEP, que compõe o Núcleo de Inovação Acadêmica - NIA, das Faculdades Integradas de Taquara, atuar como supervisora da Comissão de Assessoramento

Pedagógico, da Faccat, e participar do Grupo de Estudos sobre Assessoria Pedagógica Universitária da UNIFAL - MG. Desse modo, estabelecendo redes de aprendizagem e conhecimento, no final de 2020, ingressei em um curso de pós-graduação, relacionado à Educação Superior, o curso “Educação 5.0: Metodologias Ativas, Tecnologias Disruptivas e Inovação Acadêmica na Educação Superior”. Sem dúvidas, muitos conhecimentos relevantes para a minha prática no Ensino Superior.

Em 2021, participei do VIII Semana de Formação de Professores STHM Brasil – Online (Via Zoom) e tive a honra de apresentar um trabalho desenvolvido no VII Fórum Internacional de Inovação Acadêmica STHM Brasil – no qual recebi um certificado de honra ao mérito pelo reconhecimento ao trabalho “Formação Continuada Faccat: Compartilhando Saberes”, apresentado na categoria “Cases de Tecnologia e Educação”.

Com base em minha experiência profissional, e buscando sempre novas perspectivas e conhecimentos, considerava imprescindível realizar uma Formação em Pós-Graduação Stricto Sensu, contribuindo diretamente para a minha atuação profissional, ampliando o meu percurso formativo, justificando, assim, o desejo de cursar o Mestrado Profissional em Gestão Educacional, da Unisinos. Logo após a aprovação no processo seletivo, ingressei em 2022, com muita alegria, dedicação e comprometimento, no Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, da Unisinos.

Dentro da minha experiência profissional, atuando como Analista Acadêmica junto à Vice-Direção de Graduação das Faculdades Integradas de Taquara - Faccat e buscando sempre novas perspectivas e conhecimentos, considero imprescindível realizar essa pesquisa, que contribuirá diretamente para a minha atuação profissional, ampliando o meu percurso formativo, justificando, assim, a intenção de pesquisar acerca da Formação Continuada de Docentes da Educação Superior como uma estratégia para a Gestão Educacional. E, com isso, ir construindo uma nova trilha, na qual compõe-se um longo caminho, cheio de curvas e inquietações, pois sempre terei a curiosidade da primogênita, da esposa, da professora, da mãe, da pedagoga, da estudante que me constitui.

1.2 TEMA

Formação Continuada para docentes da Educação Superior, enquanto uma estratégia de Gestão Educacional.

1.3 DELIMITAÇÃO DO TEMA

Formação Continuada para os docentes dos cursos de graduação das Faculdades Integradas de Taquara - Faccat, no Rio Grande do Sul, com vistas ao desenvolvimento de uma formação político pedagógica, enquanto estratégia de gestão educacional².

1.4 PROBLEMA

Como as Formações Continuadas contribuem para os docentes dos cursos de graduação, enquanto estratégia de gestão educacional, a partir da percepção dos gestores e professores das Faculdades Integradas de Taquara - Faccat?

1.5 OBJETIVOS

Para tal, impôs-se o alcance dos seguintes objetivos:

1.5.1 Objetivo Geral

Compreender como as Formações Continuadas podem contribuir para os docentes dos cursos de graduação, enquanto estratégia de gestão educacional, a partir da percepção dos gestores e professores das Faculdades Integradas de Taquara - Faccat.

² Compreendidas como um conjunto de ações e planos elaborados pelos gestores responsáveis pela IES, com o objetivo de qualificar os processos e alcançar metas específicas. De acordo com Klaus (2016, p.84), “a gestão [...], lança mão de várias funções e conhecimentos necessários para, através das pessoas, atingir os objetivos da organização de forma eficiente e eficaz”.

1.5.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar as formações continuadas propostas pela instituição para os seus docentes dos cursos de graduação;
- b) Verificar as percepções dos Professores dos Cursos de Graduação no que tange ao desenvolvimento de Formações Continuadas, enquanto estratégia de gestão educacional;
- c) Averiguar as concepções dos Vice-Diretores e dos Coordenadores da instituição com vistas ao desenvolvimento de Formações Continuadas enquanto uma estratégia de Gestão Educacional.
- d) Construir um Portfólio com propostas formativas, contendo uma coletânea de oficinas, workshops, webinars, dentre outras possibilidades, a fim de contribuir para a Formação Continuada dos professores da instituição;
- e) Propor a criação de um documento orientador para a estruturação de uma Política Institucional de Formação Continuada de Professores, por meio da estruturação de um grupo de trabalho, a fim de estimular o aprimoramento contínuo das práticas docentes.

1.6 JUSTIFICATIVA

Sabe-se que muitos docentes chegam à Educação Superior para exercerem a docência sem formação pedagógica. São engenheiros, psicólogos, advogados, enfim, profissionais que aprendem a exercer a função docente na atuação prática da profissão. Em algumas ocasiões, repetindo as experiências que tiveram enquanto alunos em suas trajetórias escolares. A partir dessa reprodução, muitas vezes, não ocorre uma reflexão sobre a ação docente e, muito menos, uma autoformação docente.

Para o ingresso de um docente na Educação Superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/96 – LDB, em seu artigo 66, parágrafo único estabelece que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e

doutorado” (BRASIL, 1996). Não sendo exigida uma formação especificamente didática e pedagógica para o exercício da docência na Educação Superior.

Com base nesse ponto de vista, Queiros e Aroeira (2020, p.19) afirmam que

É sabido que um profissional oriundo de um curso de graduação bacharelado é um executor com habilidade técnica formado em área específica (médico, engenheiro, administrador ou economista) que, durante sua formação acadêmica, não foi preparado para o exercício da docência no ensino superior e se torna responsável quando assume essa profissão.

Nessa mesma linha, Queiros e Aroeira (2020, p.20) elucidam que “a formação de profissionais, com saberes técnicos específicos apenas, não supre as carências do campo pedagógico que a modalidade superior requer”. Destacando que é preciso uma formação específica para o exercício da docência na Educação Superior.

Libâneo (2014, p.4) afirma que “é preciso resgatar a profissionalidade do professor, reconfigurar as características de sua profissão na busca da identidade profissional”. Deste modo, inicialmente, é necessário a constituição identitária do docente da Educação Superior.

Assim, Libâneo (2004) enfatiza que ao se planejar ações pedagógicas, sejam elas de formação inicial ou de formação continuada, as competências não podem ser reduzidas a simples habilidades treinadas. A formação deve desenvolver competências profissionais dos professores, indo além dos estreitos limites da definição do professor apenas habilitado e preparado para ensinar.

Nóvoa (1992) destaca que a formação dos professores não se constrói por “acumulação”, mas, sim, a partir de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Para isso, é imprescindível uma formação que permita, de acordo com Imbernón (2010, p. 79) “uma visão crítica do ensino, para se analisar a postura e os imaginários de cada um frente ao ensino e à aprendizagem, que estimule o confronto de preferências e valores e na qual prevaleça o encontro, a reflexão entre pares sobre o que se faz”.

De fato, ser professor universitário exige, evidentemente, um profundo domínio de seu campo específico de conhecimentos. Não sendo possível, somente,

um conhecimento parco, como também uma simples apropriação enciclopédica.

Para Quadros *et al.* (2022, p.4), a Instituição de Educação Superior “ao trabalhar com a formação continuada dos docentes, precisará provocar espaços de trocas de experiências e de reflexões sobre os saberes da experiência e aqueles adquiridos como resultado de aprendizagem individual”.

Além disso, Quadros *et al.* (2022, p.11) esclarecem que

A formação continuada em serviço é um diferencial que uma IES pode ter, ao oportunizar que os docentes sejam bem instrumentalizados para o fazer pedagógico e, por conseguinte, mais motivados para realizar seu trabalho, compartilhar com seus colegas conceitos novos e experiências e, por fim, conseguir excelência no processo de ensino. E, além disso, agregar à IES uma valorização de sua marca na sociedade, uma vez que os docentes estarão mais bem preparados.

Nessa perspectiva, Quadros *et al.* (2022, p.11) reforçam a importância e necessidade da Formação Continuada para os Docentes da Educação Superior, e ainda afirmam a relevância que o “desenvolvimento de um programa contínuo que leva o docente a obter especialização no conhecimento didático-pedagógico”.

Indubitavelmente, a Formação Continuada contribui para o aprimoramento da prática docente, especialmente, na Educação Superior, uma vez que contribui para o desenvolvimento dos saberes docentes (TARDIF, 2014; PIMENTA, 1999; CUNHA 2010). A partir do exposto, Cunha (2010, p.20) esclarece que

Quando se assume que a perspectiva da docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e a seus objetivos, reconhecemos uma condição profissional para atividade do professor. A discussão que nos mobiliza, na reflexão analítica dos saberes docentes, é identificar a natureza desses saberes e em que medida aqueles ligados à dimensão pedagógica são fundamentais para a estruturação profissional do professor, devendo construir o constructo de sua formação inicial e/ou continuada.

Sabe-se da complexidade da docência na Educação Superior, da complexidade do fazer docente, bem como dos desafios inerentes à profissão.

Mas é necessário refletir sobre as possibilidades de Formações Continuidas, para os docentes da Educação Superior, com vistas ao desenvolvimento na perspectiva político pedagógica, enquanto uma estratégia de Gestão Educacional.

A partir do exposto, essa pesquisa se justifica pelo fato de contribuir para a reflexão sobre a necessidade de estruturação de Formação Continuada para os docentes da Educação Superior. Pois a Formação Continuada é essencial para o desenvolvimento profissional e aprimoramento constante dos docentes da Educação Superior. Essa é uma área em constante evolução, com novas tecnologias e metodologias surgindo a todo momento. Nesse sentido, a pesquisa sobre Formação Continuada para docentes, enquanto estratégia de Gestão Educacional, pode trazer importantes contribuições para a área.

Ademais, apresentamos no capítulo seguinte, o estado da arte, tendo como propósito contextualizar a pesquisa, evidenciando sua relevância no contexto atual de conhecimento da área.



2.

ESTADO DA ARTE: Por onde andam as discussões?

2. ESTADO DA ARTE: POR ONDE ANDAM AS DISCUSSÕES?

Para desenvolver uma pesquisa, se faz necessário conhecer as produções acadêmicas realizadas, em um determinado espaço de tempo, sobre a temática a ser investigada. Realizando, assim, um mapeamento dos escritos que circundam o objeto de estudo. Desse modo, é possível estabelecer uma relação com o objeto pesquisado, evidenciando a sua relevância e possibilitando o refinamento da ação investigativa. De acordo com Romanowski e Ens (2006, p. 37), "estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento". Eles consideram que o estado da arte

"[...] possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia." (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Assim, o levantamento das produções acadêmicas realizou-se, no final de maio e junho de 2022, buscando por dissertações e por teses (tipo: Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado) no sítio eletrônico do Banco de Teses da CAPES³ - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. A busca realizada contemplou as pesquisas, tendo como base o período de 2017 a 2022. Definindo-se os descritores: "Formação Continuada", "Professor universitário", "Profissionalidade Docente na Educação Superior", "Gestão Educacional da Educação Superior", "Gestão Educacional", "Formação Continuada para Docentes da Educação Superior", "Constituição do Professor da Educação Superior" e "Estratégias de Gestão Educacional".

Os três últimos descritores, considerados extremamente pertinentes para a consecução das análises e diretamente relacionados com o tema da pesquisa, foram pesquisados no catálogo de periódicos, mas sem a obtenção de resultados.

³ <http://bancodeteses.capes.gov.br>

Evidenciando, assim, a relevância da temática abordada na pesquisa e o quão inovadora e significativa ela se apresenta.

Procurando “refinar” a busca, definiu-se três filtros: o filtro 1 - Grande Área de Conhecimento: Ciências Humanas; o filtro 2 - Área de Conhecimento: Educação e o filtro 3 - Área de Concentração: Educação e Formação.

A partir do mapeamento realizado, realizou-se uma leitura aprofundada dos trabalhos. Dessa forma, selecionou-se doze (12) produções científicas com maior proximidade com o objeto de estudo. Especificamente, que abrangessem questões relacionadas à Educação Superior, optando-se pela exclusão de produções científicas relacionadas à Educação Básica. Assim, após a aplicação de todos os filtros estipulados, olhando mais detalhadamente para cada uma delas, excluiu-se as pesquisas que tinham o foco em outras questões e segmentos educacionais. Desse modo, não foram selecionadas, pois não tratavam especificamente da gestão educacional da Educação Superior.

Quadro N° 1 Identificação das produções científicas

Descritores (palavras-chave)	Base de Dados: Catálogo de Periódicos da CAPES/MEC				
	Produções totais encontradas (de 2017 até 2022)	Filtro 1 - Grande área de Conhecimento: Ciências Humanas	Filtro 2 - Área de Conhecimento: Educação	Filtro 3 - Áreas de Concentração: Educação, Formação e Gestão	Trabalhos Selecionados para análise
Formação Continuada	2.565 resultados para "Formação Continuada"	1.459 resultados para "Formação Continuada"	1.259 resultados para "Formação Continuada"	03 resultados para "Formação Continuada"	02 trabalhos selecionados
Professor universitário	137 resultados para "professores universitários"	73 resultados para "professores universitários"	49 resultados para "professores universitários"	6 resultados para "professores universitários"	04 trabalhos selecionados
Profissionalidade de Docente na Educação Superior	1 resultado para "Profissionalidade de Docente no Ensino Superior"	Filtro não aplicado.	Filtro não aplicado.	Filtro não aplicado.	01 trabalho selecionado
Gestão Universitária	301 resultados para "Gestão Universitária"	45 resultados para "Gestão Universitária"	43 resultados para "Gestão Universitária"	15 resultados para "Gestão Universitária"	03 trabalhos selecionados

Gestão Educacional	1.119 resultados para "Gestão Educacional"	1.030 resultados para "Gestão Educacional"	957 resultados para "Gestão Educacional"	66 resultados para "Gestão Educacional" - Com o filtro Gestão Educacional	02 trabalhos selecionados
---------------------------	---	---	---	--	----------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos no Portal da Capes (2022).

Foram localizados, a partir da aplicação dos três filtros, para o descritor “Formação Continuada”, três resultados. Após a análise criteriosa das produções, foi excluída uma produção, por se tratar especificamente de Formação Continuada para professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental e duas produções foram selecionadas, apresentadas no quadro N° 2.

Para o descritor “Professor universitário”, foram identificadas seis produções, sendo quatro selecionadas, apresentadas no quadro N° 3 e suprimidas duas, devido a falta de similaridade com a temática da pesquisa. Uma das produções abordava sobre as metodologias ativas na Educação Superior para docentes do curso de Publicidade e Propaganda e, a outra sobre a escolarização hospitalar e a Formação de Professores.

Apenas uma dissertação foi localizada, para o descritor “Profissionalidade Docente na Educação Superior”, com a aplicação dos três filtros, sendo apresentada no quadro N° 4. Já para o descritor “Gestão Universitária”, foram identificados 15 trabalhos, sendo escolhidos três, que estão descritos no quadro N° 5. Os doze trabalhos que não foram selecionados não tinham aproximação com a temática pesquisada e traziam discussões não relacionadas à Educação Superior.

Para o descritor “Gestão Educacional”, foram localizadas 66 produções, mas apenas as produções com relação à Educação Superior foram selecionadas, e estão apresentadas no quadro N° 6. As teses e dissertações suprimidas não se aproximam do campo empírico da pesquisa e estão relacionadas, especialmente, à Gestão da Educação Básica.

Após a seleção das produções científicas, na base de dados, buscou-se realizar a organização e classificação das teses e das dissertações, de acordo com os descritores estabelecidos. Definindo as produções científicas que, de alguma maneira, assemelham-se com a temática investigada, com base nos seguintes

tópicos: autor, ano de defesa, instituição, tipo de trabalho de pesquisa, título da pesquisa e palavras-chave.

Como mostra-se no quadro, observa-se as produções selecionadas para o descritor “Formação Continuada”:

Quadro Nº 2 para o descritor “**Formação Continuada**”

Base de Dados: Catálogo de Periódicos da CAPES/MEC				
Autor(a) / Ano	Instituição	Tipo de Trabalho	Título da Pesquisa	Palavras-chave
JOSE RENATO SPINA MARTINS 2018	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS	DISSERTAÇÃO	A (TRANS) FORMAÇÃO DO ENGENHEIRO-PROFESSOR: O APRENDIZADO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	Engenheiro-Professor. Docência no Ensino Superior. Competência Profissional. Formação Continuada. Desenvolvimento Profissional Docente.
CAMILA EMILIO DE MORAES 2020	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS	DISSERTAÇÃO	ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PROGRAMA EDUCAÇÃO INOVAÇÃO CONECTADA	Educação. Formação Continuada. Políticas Públicas. Tecnologias Digitais. Formação de Professores.

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos no Portal da Capes (2022)

Com a aplicação do descritor “Formação Continuada” e, a posteriori, aplicação dos filtros preestabelecidos, selecionou-se, por conseguinte, a dissertação de Martins (2018), que abarca questões relacionadas ao processo de construção da docência, em especial do engenheiro na Educação Superior. Considerando o enfrentamento dos desafios da docência, buscando compreender como os engenheiros, ao exercerem a docência, “tornam-se” professores. A formação continuada, está posta nos resultados, como uma necessidade primordial para o desenvolvimento profissional do “engenheiro-professor”. De acordo com o mesmo autor, a (trans) formação do engenheiro-professor envolve muitos fatores, dentre eles, a aprendizagem da docência por meio da própria prática, as trocas de experiências, a participação em formação contínua e o apoio das instituições educacionais. Ainda, nas considerações finais, o autor afirma que as Formações Continuadas, promovidas pelas Instituições de Educação Superior, não passam de oficinas pedagógicas, oferecidas esporadicamente, que até ajudam, mas com poucas contribuições didático-pedagógico para a ação docente do engenheiro professor.

A dissertação de Moraes (2020), cujo principal objetivo foi buscar compreender a formação continuada de professores para o uso de tecnologias digitais. Apesar do campo empírico da pesquisa envolver a Educação Básica, e não à Educação Superior, as contribuições para o campo da formação de professores são de extrema valia. A autora afirma que a formação continuada dos professores não deve ter como objetivo apenas que eles aprendam a manusear as tecnologias. Considerando que é necessário pensar a formação continuada sob a perspectiva do conceito de formação permanente, partindo da premissa de que as propostas formativas devem estar relacionadas em um contexto de mudanças e inovações.

Diante do exposto, é possível evidenciar que tanto Martins (2018), quanto Moraes (2020) valorizam a formação continuada para os professores, e que as necessidades formativas dos professores devem estar relacionadas à sua formação enquanto profissional docente.

Com o descritor “Professor universitário”, podemos observar no quadro N° 3 os trabalhos selecionados:

Quadro N° 3 para o descritor “**Professor universitário**”

Base de Dados: Catálogo de Periódicos da CAPES/MEC				
Autor(a) / Ano	Instituição	Tipo de Trabalho	Título da Pesquisa	Palavras-chave
DEISE MARIA MARQUES CHOTI 2017	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	TESE	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NUMA VISÃO PARADIGMÁTICA INOVADORA: A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS ENCONTRADOS NA WEB 2.0	Formação Pedagógica de Professores Universitários;Paradigmas educacionais;Web 2.0.
EDNA LIZ PRIGOL 2018	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	TESE	PENSAMENTO COMPLEXO E TRANSDISCIPLINAR: ECOLOGIA DOS SABERES DOCENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Saber docente;prática pedagógica;educação superior;pensamento complexo;transdisciplinaridade
ALCIONE ZILIOOTTO 2019	UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ	DISSERTAÇÃO	PERFORMATIVIDADE E IDENTIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	Identidade docente. Avaliação do ensino superior. Performatividade.
CLAUDIA DA SILVA LEITE 2021	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	TESE	A IDENTIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: PERCURSOS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL	Identidade;Professor;Ensino Superior Privado;Mesmice e Metamorfose;Relações de Trabalho

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos no Portal da Capes (2022).

As quatro produções escolhidas possuem temas correlacionados com a temática investigada e acrescentam estudos significativos sobre professores universitários. Um dos registros selecionados, na base de dados pesquisada, para o descritor “Professor Universitário”, foi a tese de doutorado de Choti (2017) que abarca questões relacionadas à formação pedagógica de professores universitários numa visão inovadora, por meio da utilização de recursos tecnológicos. A autora afirma que os professores, devido à posição que ocupam, necessitam estar constantemente informados, com uma postura de pesquisadores reflexivos e críticos de sua própria prática. Com a pesquisa, a autora constatou-se que não existem construtos prontos para o trabalho docente e nem recursos e/ou interfaces tão eficientes a ponto de resolver com veemência as dificuldades encontradas na prática docente diária.

A produção de Prigol (2018) aborda, como tema principal, a Ecologia dos Saberes Docentes (ecologia entendida como rompimento, não só com a ideia de um meio rígido ou amorfo) e a Prática Pedagógica sob a compreensão do Pensamento Complexo e Transdisciplinar. Objetivando caracterizar a prática pedagógica relacionando a visão epistemológica e as ações no processo de ensino e aprendizagem, identificando projeções do pensamento complexo e da metodologia transdisciplinar. A autora afirma que a contemporaneidade requer um profissional da educação, com competências além das científicas, pedagógicas e didáticas, que apresente uma postura de enfrentamento e adaptação aos novos problemas, que seja capaz de conviver com as mudanças e com as situações ambíguas e conflituosas, ressaltando assim, a necessidade de uma contínua formação. A autora, destaca que, indubitavelmente, o percurso da vida pessoal, as vivências de cada docente, e as experiências profissionais são auto formadoras, outrossim, reflexos do seu processo evolutivo.

Ziliotto (2019) apresenta em sua dissertação questões relacionadas à identidade do professor universitário e a sua performatividade, objetivando analisar como os professores universitários estão reelaborando a sua identidade profissional, frente às pressões e exigências postas, com temas emergentes pelo atual contexto da educação superior. A autora identificou que os professores, das Instituições de

Educação Superior analisadas (privadas e comunitárias), percebem que a docência vem se transformando profundamente, com mudanças significativas do seu papel.

Em suma, que o exercício da docência tornou-se mais complexo e mais desafiador no atual contexto, provocando um aumento nos níveis de estresse por parte dos professores universitários. Como efeito, os professores destacam que, mesmo a par de mudanças na sua identidade, pretendem, majoritariamente, permanecer na profissão e manifestam sobre ela sentimentos positivos (entusiasmo, motivação, realização), bem como emoções também positivas (alegria, disposição e bem estar), mesmo que seguidas de algum nível de ansiedade e até de angústia.

A tese pesquisada por Leite (2021) abrange a constituição da identidade do professor universitário, em especial do ensino privado, frente às incomensuráveis transformações provocadas desde a Reforma Universitária de 1968. Na pesquisa, identificou-se que as relações de trabalho impactam na constituição da metamorfose identitária dos docentes. A autora esclarece que a identidade do professor universitário se integra nas relações com os outros, sejam eles docentes, discentes e ou gestores. Ainda ressalta como impacto negativo, na constituição da identidade docente, a apresentação da Educação Superior privada mercantilista, ocasionando o sucateamento e degradação do trabalho dos docentes.

Mediante o exposto, observa-se que tanto Choti (2017) quanto Prigol (2018), salientam a necessidade de formação pedagógica continuada para os professores universitários. Destacando que as demandas atuais, atribuídas ao fazer docente, evidenciam a relevância de um profissional com competências diversas e com uma postura de adaptação e superação das dificuldades encontradas.

Sob o mesmo ponto de vista, Ziliotto (2019) revela que a docência universitária vem se transformando, devido às pressões e exigências postas, com temas emergentes pelo atual contexto da educação superior. A autora destaca mudanças significativas no papel e na identidade do professor universitário. Corroborando com as concepções de identidade do professor universitário, Leite (2021) afirma que as relações com os outros, sejam eles docentes, discentes e ou gestores, impactam diretamente na constituição da identidade docente.

Com o descritor “Profissionalidade Docente na Educação Superior”, é possível observar no quadro N° 4 o trabalho selecionado na base de dados pesquisada:

Quadro Nº 4 para o descritor “**Profissionalidade Docente na Educação Superior**”

Base de Dados: Catálogo de Periódicos da CAPES/MEC				
Autor(a) / Ano	Instituição	Tipo de Trabalho	Título da Pesquisa	Palavras-chave
LIZ BARBARA BORGHETTI 2017	UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE	DISSERTAÇÃO	PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	Saber. Saberes docentes. Professores e Prática pedagógica.

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos no Portal da Capes (2022)

A pesquisa selecionada na base de dados investigada, para o descritor “Profissionalidade Docente na Educação Superior”, foi a dissertação de mestrado que engloba a profissionalidade do docente na Educação Superior, Borghetti (2017). A pesquisadora buscou apresentar quais saberes docentes são necessários para a prática pedagógica dos professores, resultando em melhorias sociais, bem como na construção da profissionalidade docente. A autora, ainda, destaca a importância do saber da experiência como fator potencializador, além da necessidade do professor saber planejar uma intervenção pedagógica qualificada. Concluiu-se, com a pesquisa, que não existem receitas prontas e que, por vezes, o que ocorre são experiências vivenciadas, analisadas e refletidas.

Para o descritor “Gestão Universitária”, é possível observar no quadro Nº 5 as pesquisas selecionadas:

Quadro Nº 5 para o descritor “**Gestão Universitária**”

Base de Dados: Catálogo de Periódicos da CAPES/MEC				
Autor(a) / Ano	Instituição	Tipo de Trabalho	Título da Pesquisa	Palavras-chave
GENILDA TEIXEIRA PEREIRA AMARAL 2017	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	DISSERTAÇÃO	A GESTÃO SUPERIOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ NO CONTEXTO DO PDI	Gestão Universitária. PDI. Planejamento Estratégico.
YONE MARIA GONZAGA 2017	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	TESE	GESTÃO UNIVERSITÁRIA, DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E POLÍTICAS AFIRMATIVAS: O CASO DA UFMG	Gestão universitária; Políticas públicas afirmativas; Gestão reativa seletiva; Racismo institucional de origem
ELEN LUCIA MARCAL DE	UNIVERSIDADE FEDERAL	TESE	A GESTÃO UNIVERSITÁRIA COMO	Gestão Pública. Universidade. Trabalho

CARVALHO 2022	DO PARÁ		UMA DIMENSÃO DO TRABALHO DOCENTE NA UFPA NO PERÍODO 2009 A 2018	Docente .
------------------	---------	--	--	-----------

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos no Portal da Capes (2022)

No trabalho selecionado, Amaral (2017), inteirou-se acerca do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de uma Instituição de Ensino Superior - IES Federal, do Pará, com a intenção de descobrir qual a proposta de gestão da IES. A pesquisa explicita como os principais conceitos da área da administração mostram-se presentes na educação. A autora evidencia que as concepções sobre a gestão universitária apresentam-se em posições antagônicas, algumas vezes embasadas em um modelo de empresa capitalista, outras vezes considerando os interesses da coletividade.

A produção de Gonzaga (2017) buscou compreender se o aumento do ingresso de acadêmicos negros e negras na Universidade Federal de Minas Gerais, por meio das cotas, despertou impactos na organização estrutural da gestão universitária. A autora contextualiza que a universidade foi criada para os interesses das “elites”, desse modo nasce imersa no racismo estrutural. Assim, a autora coloca que o modelo de gestão universitária deve ser planejado para garantir, também, os direitos dos acadêmicos negros como integrantes do processo educacional e não acima deles, promovendo a justiça social e racial.

A tese pesquisada por Carvalho (2022) abarca a gestão desempenhada pelos docentes, ainda que vistos em uma perspectiva burocrática, abrangem um viés formativo. A autora coloca que o desafio para a gestão universitária, para quem a desempenha, seria consolidar a gestão democrática, bem como perceber a gestão como parte inerente da atuação dos docentes universitários. Nas considerações finais, a pesquisa apresenta que, na universidade pesquisada, observa-se diferentes modelos de gestão, alguns respaldados em modelos burocráticos tradicionais e o modelo gerencial. A autora constatou que, o modelo gerencial que se espera considerar a gestão democrática esbarra em dificuldades de execução de pautas coletivas e participativas.

De acordo com o que foi exposto, evidencia-se que tanto Amaral (2017) quanto Carvalho (2022) abrangem em suas pesquisas questões referentes aos

modelos de gestão universitária e apresentam em suas conclusões, na perspectiva das universitárias pesquisadas, as empasses da aplicabilidade de modelos democráticos. Em contrapartida, Gonzaga (2017) investiga a gestão universitária, sob o ponto de vista da aplicabilidade da justiça social e racial, apresentando que o modelo de gestão universitária deve ser planejado para garantir os direitos de todos os acadêmicos.

Para o descritor “Gestão Educacional”, observa-se no quadro Nº 6 as produções selecionadas:

Quadro Nº 6 para o descritor “**Gestão Educacional**”

Base de Dados: Catálogo de Periódicos da CAPES/MEC				
Autor(a) / Ano	Instituição	Tipo de Trabalho	Título da Pesquisa	Palavras-chave
ISILDA GUIMARAES DE SOUZA 2019	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	DISSERTAÇÃO	PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA	Formação Continuada; Ensino Superior; Docente Universitário
CARLOS ROBERTO MIRANDA 2019	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	DISSERTAÇÃO	PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE CURSOS TECNOLÓGICOS NA ÁREA DE GESTÃO SOBRE O (A) "BOM (A) PROFESSOR (A)": IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR	Educação; Docente; Discentes; Percepção de alunos

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos no Portal da Capes (2022)

Realizou-se uma análise apurada, das 66 produções científicas encontradas inicialmente. Das duas produções selecionadas, uma, em especial, abarca questões relacionadas à Formação Continuada, e não propriamente sobre o descritor aplicado, mas optou-se por mantê-la, devido à aproximação com a temática pesquisada.

A produção de Souza (2019) considera que o exercício da docência na Educação Superior nas sociedades contemporâneas, imbricado por constantes

transformações, requer um aprimoramento contínuo por parte do professor. Ressaltando que, para que o aprimoramento docente ocorra, não é suficiente apenas uma formação inicial, sendo necessário o desenvolvimento de formação continuada. O objetivo da pesquisa consistiu em apresentar princípios norteadores para a formação continuada de professores universitários. A autora levantou as expectativas e percepções a respeito da formação continuada e concluiu-se que os docentes consideram importantes espaços de reflexões coletivas, as formações continuadas, bem como uma relevante troca de experiências técnicas e subjetivas envolvidas no exercício da docência.

Miranda (2019) envolve em sua pesquisa as percepções de estudantes de cursos de graduação tecnológicos sobre o bom professor, destacando as implicações para a gestão da Educação Superior. O autor, objetiva em seus estudos, analisar a percepção dos alunos acerca do exercício profissional dos professores universitários e as implicações dos dados levantados para a gestão acadêmica. Dentre os resultados obtidos, concluiu-se que os gestores educacionais esperam que os professores universitários venham formados, porém grande parte dos docentes, atuantes na Educação Superior, não tiveram uma formação pedagógica. Dessa maneira, cabe aos gestores educacionais buscar minimizar essa lacuna, oportunizando formações pedagógicas para os docentes universitários, formando-os como líderes, estimulando o desenvolvimento de suas competências e de suas habilidades. Além disso, devem encontrar formas de selecionar os melhores profissionais para o exercício da docência universitária.

Mediante o exposto, observa-se que, tanto Souza (2019) quanto Miranda (2019), consideram que o exercício da docência universitária requer aprimoramento constante, pois está imbricado por contínuas transformações e desafios da contemporaneidade.

Com o intuito de ampliar as contribuições sobre a temática investigada, realizou-se um levantamento das produções acadêmicas, particularmente por artigos, no repositório Google Acadêmico⁴ - repositório que agrega materiais científicos como artigos, ensaios, livros, teses e dissertações. A busca realizada contemplou as pesquisas, tendo como base, especificamente, o período de 2020 a 2023. Inicialmente, definiram-se os descritores: “Formação Continuada para

⁴ <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>

Professores Universitários”, “Gestão da Educação Superior” e “Estratégias de Gestão Universitária”.

A partir do mapeamento realizado, buscou-se uma leitura aprofundada dos trabalhos e selecionou-se 8 (oito) produções científicas, com temáticas vinculadas ao cerne da pesquisa. A seleção das publicações ocorreu devido a maior proximidade com o objeto de estudo; por outro lado, as exclusões ocorreram devido ao distanciamento com o foco investigado, optando-se pela exclusão de produções científicas relacionadas a outras temáticas que não estivessem relacionadas, especificamente, à Educação Superior.

Na base de dados do Google Acadêmico, foram aplicados os descritores selecionados e os resultados da encontrados foram: 6 (seis) produções encontradas para o descritor “Formação Continuada para Professores Universitários”, sendo dois os trabalhos selecionados; 27 (vinte e sete) produções encontradas para o descrito “Gestão da Educação Superior”, sendo três trabalhos selecionados; 48 (quatro e oito) produções encontradas para o descritor “Desafios da Gestão Universitária”, sendo três trabalhos selecionados.

Após a seleção das produções científicas, na base de dados, buscou-se realizar a organização e classificação das pesquisas, de acordo com os descritores estabelecidos. Definindo as produções científicas que, de alguma maneira, assemelham-se com a temática investigada, e que contribuem com a investigação pretendida, com base nos seguintes tópicos estabelecidos: título da pesquisa, autor, ano de publicação e palavras-chave.

Como mostra-se no quadro, as produções científicas, elencadas no Google Acadêmico, para o descritor “Formação Continuada para Professores Universitários” foram:

Quadro N° 7: Resultados para o descritor “**Formação Continuada para Professores Universitários**”

Título da Pesquisa	Autor(es)	Ano de publicação	Palavras-Chave
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DAS LEGISLAÇÕES NACIONAIS	Altair Alberto Fávero; Lidiane Limana Puiati Pagliarin;	2021	Formação continuada; Legislação nacional; Professor de magistério superior.

Formação continuada para a docência no Ensino Superior: a visão de professores e as contribuições de espaços de compartilhamento de experiências	Victor Gomes Lima Ferraz; José Guilherme da Silva Lopes.	2022	Formação Docente, Docência Universitária, Saberes Docentes, Formação Continuada de Professores, Pedagogia Universitária
--	---	------	---

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos no Google Acadêmico (2023)

Fávero e Pagliarin (2021) analisam, em seu artigo, as legislações nacionais que abordam a responsabilidade das instituições de ensino em oferecer ações de formação aos docentes. Os autores discutem as contribuições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020) e do Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019, que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal, incluindo licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento, e estabelece critérios para a capacitação dos servidores públicos. Ressaltando que essas legislações têm influência direta ou indireta na formação continuada dos professores da educação superior, destacando a importância da qualificação e do desenvolvimento profissional docente.

Como principais contribuições do artigo, destacam-se a identificação de que, embora a legislação nacional abordasse o desenvolvimento profissional dos docentes em políticas externas de avaliação da educação superior, não há uma política nacional de formação continuada específica para os docentes da Educação Superior. Bem como, destaca a necessidade de fortalecer a discussão e implementação de políticas que promovam a formação continuada dos docentes do magistério superior, visando aprimorar suas práticas pedagógicas e contribuir para a qualidade do ensino superior.

Ferraz e Lopes (2022) discorrem sobre a formação continuada para a docência no Ensino Superior, destacando a visão de professores e as contribuições de espaços de compartilhamento de experiências. As percepções dos professores do Ensino Superior em relação à formação docente incluem a valorização de habilidades e características relacionadas aos saberes docentes, como a importância da articulação entre docência, pesquisa e extensão. Os professores destacam a necessidade de compartilhamento de experiências entre colegas e

pós-graduandos, bem como a reflexão sobre a prática docente como elementos essenciais para o desenvolvimento profissional.

Ademais, os autores ressaltam que o compartilhamento de experiências entre professores é uma prática enriquecedora que estimula a reflexão, a aprendizagem mútua e a construção coletiva de conhecimento, contribuindo para o aprimoramento da prática docente no contexto universitário. Em suma, os espaços que estimulam o compartilhamento de experiências têm o potencial de impactar positivamente a formação docente nas universidades brasileiras, promovendo o desenvolvimento profissional, a integração de saberes, a reflexão crítica e a criação de comunidades de aprendizagem, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino no Ensino Superior.

Para o descritor “Gestão da Educação Superior”, foram selecionadas três publicações no Google Acadêmico, identificadas no quadro abaixo:

Quadro Nº 8: Resultados para o descritor “**Gestão da Educação Superior**”

Título da Pesquisa	Autor(es)	Ano de publicação	Palavras-Chave
ESTRATÉGIAS DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS PANDÊMICOS	Alejandro Uribe Lopez; Jocelia Martins Marcelino; Liliane Fraga da Silva; Lucas Gonçalves Abad.	2022	Contextos Emergentes. Educação Superior. Gestão Educacional. Instituições Marista. Pandemia.
A produção do conhecimento científico sobre gestão da educação superior a distância no Brasil	Pollyana Vieira de Andrade; Daniela da Costa Britto Pereira Lima	2023	Educação superior a distância; Gestão; Levantamento bibliográfico.
A EDUCAÇÃO SUPERIOR ALINHADA A MODALIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO CENÁRIO DO IFRS - CAMPUS PORTO ALEGRE	Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura	2023	Gestão da Educação; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Superior.

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos no Google Acadêmico (2023)

Lopez *et al.* (2022) discorrem sobre as estratégias da gestão da educação superior em tempos pandêmicos, analisando como duas instituições Maristas no Brasil e no México se adaptaram à pandemia da Covid-19, destacando a importância da comunicação e da rápida resposta aos desafios. A transição abrupta para o

ensino remoto exigiu que as instituições desenvolvessem e implementassem rapidamente estratégias para garantir a continuidade das atividades acadêmicas, durante a pandemia da Covid-19. Assim, a comunicação entre os diferentes níveis organizacionais nas instituições Maristas durante a pandemia foi essencial para garantir uma gestão eficaz, promovendo o alinhamento, a colaboração, o engajamento e a tomada de decisões informadas em um contexto desafiador.

Foram identificadas, pelos autores, algumas diferenças nas estratégias de gestão adotadas pela instituição brasileira e pela instituição mexicana em resposta aos desafios impostos pela situação. Essas diferenças nas estratégias de gestão, refletem as particularidades de cada contexto e as abordagens específicas adotadas para lidar com os desafios impostos pela pandemia. Ademais, as instituições brasileira e mexicana destacaram, em seus modelos de gestão, a importância da agilidade, da capacitação, da comunicação e da adaptação às novas realidades impostas pelo contexto pandêmico.

Andrade e Lima (2023) abordam em seu estudo sobre a produção do conhecimento científico referente à gestão da educação superior a distância no Brasil. Esse estudo apresenta um levantamento bibliográfico e os resultados destacam a escassez de estudos específicos sobre a gestão da educação superior a distância no Brasil, apontando para a necessidade de desenvolver novas pesquisas nessa área para melhor compreensão e aprimoramento dos processos de gestão na EaD. Além disso, a análise qualitativa também considerou a proporção de trabalhos encontrados em cada banco de dados, destacando a distribuição das publicações ao longo do tempo e em diferentes fontes de pesquisa. Essa abordagem permitiu uma compreensão mais aprofundada da produção científica sobre a gestão da EaD na educação superior no Brasil.

As principais conclusões e recomendações apresentadas no artigo em relação à temática da gestão da educação superior a distância, no Brasil, são em relação a importância de aprofundar os estudos sobre a gestão da educação superior a distância no Brasil, visando aprimorar os processos de gestão e garantir a qualidade da EaD, em consonância com as demandas e desafios atuais do cenário educacional brasileiro.

O artigo de Fontoura (2023), por sua vez, investiga os modelos de gestão implementados nos cursos superiores de tecnologia do Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Porto Alegre. Analisando como a gestão é conduzida e organizada dentro desses cursos, considerando aspectos como planejamento, organização, coordenação, controle e avaliação das atividades acadêmicas e administrativas.

Os resultados destacam a riqueza e a complexidade dos modelos de gestão da educação superior no contexto do IFRS - Campus Porto Alegre, indicando uma variedade de abordagens na gestão da educação superior no cenário institucional; uma complexidade estrutural, pois os modelos de gestão dos cursos superiores do IFRS - Porto Alegre refletem uma gestão interativa e complexa, influenciada por diversas variáveis e uma mutabilidade e (re)significação, sendo que os modelos de gestão dos cursos superiores não seguem um padrão único, mas estão sujeitos a mudanças e interpretações distintas pelos membros da comunidade acadêmica. Assim, evidenciando a importância de considerar a diversidade de abordagens e a dinâmica de adaptação e transformação presentes nesse cenário, bem como exigindo dos gestores habilidades de adaptação, inovação e articulação para enfrentar os desafios e promover o desenvolvimento educacional de forma eficaz.

Para o descritor “Estratégias de Gestão Universitária”, foram selecionados três publicações no Google Acadêmico, identificadas no quadro abaixo:

Quadro N° 9 Resultados para o descritor “Desafios da Gestão Universitária”

Título da Pesquisa	Autor(es)	Ano de publicação	Palavras-Chave
Mulheres na Gestão Universitária: trajetória profissional, vivências e desafios	Rebeca da Rocha Grangeiro; Maria Luciana Militão.	2020	Gênero e carreira; mulheres em postos de liderança; teto de vidro; instituição federal de ensino superior.
A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PANDEMIA: GESTÃO E MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA	Auxiliadora Maria da Silva Araújo; Lidia Boaventura Pimenta; Silvana Caffé Farias.	2020	Gestão Universitária; Pandemia; Tecnologia da Informação e Comunicação.
Desafios contemporâneos da gestão universitária no contexto da Universidade Estadual de Feira de Santana	Antônio Mota Júnior; Sergio Henrique da Conceição.	2022	Gestão Universitária, Universidades, Universidade Estadual de Feira de Santana, Desafios da Contemporaneidade

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos no Google Acadêmico (2023)

O artigo de Araújo *et al.* (2020) discute sobre as estratégias adotadas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) durante a pandemia da COVID-19, destacando a importância da Tecnologia da Informação e Comunicação. Houve reorganização das estratégias e estruturas acadêmico-administrativas com o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) para manter a continuidade das atividades. Foram adotadas medidas de distanciamento social e flexibilização do uso da mediação tecnológica em todos os cursos, seguindo as recomendações governamentais.

Durante a pandemia da COVID-19, a UNEB utilizou o Microsoft Teams para atividades acadêmicas e administrativas online, promovendo a comunicação e colaboração. Implementou o SEI e o RH Bahia para processos administrativos e gestão de pessoas, permitindo o trabalho remoto. A VPN UNEB foi disponibilizada aos servidores para acesso aos sistemas necessários, minimizando impactos na gestão de pessoas. Adotou ferramentas online para reuniões e gestão, garantindo qualidade das informações. Estratégias de mediação tecnológica mantiveram o fluxo das atividades, preservando a função social da instituição.

As conclusões do estudo apontam que a mediação tecnológica desempenha um papel crucial na educação superior em tempos de crise, como a pandemia da COVID-19. Assim, com a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), foi possível a garantia da continuidade das atividades acadêmicas, na promoção da comunicação e colaboração, na adaptação às novas necessidades, na inclusão e acessibilidade, e no suporte à gestão e organização institucional.

Na produção de Grangeiro e Militão (2020), as pesquisadoras discorrem a respeito da inserção das mulheres na gestão universitária e as barreiras enfrentadas na ascensão profissional. Esse estudo traz reflexões importantes sobre a igualdade de gênero no ambiente acadêmico e apresenta desafios significativos enfrentados pelas mulheres na gestão universitária e destacam a importância de promover a equidade de gênero e a inclusão nas instituições de ensino superior.

As mulheres entrevistadas enfrentaram diversos obstáculos na ascensão aos cargos de direção na universidade, dentre eles destacaram: a discriminação de gênero; as redes de relacionamentos masculinas, destacando que as redes de relacionamentos masculinas estabelecidas e estereótipos femininos prejudicaram a

seleção das mulheres para cargos de direção; a preterição em processos de escolha, afirmando que mulheres foram preteridas em processos de escolha para ocupação de cargos de direção devido a percepções baseadas em estereótipos de gênero; o adiamento de projetos pessoais, pois algumas mulheres adiaram projetos pessoais, como a maternidade, em favor de suas carreiras, o que pode impactar sua progressão na universidade; as atitudes discriminatórias veladas, como gestos, olhares ou preferência por homens em cargos de liderança, dificultando a ascensão das mulheres na gestão universitária.

De acordo com as autoras, a falta de paridade nos cargos de direção impacta significativamente a representatividade feminina na gestão universitária de diversas formas, ressaltando que a sub-representação das mulheres nos cargos de direção pode influenciar a cultura organizacional, perpetuando estereótipos de gênero e dificultando a implementação de políticas de equidade. As autoras sugerem algumas estratégias, tais como, promover a conscientização, a reflexão e o aprofundamento dos estudos sobre a equidade de gênero e a inclusão das mulheres na liderança acadêmica, contribuindo para a construção de ambientes mais igualitários e diversificados nas universidades.

A produção de Júnior e Conceição (2022) versa sobre os desafios contemporâneos da gestão universitária na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). O estudo aborda questões políticas, organizacionais, culturais e econômicas que impactam a universidade. Os desafios destacam a complexidade da democratização do acesso e permanência estudantil na UEFS e a necessidade de políticas e ações efetivas para enfrentá-los. A instituição reforça o compromisso da em promover a equidade nas representações acadêmicas e a participação da sociedade no processo decisório colegiado, visando uma gestão mais inclusiva e transparente.

Os autores destacam o esforço da UEFS em buscar soluções para garantir a sustentabilidade financeira da instituição em meio a um cenário de desinvestimento e restrições orçamentárias, pois a instituição enfrenta cortes de recursos e dificuldades na manutenção das atividades universitárias. Assim, passou a otimizar os recursos para garantir a continuidade das operações acadêmicas e administrativas. Dentre as alternativas para superar as restrições orçamentárias, busca o apoio governamental, parcerias estratégicas e diversificação das fontes de

financiamento, bem como, implementar medidas para equilibrar despesas de pessoal e encargos. Destacando, portanto, que é necessário ampliar a participação da comunidade externa no processo decisório, fortalecendo a transparência e buscando apoio para enfrentar os desafios econômicos.

Nessa perspectiva, por conseguinte às leituras e análises de distintas produções científicas relacionadas com a temática abordada nessa pesquisa, destaca-se o quão importante é a temática a ser investigada, bem como, o seu caráter inovador, pois, apesar das aproximações e conexões encontradas, não localizou-se nos bancos de dados pesquisados, alguma produção científica que abranja sobre como as Formações Continuidas para docentes universitários, podem contribuir enquanto estratégia de Gestão Educacional.

Nos capítulos seguintes, apresenta-se o referencial teórico, buscando as aproximações e fundamentações com base nas perspectivas de distintos e renomados autores.



3.

FUNDAMENTANDO TEORICAMENTE A PESQUISA

3. FUNDAMENTANDO TEORICAMENTE A PESQUISA

De acordo com Creswell (2007, p. 55), “uma das primeiras tarefas de um pesquisador, trabalhando com um novo tópico, é organizar a literatura sobre o tópico. Isso permite ao pesquisador entender como seu estudo agrega, amplia ou reproduz uma pesquisa já completada”. Desse modo, apresenta-se a seguir, algumas percepções e características relevantes sobre a Educação Superior no Brasil e o cenário atual da Educação Superior, especificamente, no Rio Grande do Sul, onde localiza-se a Instituição de Educação Superior, lócus da pesquisa. Bem como, a exposição de uma breve história na Educação Superior no Brasil.

E, também, apresenta-se uma discussão sobre a constituição identitária do docente da Educação Superior, seguido de elucidações a respeito da Formação Continuada para o docente da Educação Superior e sobre a intencionalidade dessas formações. Por fim, contextualiza-se a respeito da gestão educacional da Educação Superior.

3.1 O CENÁRIO ATUAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nos últimos anos, houve um incentivo à oferta do ensino superior no Brasil, por meio da criação de novas modalidades de instituições, como os Centros Universitários, e novas formas de ensino, como a educação a distância. Além disso, houve ampliação das formas de acesso, como o ENEM e novas estratégias de acesso e permanência de estudantes, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), entre outros.

Para Agapito (2017),

[...] a expansão da educação superior faz parte do conjunto de metas acordadas entre o governo brasileiro, Banco Mundial e FMI, resultando na implantação dos seguintes programas: Programa Universidade para Todos (PROUNI); o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). (Agapito, 2017, p.132).

Atualmente, a Educação Superior no Brasil está disponível em modalidades pública e privada, oferecido por uma variedade de instituições, como Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Institutos Superiores e Centros de Educação Tecnológica. Além das aulas presenciais, a Educação a Distância (EAD) também é uma opção tanto para cursos de graduação quanto de pós-graduação, utilizando diversas tecnologias de comunicação para facilitar a aprendizagem e ampliar o acesso dos estudantes à educação.

O cenário da educação superior brasileira é complexo, de acordo com a 13ª edição do Mapa do Ensino Superior no Brasil⁵, publicado em 2023, pelo Instituto SEMESP - entidade que representa as mantenedoras de Educação Superior do Brasil - com um panorama abrangente da Educação Superior por regiões, apenas 26% dos universitários saem da faculdade com o diploma. Entre os dados, o documento compila, também, uma série de informações e análises sobre os cursos da área de Tecnologia da Informação (TI), que ganham relevância, afirmando que “despertam uma nova preocupação e desafio para o mercado de trabalho: a automação de várias funções e a consequente extinção de cargos tradicionais de trabalho” (SEMESP, 2023).

Sintetza-se, a seguir, um histórico da Educação Superior no Brasil.

3.1.1 Breve história da Educação Superior no Brasil

A Educação Superior, no Brasil, tem sua origem no século XIX. Ao longo dos anos, a Educação Superior passou por várias transformações, os chamados “ciclos de reformas”. Em 1915, foi instituída a reforma de Carlos Maximiliano, que reoficializou o ensino e introduziu o exame vestibular a ser realizado nas próprias Instituições de Educação Superior. De acordo com Saviani (2008), “podendo a ele se submeter apenas os candidatos que dispusessem de diploma de conclusão do curso secundário. Com isso, tornou-se bem mais difícil o ingresso no ensino superior.”

⁵ <https://www.semesp.org.br/mapa/educacao-13/> - Publicação que apresenta como objetivo principal a compilação de uma extensa gama de dados essenciais para a compreensão do panorama do ensino superior no país.

Outrossim, Saviani (2008) esclarece que

À descentralização representada pelo protagonismo das reformas de ensino estaduais que marcaram a década de 1920, seguiu-se um processo de centralização com as reformas de âmbito nacional encabeçadas por Francisco Campos, em 1931, com o ciclo das reformas Capanema entre 1942 e 1946, com a LDB de 1961 e com a legislação do regime militar nos anos de 1968 e 1971. (Saviani, 2008, p.12)

Após o ciclo das reformas da Educação Superior, a era atual tem seu início com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que é a lei fundamental e suprema do Brasil, seguidas de algumas alterações normativas do período militar durante a Nova República, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição e no Plano Nacional de Educação, aprovado em janeiro de 2001.

De acordo com Saviani (2008), são perceptíveis as marcas da descontinuidade das políticas de educação, esclarecendo que a intermitência “faz-se presente na meta, sempre adiada, de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental”.

Nessa perspectiva, Mantovani e Canan (2015) esclarecem que o caminho da Educação Brasileira, em especial da Educação Superior, passou por

[...] **momentos respondendo aos interesses políticos**, outros momentos indo ao encontro das necessidades da economia, **pouco preocupada com um planejamento, com continuidade de políticas públicas e alguns interesses da população brasileira**. No entanto, se faz necessário analisar quais foram as políticas públicas para a formação pedagógico-didáticas pensadas e aprovadas para a educação no Brasil. (Mantovani; Canan, 2015, p. 33, grifo nosso).

Assim, algumas das principais leis que regulamentam a Educação Superior brasileira são:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 - Estabelece as bases e diretrizes da educação nacional, incluindo a Educação Superior;

- Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Lei nº 10.861/04 - Estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e define os procedimentos de avaliação das instituições de ensino superior, cursos e programas de pós-graduação;
- Lei de Cotas nas Universidades (Lei nº 12.711/12) - Determina que as instituições de Ensino Superior públicas devem reservar uma porcentagem de suas vagas para estudantes de escolas públicas, negros, indígenas e pessoas com deficiência;
- Plano Nacional de Educação (PNE) - Estabelece as metas e estratégias para a educação brasileira, incluindo a Educação Superior, a serem alcançadas no período de dez anos.
- Regulamentação do Ministério da Educação (MEC) - O MEC regulamenta a Educação Superior no Brasil por meio de portarias, resoluções e outros documentos normativos.

De acordo com o artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, a Educação Superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

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

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

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

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

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

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

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (LDB, 2015)

A principal missão da Educação Superior⁶, conforme caracterizado por Delors⁷ (1996), é o desenvolvimento da educação ao longo da vida:

[...] a educação superior é, em qualquer sociedade, um dos motores do desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, um dos pólos da educação ao longo de toda a vida. É, simultaneamente, depositário e criador de conhecimentos. Por outro lado, é o instrumento principal de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Num mundo em que os recursos cognitivos, enquanto fatores de desenvolvimento, tornam-se cada vez mais importantes do que os recursos materiais a importância do ensino superior e das suas instituições será cada vez maior. Além disso, devido à inovação e ao progresso tecnológico, as economias exigirão cada vez mais profissionais competentes, habilitados com estudos de nível superior. (Delors, 1996, p.139-140).

Dessa maneira, a Educação Superior desempenha um papel imprescindível no desenvolvimento da sociedade. Atualmente, faz-se necessário ponderar acerca dos “efeitos de viver experiências-limite como a da pandemia de covid-19, causada pelo novo vírus sars-cov-2, ao mesmo tempo em que refletimos sobre problemas persistentes na prática do ensino superior no Brasil” (Silva; Silva, 2021, p.33).

De acordo com dados da 13ª edição do Mapa da Educação Superior no Brasil, publicada em 2023, pelo Instituto Semesp, constata-se como tendência, já identificada nos últimos anos, um crescimento exponencial da modalidade EAD e um declínio das matrículas em cursos superiores presenciais. Os autores afirmam que “entre 2018 e 2023, a quantidade de polos de Educação a Distância no Brasil, saltou de 15,4 mil para 46,6 mil” (SEMESP, 2023).

Para a elaboração do Mapa do Ensino Superior 2023, a equipe do Instituto Semesp utilizou os dados do Censo da Educação, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do ENEM, do PROUNI,

⁶ Optar-se-á por utilizar “Educação Superior”, de acordo com o termo mencionado na Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

⁷ Jacques Lucien Jean Delors, economista e político francês. Foi professor visitante na Universidade Paris-Dauphine (1974-1979) e na Escola Nacional de Administração (França). De 1992 a 1996, presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO. Neste período, foi autor do relatório “Educação, um Tesouro a descobrir”, em que se exploram os Quatro Pilares da Educação. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por

entre outros. Em uma perspectiva geral, entre os principais dados apresentados no Mapa do Ensino Superior, destaca-se a predominância das Instituições de Pequeno Porte, afirmando 82,5% das instituições privadas no Brasil, num total de 2.261, são de pequeno porte, ou seja, possuem menos de 3.000 alunos. Evidenciando a diversidade do sistema educacional brasileiro, com uma vasta variedade de Instituições de Educação Superior para entender as necessidades de várias regiões do país.

Especificamente, no Rio Grande do Sul, um dos estados mais populosos do Brasil, abriga muitas instituições de Educação Superior públicas e privadas. As legislações que normatizam a Educação Superior no Rio Grande do Sul são as mesmas que normatizam a educação superior em todo o Brasil, uma vez que a legislação educacional no Brasil é nacional.

Nessa perspectiva, a Educação Superior do Rio Grande do Sul está amparada por marcos normativos e autorizativos de nível superior que garantem o seu credenciamento - e credenciamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, em consonância com as diretrizes nacionais.

O atual cenário da Educação Superior, no Rio Grande do Sul, assim como no restante do Brasil, foi diretamente impactado pela pandemia da Covid-19 e vem passando por um momento complexo. Diante do cenário instaurado, com o contexto pandêmico, observou-se em distintos segmentos educacionais um período de excepcionalidades. A crise sanitária influenciou, dentre muitos aspectos, nas matrículas e nos índices de evasão, por exemplo.

De acordo com dados do Mapa da Educação Superior no Brasil (SEMESP, 2023), a evasão de alunos apresentou taxas de 31% no ensino presencial e 36,6% no EAD na rede privada. Considerando que a evasão mede o número de acadêmicos que após ingressarem na Educação Superior tiveram as suas matrículas trancadas, foram desvinculados dos cursos ou faleceram. No Rio Grande do Sul, atualmente, a rede privada concentra 97,6% das matrículas EAD. Nos cursos presenciais, o índice é de 60,1%. Entre 2020 e 2021, as matrículas em cursos presenciais caíram 5,3%; 9,3% na rede privada. No EAD, o aumento no período foi de 20,0%; 21,1% na rede privada (SEMESP, 2023).

3.2 A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Sabe-se que exercer a docência na Educação Superior, assim como nas demais etapas da Educação, implica em constantes desafios, exigências e incumbências para os professores. Analisar a constituição identitária do docente que atua na Educação Superior se faz necessário, a fim de que possamos compreender as necessidades implicadas e inerentes a essa atuação didático-pedagógica.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2002, p.76), a identidade docente não é “um dado imutável, [...] é um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

Mas afinal, quem é o professor? De acordo com Nóvoa (1992), “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. Desse modo, pode-se indagar: como os professores da Educação Superior, na grande maioria, sem formação sobre as questões pedagógicas, estarão preparados para o exercício da docência?

A seguir, verifica-se o que define Nóvoa:

Os professores não são anjos nem demônios. São apenas pessoas (e já não é pouco!). Mas pessoas que trabalham para o crescimento e a formação de outras pessoas. O que é muito. São profissionais que não devem renunciar à palavra, porque só ela pode libertá-los de cumplicidades e aprisionamentos. É duro e difícil, mas só assim cada um pode reconciliar-se com sua profissão e dormir em paz consigo mesmo (NÓVOA, 2003, disponível na *Internet*⁸).

Recentemente, em um ensaio publicado sobre a maneira como se formam os professores, Nóvoa (2019, p.201) acrescenta que “o período de transição entre a formação e a profissão é fundamental no modo como nos tornamos professores, no modo como vamos viver a nossa vida no ensino.” Não se pode ignorar a identidade de professor, mas ter claramente as limitações do ofício. Antes de fazer-se professor, faz-se ser humano, o que implica em uma ação permanente com a própria vida, tornando-se, então, capaz de agir reflexivamente sobre a vida de outros.

⁸ Site indicado nas Referências.

Desse modo, Pimenta e Anastasiou (2002) reforçam que

Os professores do ensino superior, não raro, são advindos de outras profissões, como por exemplo, médicos, engenheiros, advogados e assim por diante. A sua identificação profissional como professor geralmente fica em segundo plano. O termo “professor universitário” só é usado quando vem acompanhado do adjetivo “universitário”. É evidente, então, que o título de professor, isoladamente, sugere uma identidade menor, transmitindo um conceito social primário e secundário (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 35).

Nessa perspectiva, os professores da Educação Superior, que em grande maioria são oriundos de outras profissões, deparam-se com o exercício da docência ao compor o corpo docente da instituição. Por vezes, apenas com uma experiência profissional na sua área de formação, sem uma formação didática e pedagógica necessária para o exercício da docência.

Corroborando com esse ponto de vista:

É sabido que um profissional oriundo de um curso de graduação bacharelado é um executor com habilidade técnica formado em área específica (médico, engenheiro, administrador ou economista) que, durante sua formação acadêmica, não foi preparado para o exercício da docência no ensino superior e se torna responsável quando assume essa profissão (Queiros; Aroeira, 2020, p. 19).

De acordo com o que foi exposto, no processo de construção identitária do docente da Educação Superior, tem papel fundamental o significado social que os professores atribuem a si mesmos e à Educação (Pimenta; Anastasiou, 2002). Dessa maneira, quando os professores deparam-se com a prática da docência, na Educação Superior, trazem consigo distintas experiências e concepções do que significa ser professor. Por vezes, reproduzindo experiências vividas enquanto aluno. Nas palavras de Diniz e Soares (2017), os professores ingressam na Educação Superior com distintas trajetórias formativas, esclarecendo que

[...] as trajetórias de formação pessoal de cada docente marcadas por suas vivências e experiências; as trajetórias de formação profissional baseadas no domínio de um currículo científico voltado para a habilitação e profissionalização de uma determinada área de conhecimento; as trajetórias de formação docente para o exercício profissional no ensino superior no âmbito dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em nível de Mestrado e Doutorado; e as trajetórias de formação adquiridas no âmbito da prática profissional dos professores regentes do ensino superior. (Diniz; Soares, 2017, p.52)

Entretanto, a reprodução de suas vivências, com base em distintas trajetórias formativas, não deve conduzir unicamente o exercício profissional da docência, pelo contrário, a base para a prática docente deve se alicerçar na construção e reconfiguração de saberes, que tornam o profissional apto a enfrentar os desafios da profissão (Xavier *et al.*, 2017, p. 50).

Nas palavras de Pimenta e Anastasiou (2002, p.79) essas experiências foram adquiridas:

[...] como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos "positivos" e "negativos", nos quais se espelham para reproduzir ou negar. [...] Também sabem sobre o ser professor por intermédio da experiência de outros, colegas, pessoas da família. [...]Têm experiência socialmente acumulada sobre as agruras da profissão, sua não-valorização social e financeira, o desgaste emocional que acarreta, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em instituições precárias; sabem, pelos meios de comunicação, um pouco que representações e estereótipos a sociedade tem dos professores. Sabem, mas na maioria das vezes não se identificam como professores, uma vez que olham o ser professor e a universidade do ponto de vista do ser aluno.

Portanto, os professores chegam com experiências e compreensões, por vezes equivocadas, sobre o exercício da docência. Possuem concepções, socialmente acumuladas, sobre as agruras da profissão (Pimenta; Anastasiou, 2002), mas sem saberes político pedagógicos, necessários e importantes, para a profissão de professor. Isso indica que, para o exercício da docência universitária, de acordo com a LDB/1996, é necessário curso de pós-graduação *stricto sensu* que,

por vezes, não dispõe de carga horária apropriada para o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos, como esclarecem as autoras:

No Brasil, a LDB/96, como vimos, não concebe a docência universitária como um processo de formação, mas sim como de preparação para o exercício do magistério superior, que deverá ser realizada prioritariamente (não exclusivamente) nos cursos de pós-graduação stricto sensu. Nestes, ou mesmo nos cursos de pós-graduação lato sensu, geralmente essa preparação vem ocorrendo por intermédio de uma disciplina de 45 a 60 horas, com diferentes características. Apesar de restritas, conferem alguma possibilidade de crescimento pedagógico aos docentes do ensino superior. No entanto, é importante que se considere a exiguidade desse tempo para profissionalizar qualquer profissional, incluindo, portanto, a profissionalização para a docência na universidade. (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 250).

Para Cunha (2008), a formação para a docência do professor universitário, realiza-se por meio das ofertas no território do trabalho, incluindo as propostas institucionais de formação continuada; pelas ações promovidas por iniciativa dos próprios professores, ou associações de professores, e ainda

[...] a formação nos espaços/cursos que qualificam os sujeitos a disputar/manter a condição de docente da educação superior, envolvendo os Cursos de especialização em Docência Universitária; os Cursos de Mestrado e Doutorado que optam por incluir nos seus currículos a disciplina de Metodologia do Ensino Superior; as experiências do Estágio de Docência, instituído pela CAPES. (Cunha, 2008, p.183)

Sabe-se que, para o ingresso de um docente na Educação Superior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/96 – LDB, em seu artigo 66, parágrafo único estabelece que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

Nessa direção, é possível observar os dados publicados do último Censo da Educação Superior Brasileira (BRASIL, 2022)⁹, realizados pelo Instituto Nacional de

⁹ Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/documentos/siteABMES>

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), evidenciando que, em 2022, havia 362.116 docentes em exercício na educação superior no Brasil. Desse total, 51,2% tinham vínculo com IES privada e 48,8%, com IES pública. Somente na rede privada houve crescimento no número de docentes em todos os regimes de trabalho entre 2021 e 2022.

Gráfico 1: Número de Docentes na Educação Superior

NÚMERO DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 2012-2022

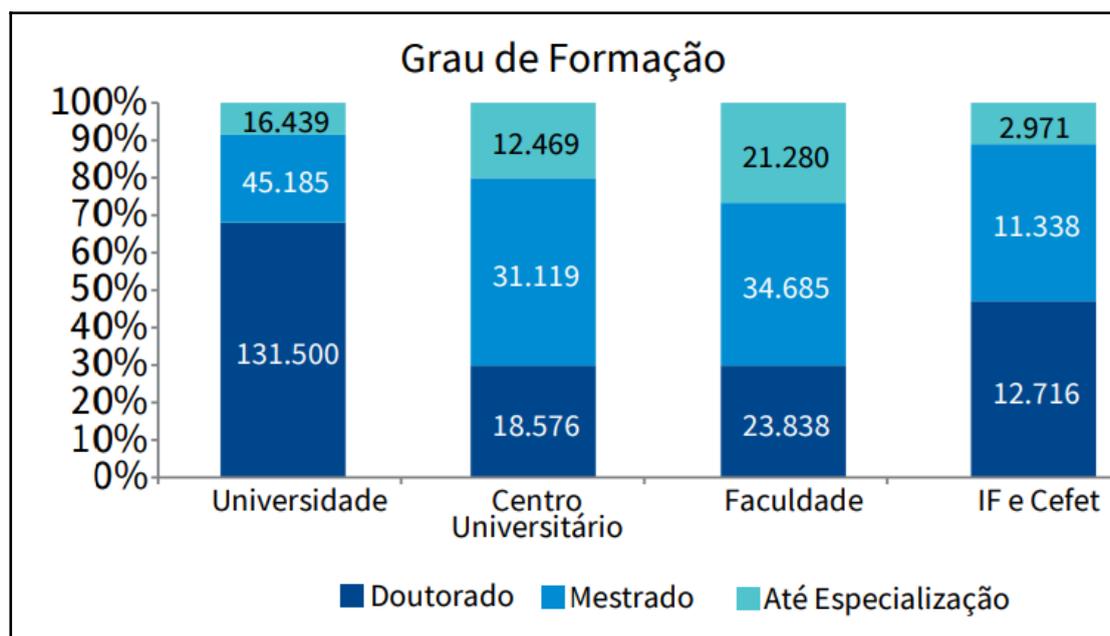
Ano	Total	Docentes em Exercício	
		Pública	Privada
2012	362.732	150.338	212.394
2013	367.282	155.219	212.063
2014	383.386	163.113	220.273
2015	388.004	165.722	222.282
2016	384.094	169.544	214.550
2017	380.673	171.231	209.442
2018	384.474	173.868	210.606
2019	386.073	176.403	209.670
2020	366.289	171.330	194.959
2021	358.825	175.970	182.855
2022	362.116	176.864	185.252

Fonte: Censo da Educação Superior Brasileira (BRASIL, 2022)

Dessa totalidade de docentes em exercício na Educação Superior, de acordo com o Censo da Educação Superior Brasileira (BRASIL, 2022), a maioria dos docentes nas universidades tem doutorado (68,1%). Docentes com mestrado continuam com participação percentual praticamente estável nos últimos três anos, tanto na rede pública quanto na rede privada. Observa-se, ainda, que na rede pública, a participação de docentes com doutorado tem uma expansão maior do que a registrada na rede privada, em números absolutos. Por outro lado, a participação de doutores em relação ao total de docentes quase dobra nos últimos dez anos na rede privada.

No gráfico N° 2, a seguir, a qualificação do docentes, de acordo com Censo Educação Superior 2022:

Gráfico N° 2: Qualificação dos Docentes da Educação Superior



Fonte: Censo da Educação Superior Brasileira (BRASIL, 2022)

Em relação a qualificação dos docentes, a Lei n° 13.005/2014 - aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, instituindo diretrizes, objetivos, além de 20 (vinte) metas e estratégias, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214¹⁰ da Constituição Federal. Em sua meta 13 (treze)¹¹ estabelece: “Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores” (Lei n° 13.005, 2014).

Nessa mesma linha, Queiros e Aroeira (2020, p.20) elucidam que “a formação de profissionais, com saberes técnicos específicos apenas, não supre as carências do campo pedagógico que a modalidade superior requer”. Destacando que é preciso uma formação específica para o exercício da docência na Educação superior.

Do mesmo modo, Masetto (2003) clarifica que

¹⁰ Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas.

¹¹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

[...] os **professores universitários** começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, **como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor**, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador. (Masetto, 2003, p.13, grifo nosso).

O mesmo autor, em uma publicação mais recente, afirma que

[...] **são necessários um tempo e um espaço garantidos para que novas posturas e um novo agir sejam construídos**. E nesse tempo não se podem desconsiderar as histórias pessoais e profissionais desses professores, suas experiências, suas crenças, sua cultura, suas ideias e sua “sabedoria” construída [...] **numa linha de evolução e crescimento pessoal e profissional dos docentes**. (Masetto, 2018, p.84, grifo nosso).

Dessa forma, Masetto (2018, p. 84) acrescenta que “faz-se necessário valorizar efetivamente o professor como um ser que tem saberes próprios, advindos de sua experiência” Em outras palavras, tratando-se das experiências dos professores, elas estão relacionadas, diretamente, com as suas vivências, com as experiências de cada um.

Corroborando com a ideia dos saberes da docência, o professor, intelectual e pesquisador Maurice Tardif, da Université de Montréal (Universidade de Montreal) no Canadá, destaca que:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências. (Tardif, 2014, p.36).

Tardif (2014) define o saber docente como um saber plural e apresenta os quatro saberes necessários à docência, diferenciando-os em:

Quadro Nº10: Saberes docentes, descritos por Tardif (2000, 2014)

Saberes	Descrição
<i>Saberes profissionais</i>	adquiridos durante a formação inicial, das ciências da educação e da ideologia pedagógica;
<i>Saberes disciplinares</i>	constituídos nas muitas áreas do conhecimento, são saberes de que dispõe a nossa sociedade, que emergem da tradição cultural;
<i>Saberes curriculares</i>	dispostos nos conteúdos e métodos que compõem os programas escolares e que os professores deverão saber aplicar;
<i>Saberes experienciais</i>	constituídos pelas vivências dos próprios professores, de acordo com a trajetória e com o cotidiano de cada indivíduo no exercício de suas funções, e na prática de sua profissão.

Fonte: Adaptado pela autora, de Tardif (2000, 2014)

Nessa perspectiva, o autor destaca que os distintos saberes são complementares e fazem parte da atuação docente como pilares fundamentais para o desenvolvimento da prática pedagógica. Mostram-se como elementos constitutivos da prática docente. Tardif (2014, p.39) esclarece que o professor ideal é alguém que “deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.” Na concepção de Tardif (2014), o saber profissional dos professores é, portanto, um amálgama de diferentes saberes. Por outro lado, Pimenta (1999) descreve que são três os saberes docentes:

Quadro Nº11: Saberes docentes, descritos por Pimenta (1999)

Saberes	Descrição
<i>Saberes da experiência</i>	caracterizados pelas suas experiências enquanto alunos e ao exercerem a docência, carregam as marcas, hora positivas ou negativas, vividas em sua escolarização. Sabem um pouco sobre as “representações e os estereótipos” que a sociedade tem dos professores;
<i>Saberes do conhecimento</i>	diferem-se de apenas possuir informações, implica-se em trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as;
<i>Saberes pedagógicos</i>	adquiridos a partir da prática social da educação, envolvendo a didática, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, possibilitando a reflexão sobre as suas práticas, produzindo saberes pedagógicos na ação.

Fonte: Adaptado pela autora, de Pimenta(1999)

Nessa perspectiva, Pimenta (1999) afirma que se faz necessário reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação. Por meio da mobilização e da capacidade de investigar a própria prática para constituir e transformar os saberes - fazeres, docentes, continuamente, para a construção de uma identidade como professor.

A autora destaca que:

A identidade [...] é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. (Pimenta, 1999, p. 18)

Corroborando com o exposto, Cunha (2010) enfatiza que a organização dos saberes dos professores, que se relacionam com o campo pedagógico, pode obedecer a diferentes critérios de agrupamento. E apresenta-os, a saber:

Quadro Nº12: Saberes docentes, descritos por Cunha (2010)

Saberes	Descrição
<i>Saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica</i>	refere-se à saber identificar as teias sociais e culturais que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem e como se dá a inter-relação entre elas;
<i>Saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação</i>	caracterizam-se como a atividade socioeducativa do professor. Destacam-se a capacidade de trabalho coletivo, de formação entre os pares e as parcerias com outros professores ou com atores educativos locais;
<i>Saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem</i>	incluem-se as habilidades de incentivo à curiosidade dos alunos, de envolvimento com a proposta de ensino e com as tarefas dela decorrentes. Eles pressupõem um conhecimento das condições de aprendizagem e das múltiplas possibilidades, que articulam conhecimentos e prática social;
<i>Saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos</i>	definem-se como as habilidades de leitura da condição cultural e social dos estudantes, o estímulo às suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas, favorecendo uma produção do conhecimento articulado. Um processo de ensinar e aprender, imbricado socialmente, constitui-se no ponto chave para a construção da cidadania;

<p><i>Saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino</i></p>	<p>envolvem-se as habilidades de delinear objetivos de ensino aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva. Envolve a capacidade de dimensionar o tempo disponível, relacionando-o com a condição dos alunos e as metas de aprendizagem. Pressupõem o domínio do conhecimento específico do que se ensina, sua estrutura e sua possibilidade de relações;</p>
<p><i>Saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades</i></p>	<p>pressupõem-se a condição do professor de ser o artifício, junto com seus alunos, de estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa, ou seja, que ancoram nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos estudantes as novas aprendizagens. Envolve a seleção de técnicas e procedimentos de ensino, bem como a seleção de recursos apropriados. Envolve a condição de protagonismo necessário ao exercício intelectual do professor e de seus alunos;</p>
<p><i>Saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem</i></p>	<p>refere-se a possibilidade de retomada da trajetória percorrida, os objetivos previstos e as estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos estudantes. Exigem um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica que permitam ao professor a identificação e a leitura interpretativa do desenvolvimento de seus alunos.</p>

Fonte: Adaptado pela autora, de Cunha (2010).

Constata-se que, os saberes se constituem por meio de aspectos individuais e sociais. De acordo com Cunha (2010, p. 22), os diferentes saberes, que compõem a dimensão pedagógica da docência, “se articulam entre si e definem dependências recíprocas. Se assume que o processo de ensinar, em que são mobilizados saberes indicativos da complexidade da docência, envolve uma complexidade de docência”.

Considerando a identidade profissional do professor como um processo a ser construído, é possível questionar: Afinal, qual é a identidade do professor da Educação Superior? Um profissional que ao deparar-se com o exercício da profissão docente, se constitui enquanto profissional na realização da sua prática. Libâneo (2014, p.4), afirma que “é preciso resgatar a profissionalidade do professor, reconfigurar as características de sua profissão na busca da identidade profissional”.

E defende que os

[...] professores são necessários, sim. Todavia, novas exigências educacionais pedem às universidades e cursos de formação para o magistério um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias. (Libâneo, 2014, p. 4)

Assim, o professor ao exercer a docência, depara-se com a necessidade de aprender a aprender. Em outras palavras, como afirma Pimenta; Anastasiou (2002, p. 39) “a profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade e imprevisibilidade”.

Para Libâneo (2001, p. 20), a identidade profissional pode ser definida como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que definem a especificidade do trabalho do professor. Isso indica que, o professor vai assumindo determinadas características de acordo com as exigências educacionais que são colocadas em cada momento histórico e em cada contexto social.

O mesmo autor, em outra publicação, esclarece que

O professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino. Sua formação inicial visa a propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Esse conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora, é denominado profissionalidade. A conquista da profissionalidade supõe a profissionalização e o profissionalismo. (Libâneo, 2004, p.74)

Nessa perspectiva, a *profissionalização* refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade (Libâneo, 2004). Para o autor, essas condições são fomentadas na formação inicial e na formação continuada, nas quais o professor aprende e desenvolve as suas competências, as suas habilidades e as suas atitudes profissionais. Já o *profissionalismo* refere-se “ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional” (Libâneo, 2001, p.74). Constata-se que, as duas noções apresentadas pelo autor se complementam, pois, o profissionalismo requer profissionalização e a profissionalização requer profissionalismo.

Por outro lado, as experiências acumuladas servem como referências. Além das competências, o processo de reflexão, seja ele individual ou coletivo, servirá como base para a sistematização de possíveis princípios norteadores e nunca de modelos garantidos de sucesso. Verifica-se que, na ação e na reflexão sobre a ação docente, que realiza-se a constituição identitária do docente da Educação Superior.

No Brasil, por exemplo, a carreira de professor universitário é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394 (1996), além de outras normas específicas de cada instituição de ensino superior. De modo geral, as leis estabelecem os requisitos para ingresso na carreira docente, as atribuições e responsabilidades dos professores, as formas de avaliação e promoção na carreira, as condições de trabalho e remuneração, entre outros aspectos relevantes.

O exercício da docência superior apresenta características distintas entre instituições de educação superior públicas e privadas, no que diz respeito à contratação. Vejamos:

Em relação às instituições públicas de ensino superior, o modelo mais adotado de contratação desses docentes é o regime de dedicação exclusiva e integral às atividades do ensino, da pesquisa, da extensão e administrativos. Convivem com esse modelo outras modalidades, como a contratação de professores substitutos com carga horária flexível, professores visitantes, bem como colaboradores e convidados de instituições nacionais e estrangeiras, professores voluntários, entre outros. No que se refere às instituições privadas do ensino superior, o modelo adotado é, na maioria das vezes, o de professor horista – contratado pelo regime de hora de trabalho, que também convive com outras modalidades, como a figura do professor visitante, em regime de dedicação exclusiva, convidados, monitores, dentre outros. (Diniz; Soares, 2017, p.53)

Desse modo, os autores esclarecem que, na Educação Superior Privada, é possível encontrar, predominantemente, docentes com formação na sua área específica, são engenheiros, advogados, médicos etc, que, por vezes, estão em busca de uma segunda fonte de renda, em grande medida paralela a suas funções de profissionais autônomos (Diniz; Soares, 2017).

Dentro dessa premissa, também são estabelecidas algumas garantias, como por exemplo, a liberdade de cátedra. De acordo com Rodrigues e Marocco (2014, p. 07), a liberdade de cátedra “é a denominação mais tradicional que se confere à liberdade de ensinar enquanto liberdade docente; pode-se inclusive dizer que regra

geral se refere especificamente à liberdade do professor em sua atividade de ensino”.

Por conseguinte, não há uma "Constituição do Docente da Educação Superior" única, mas, sim, normas e leis que regulamentam a carreira docente. De acordo com o que foi exposto, nas palavras de Nóvoa (1992, p. 16) a construção da identidade do docente "[...] é uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo".

Almeida e Pimenta (2014), ressaltam que é necessário criar uma nova cultura acadêmica na Educação Superior, que a atuação do professor considere

[...] o direito do estudante de desenvolver uma postura frente ao saber que supere a especialização estreita; que problematize as informações e garanta sua formação como cidadão e profissional cientista comprometido com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade; que possibilite o desenvolvimento do pensamento autônomo, substituindo a simples transmissão do conhecimento pelo engajamento dos estudantes num processo que lhes permita interrogar o conhecimento elaborado, pensar e pensar criticamente; que enseje a resolução de problemas, estimule a discussão, desenvolva metodologias de busca e de construção de conhecimentos (ensinar com pesquisa); que confronte os conhecimentos elaborados e as pesquisas com a realidade; que mobilize visões inter e transdisciplinares sobre os fenômenos; que aponte soluções aos problemas sociais (ensinar com extensão). (Almeida; Pimenta, 2024, p.09)

Nessa perspectiva, as autoras reforçam a importância de criar-se uma nova cultura acadêmica que possibilite a valorização do professor da Educação Superior, destacando uma ação docente diferenciada da tradicionalmente exercida. Enfatizando que o professor da Educação Superior, para desenvolver as características defendidas por elas, deve atuar de uma forma reflexiva, crítica e competente, explicitando sua contribuição no percurso formativo dos estudantes (Almeida; Pimenta, 2014).

Ademais, para essa prática, se faz necessário a construção identitária do docente da Educação Superior, que dar-se-á processualmente, ou seja, de forma gradual e contínua. Esse processo pode ser influenciado por diferentes fatores,

como a formação acadêmica, a experiência profissional, as relações interpessoais, as práticas pedagógicas, as expectativas institucionais e as influências culturais e políticas.

Nas palavras de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 116)

Nesse processo, é necessário dar voz ao professor, presenciar a subjetividade e a singularidade como elementos distintos, possibilitar a interação dos diferentes sujeitos no processo, ouvir as dúvidas, os pares, lidar com os confrontos, estabelecer o diálogo de cada um consigo mesmo e entre os sujeitos do processo educativo, analisar o contexto social, compreender determinantes da historicidade, dar espaço para as surpresas, os sustos, as constatações.

Verifica-se que, a identidade docente é um constructo complexo, que é construída e reconstruída constantemente, por meio de suas interações com alunos, colegas e a comunidade acadêmica em geral. Por isso, é importante que os docentes da Educação Superior estejam em constante processo de reflexão e autoavaliação, buscando compreender suas práticas pedagógicas e as influências que moldam sua identidade docente. Esse processo pode contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Superior e para o desenvolvimento de uma identidade docente mais consciente e crítica.

Observa-se, no capítulo a seguir, o que discorrem os autores sobre a Formação Continuada para o Docente da Educação Superior.

3.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Faz-se necessário que o professor não se acomode em uma formação inicial, mas que invista em constante especialização. Como afirma Moraes (1991), para um professor tornar-se um bom professor, ele não deve considerar completa a sua formação no curto espaço de uma vida acadêmica, mas, sim, se apropriar das experiências e vivências anteriores e também posteriores à graduação, pois nunca uma formação é acabada. Ela é um processo de vir a ser.

Para Cunha (2011), o conceito de “bom professor” é valorativo, com referência a um tempo e a um lugar. Do mesmo modo que é também “ideológico”, pois “representa a ideia que socialmente é construída sobre o professor” (Cunha, 2011, p. 139).

Para Libâneo (2004, p.78), um professor competente é

[...] aquele que desenvolve capacidade de mobilizar recursos cognitivos (conhecimentos aprofundados, operações mentais, capacidade crítica). capacidades relacionais, procedimentos, técnicas, atitudes para enfrentar situações problemáticas, dilemas. [...] Um professor será mais competente quanto mais souber imaginar, refletir, articular as condições que possibilitem aos alunos aprender melhor e de forma mais duradoura, a desenvolver suas estruturas cognitivas e seus recursos de pensar e agir - de modo a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, ou seja competentes.

Com base nessas considerações, ao se planejar ações pedagógicas, sejam elas de formação inicial ou de formação continuada, as competências não podem ser reduzidas a simples habilidades treinadas. A formação deve desenvolver competências profissionais dos professores, indo além dos estreitos limites da definição do professor apenas habilitado e preparado para ensinar (Libâneo, 2004).

De acordo com Nóvoa (1992), o professor deve estar em formação, assim “estar em formação implica um investimento pessoal; [...] com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Os professores devem buscar formação e exercitar a prática da reflexão, como aponta Nóvoa:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de pensamento autônomo e que **facilite as dinâmicas de auto formação participativa**. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, **com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional**. (Nóvoa, 1992, p.25, grifo nosso).

O autor ainda destaca que a formação dos professores não se constrói por “acumulação”, mas, sim, a partir de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal (Nóvoa, 1992). Corroborando tais pensamentos, Charlot (2005) afirma que a educação supõe uma relação com o outro (ou outros), já que “não há educação sem algo de externo ao que se educa”. Assim, o docente é, ao mesmo tempo, sujeito (com suas características pessoais), representante da instituição educacional (com direitos e deveres), e também um adulto designado a “transmitir” o seu “patrimônio humano” às jovens gerações, o que o autor considera como uma função antropológica.

Nóvoa (2002) sintetiza que, o desenvolvimento profissional docente pressupõe modificações no plano pessoal, coletivo e organizacional. Enfatiza a importância de investir na pessoa do professor, no contexto da instituição e no coletivo dos profissionais, considerando a forma de ensinar e de aprender de cada docente e assim, contribuir para reforçar as vivências coletivas da profissão.

De acordo com a política de formação de professores explicitada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei Nº 9.394/96 – LDB (1996), a formação do professor precisa estar fundamentada em uma educação para o convívio social entre diferentes culturas reconhecendo os valores e os direitos da humanidade. O artigo 67º da LDB, inciso II, estabelece que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes: “Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento remunerado para esse fim” (LDB, 1996).

Revisitando os artigos da Lei Nº 9.394/96 (LDB, 1996), vimos que a lei não garante formação pedagógica necessária para a docência da Educação Superior, portanto cabe às instituições de Educação Superior, promover a Formação Continuada desses docentes, garantindo que possam pensar em educação, promovendo espaços para que seus docentes discutam a prática pedagógica com seus pares.

Para Libâneo (2004):

A formação continuada é uma maneira diferente de ver a capacitação profissional de professores. Ela visa ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática junto com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe etc. O professor deixa de estar apenas cumprindo a rotina e executando tarefas, sem tempo de refletir e avaliar o que faz. (Libâneo, 2004, p.75).

Na medida em que a formação docente é compreendida como possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (LIBÂNEO, 2004), favorecendo a autonomia profissional, a refletir sobre a sua prática, a investigar e construir teorias sobre o seu trabalho, a construção do processo de ensinagem torna-se exitosa.

Nóvoa (2019, p.201) apresentou a seguinte reflexão: “o ponto central que me interessa sublinhar é a necessidade de construir ambientes propícios ao processo de aprendizagem e socialização profissional.” Assim, ofertar espaços para formação continuada e socialização para aprendizagem entre pares, se faz imprescindível.

Nessa perspectiva, o professor precisa estar envolvido, comprometido com seu crescimento profissional e a formação de uma identidade coletiva ao que Nóvoa (2001) explica:

Estas práticas de formação continuada devem ter como pólo de referência as escolas. São as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação contínua. Com isto, eu não quero dizer que não seja muito importante o trabalho de especialistas, o trabalho de universitários nessa colaboração. Mas a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores. (Nóvoa, 2001. p. 1).

Nesse sentido, a Formação Continuada para o Docente da Educação Superior é um processo de aprendizagem que objetiva capacitar e atualizar os professores. Essa formação visa desenvolver habilidades e competências necessárias para o aprimoramento do ensino, da pesquisa e da extensão, bem como para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Ademais, os grupos de formação docente para a Educação Superior devem ser constituídos “para que os professores tenham a possibilidade de compartilhar tanto seus enfrentamentos na lida cotidiana do magistério quanto às ações por eles empreendidas para superá-los, com base em um processo crítico-reflexivo” (Batista *et al.*, 2017).

Para Libâneo (2004), o professor precisa ter o domínio da matéria e dos métodos de ensino, demonstrar a dedicação ao trabalho, a participação na construção coletiva do projeto pedagógico curricular, o respeito à cultura de origem dos alunos, a assiduidade, o rigor no preparo e na condução das aulas.

O autor destaca que:

O papel do professor, portanto, é o de planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. Não há ensino verdadeiro se os alunos não desenvolvem suas capacidades e habilidades mentais, se não assimilam pessoal e ativamente os conhecimentos ou se não dão conta de aplicá-los, seja nos exercícios e verificações feitos em classe, seja na prática da vida. (Libâneo, 2004, p. 74).

Ao chegar à docência da Educação Superior, o professor traz consigo marcas e memórias de quando era aluno, de modelos positivos e, por vezes, negativos sobre o ser professor. Assim, antes mesmo de assumir propriamente suas atividades, o professor já é portador das angústias da profissão, pois é impossível ter vivido alheio às representações e aos estereótipos que a sociedade demonstra sobre os professores.

Corroborando com o exposto, Pimenta e Anastasiou (2010, p.79) afirmam que os professores:

[...] sabem, mas na maioria das vezes não se identificam como professores, uma vez que olham o ser professor e a universidade do ponto de vista do ser aluno. O desafio, então, que se impõe é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da universidade para o ver-se como professor nessa instituição.

Desse modo, gera-se uma dicotomia entre o ser e o fazer do professor. Evidenciando o desafio de construir uma identidade de professor universitário, pois os saberes da experiência não bastam. De fato, ser professor universitário exige, evidentemente, um profundo domínio de seu campo específico de conhecimentos, não sendo possível um conhecimento parco, como também não uma simples apropriação enciclopédica.

Para Quadros *et al.* (2022, p. 4), “a IES, ao trabalhar com a formação continuada dos docentes, precisará provocar espaços de trocas de experiências e de reflexões sobre os saberes da experiência e aqueles adquiridos como resultado de aprendizagem individual”.

Masetto (2003, p.15) destaca que o professor da Educação Superior começa a se conscientizar:

[...] de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo e competência pedagógica, pois ele é um educador, alguém que tem a missão de colaborar eficientemente para que seus alunos aprendam. Esse é seu ofício e compromisso. Para desempenhar bem esse papel, o professor necessita de uma formação pedagógica.

Assim, para que o professor adquira as competências pedagógicas necessárias para o exercício da docência, se faz necessário que ele tenha uma formação pedagógica contínua.

Para Prigol (2018, p.53), a contemporaneidade requer um profissional da educação

[...] com competências além da científica, pedagógica e didática, mas um professor que tenha uma prática pedagógica que possa enfrentar e se adaptar aos novos problemas, conviver com as alterações, incertezas, transitoriedade dos conhecimentos e com as situações ambíguas e conflituosas, para isso a necessidade de continuar pensando sobre a formação do docente para atuar na educação superior.

De acordo com Benedito (1995, apud Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 36), no tocante ao aspecto da sua formação, percebe-se que existe um processo autodidata no exercício da profissão:

[...] O professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos "outros". Isso se explica sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professor. Mas ela é insuficiente.

Para Imbernón (2010), a formação distante da prática docente deveria ser reduzida. Assim, poderia ser potencializada uma formação mais ligada à prática e que fomentasse a autonomia dos professores na gestão de sua própria formação. A Formação Continuada para o Docente da Educação Superior é fundamental para garantir a qualidade do ensino oferecido pelas instituições de Educação Superior, uma vez que possibilita a atualização dos docentes em relação às novas tecnologias, metodologias e tendências educacionais. Além disso, essa formação contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, o que pode se refletir em um ensino mais motivador e engajador para os estudantes.

Nessa perspectiva, Imbernón (2010, p.47) ressalta que:

Trata-se de abandonar o conceito tradicional de que a formação e deve questionar continuada de professores é a atualização científica, didática e psicopedagógica, que pode ser recebida mediante certificados de estudo ou de participação em cursos de instituições superiores, de sujeitos ignorantes, em benefício da forte crença de que esta formação continuada deva gerar modalidades que ajudem os professores a descobrir sua teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisá-la e a destruí-la ou construí-la de novo.

Para isso, Formação Continuada para o Docente da Educação Superior é um processo de aprendizado contínuo que visa desenvolver e aprimorar as competências e as habilidades dos professores ao longo de suas carreiras. É uma abordagem sistemática que envolve a atualização e aprofundamento de conhecimentos, bem como a reflexão sobre práticas pedagógicas e o desenvolvimento de novas estratégias e metodologias de ensino.

Nesse viés, a Formação Continuada requer um clima de colaboração entre os professores, possibilitando a capacidade de produção de saberes e de trocas de experiências. Imbernón (2010, p;79), defende que

[...] é imprescindível uma formação que permita uma visão crítica do ensino, para se analisar a postura e os imaginários de cada um frente ao ensino e à aprendizagem, que estimule o confronto de preferências e valores e na qual prevaleça o encontro, a reflexão entre pares sobre o que se faz como elemento fundamental na relação educacional.

Portanto, as propostas de Formação Continuada, propostas pelas Instituições de Educação Superior - IES, para os seus professores, são extremamente necessárias e relevantes, uma vez que contribuem com subsídios políticos pedagógicos. Outrossim, permitem complementar a identidade do “sujeito docente” (Imbernón, 2010). Desse modo, a Formação Continuada para o Docente da Educação Superior é fundamental para garantir a qualidade do ensino e contribuir para o desenvolvimento dos acadêmicos. Além disso, é uma forma de apoiar a carreira de professor, oferecendo-lhe oportunidades de crescimento e desenvolvimento profissional ao longo de toda a sua trajetória na educação.

3.3.1 Intencionalidade da Formação Continuada para o Docente da Educação Superior

Para discorrer sobre intencionalidade das propostas formativas destinadas ao Docente da Educação Superior, é necessário, inicialmente, destacar a docência como atividade profissional. Acerca dessa perspectiva, Zabalza (2004, p. 109) destaca que

[...] o papel do professor universitário continua sendo o mesmo, não há dúvida de que estamos diante de uma expressiva transformação, seja das características formais da dedicação dos professores (com uma presença ampla de professores associados e em tempo parcial), seja das exigências que são impostas a eles. Usamos "docência" para nos referir ao trabalho dos professores, mas somos conscientes de que eles desempenham, na realidade, um conjunto de funções que ultrapassa o exercício da docência.

Para tornar-se professor do Ensino Superior, como pondera-se anteriormente, é necessário ter formação acadêmica compatível com a área de atuação e, geralmente, ter concluído um curso de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado). Para Pimenta e Anastasiou (2002), considerando que os Programas de Mestrado e Doutorado, em áreas distintas da educacional, objetivam a formação tão somente de pesquisadores em suas áreas específicas e não à formação de professores. Do mesmo modo, é necessário que os professores do Ensino Superior sejam também investigadores, e mantenham uma produção científica relevante em suas áreas de atuação.

Além disso, os professores do Ensino Superior também desempenham um papel importante na formação de profissionais preparados para o mercado de trabalho, no desenvolvimento de novas tecnologias e inovações, na construção de conhecimento em diversas áreas do saber, na promoção do diálogo e da reflexão crítica, entre outros aspectos. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 154), “a formação docente para o Ensino Superior ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente.”

Desse modo, apenas oferecer propostas de Formação Continuada para os profissionais que exercem a Docência no Ensino Superior, sem uma

intencionalidade, sem objetivos claros para fazê-la, não garantem sucesso ao processo de ensinagem e à IES. A Formação Continuada deve agir sobre as situações problemáticas dos professores (Imbernón, 2010).

Para Imbernón (2010, p.57):

Realizar uma formação genérica em problemas que têm solução para todos os contextos não repercute na melhoria dos professores. Na formação, os professores têm situações problemáticas. [...] É preciso partir do fazer dos professores para melhorar a teoria e a prática. [...] A formação sobre situações problemáticas no contexto em que se produzem permite compartilhar evidências e informações e buscar soluções. A partir daqui e mediante colaboração, os problemas importantes são abordados, aumentando-se com isso as expectativas que favorecem os estudantes e permitindo que os professores reflitam sozinhos ou em grupo sobre os problemas que lhes concernem.

Nessa perspectiva, ao promover a Formação Continuada para Professores da Educação Superior, espera-se que esses profissionais possam, além de abordar as situações problemáticas, inerentes à prática docente, compartilhar experiências e conhecimentos entre si. Bem como, criar redes de colaboração e fortalecer-se, desenvolvendo uma comunidade colaborativa. Dessa forma, os professores podem se tornar mais engajados e motivados em sua prática, o que impacta positivamente no desempenho e aprendizagem dos alunos.

Nesse viés, a Formação Continuada para o Docente da Educação Superior, também objetiva incentivar a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, promovendo constantemente o aprimoramento do processo de ensinagem, e a capacidade de lidar com situações complexas e desafios da sala de aula.

A Formação Continuada para o Docente da Educação Superior, nas palavras de Pimenta e Anastasiou (2002) é mencionada como “profissionalização continuada”. Assim, intencionam a construção da identidade do Docente da Educação Superior.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 111-112), destacam que as formações devem conter aspectos relativos:

a) Aos sujeitos presentes no universo da docência: o professor como pessoa e a pessoa do professor profissional; o aluno como sujeito do processo cognitivo; processos cognitivos compartilhados entre os diferentes sujeitos; b) Aos determinantes do processo educativo: o projeto político-pedagógico institucional e sua inserção no contexto social; projeto de curso e os dados da realidade institucional; teoria didática praticada e a desejada na sala de aula; a responsabilidade com a atuação técnica e social do profissional no mercado de trabalho; c) A ação do docente na universidade: a construção coletiva interdisciplinar; a definição de conteúdos e os enfoques metodológicos; o acompanhamento do processo mediante a avaliação.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p.112) "esses aspectos configuram um quadro teórico complexo, considerando a característica essencialmente reflexiva da profissão docente e dos processos de profissionalização continuada".

Assim, uma intenção da Formação Continuada para o Docente da Educação Superior é proporcionar-lhes oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal, o que pode ter impacto positivo na retenção de talentos e na valorização do profissional da educação.

Portanto, a intencionalidade da Formação Continuada para o docente da Educação Superior, que apresenta-se objetivando aprimorar as competências e habilidades do docente, conseqüentemente resulta em uma melhoria na qualidade do ensino oferecido pela instituição de Educação Superior. Nas palavras de Masetto (2018, p. 84), "a formação continuada permitirá considerar tudo que se fez até então e, ao mesmo tempo, iniciar a abertura para um novo caminho a ser construído daí para a frente, numa linha de evolução e crescimento pessoal e profissional dos docentes."

Nessa perspectiva, quando os docentes são capacitados de forma contínua, eles podem aplicar novas metodologias de ensino, incorporar novas tecnologias educacionais, promover a interdisciplinaridade, entre outras práticas pedagógicas que contribuem para o aprendizado dos estudantes. Com isso, a instituição passa a ter um ensino mais qualificado e atraente, o que pode aumentar sua visibilidade e reputação no mercado educacional.

Cabe, aqui, ressaltar a importância da concepção de "Formação Continuada", no sentido mais amplo, colocando o professor como protagonista do seu processo

formativo, não um mero receptor de informações e técnicas pedagógicas, sem reflexão sobre a sua ação pedagógica .

Alvarado-Prada *et al.* (2010) esclarecem que

Denominações do tipo capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento, entre outras, correspondem a uma ideologia e uma concepção tecnicista da educação que apresentam preocupação com a eficácia e a eficiência na educação tal como acontece na indústria, no comércio e no mercado de capitais cujo foco principal é apenas o lucro (Alvarado-Prada *et al.*, 2010, p. 374-375).

Ademais, tais termos contribuem para o desenvolvimento de cursos de curta duração, ações esporádicas, palestras e implementação de “pacotes” prontos para os professores, sem uma intencionalidade concreta que contribua para a Formação Continuada dos Professores da Educação Superior. Com ofertas inconsistentes e impensadas, “os professores são considerados apenas consumidores de conhecimentos ou executores de tarefas e não autores dentro do processo educativo, nem gestores da sua própria aprendizagem” (Alvarado-Prada *et al.*, 2010, p. 375).

Nesse sentido, os autores Alvarado-Prada *et al.* (2010) afirmam que as políticas de formação docente precisam deixar claro suas concepções, suas justificativas e seus objetivos, ou seja, a sua intencionalidade. Além disso, as políticas precisam conferir e criar mecanismos de autonomia aos professores para a construção de conhecimentos. Essa autonomia não é construída de maneira instantânea, mas faz-se importante para o próprio desenvolvimento profissional.

Verifica-se, a seguir, as asserções dos autores referente a Gestão Educacional da Educação Superior.

3.4 A GESTÃO EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ao falar em gestão educacional, faz-se necessário conceituá-la, dentro do contexto da presente pesquisa. Nesse limiar, entende-se como Gestão Educacional, um processo pelo qual se mobiliza e coordena o talento humano, coletivamente organizado, de modo que as pessoas, em equipe, possam promover resultados desejados (Lück *et al.*, 2012).

Para Quadros *et al.* (2022), a Educação Superior apresenta características diferentes da Educação Básica. Percebe-se a necessidade de uma organização com características peculiares, uma vez que possuem, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, complexa função – a de manter a inter-relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 1996). Desse modo, às práticas da Educação Superior devem estar alicerçadas no tripé: Ensino, Pesquisa e Extensão; impactando na gestão educacional das Instituições de Educação Superior - IES.

De acordo com a legislação nacional vigente, permite-se uma variedade de tipos de Instituições de Educação Superior. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 141) descrevem-nas, a saber:

- a) *Faculdades integradas*, que reúnem instituições de diferentes áreas do conhecimento e oferecem ensino e, às vezes, extensão e pesquisa;
- b) *Institutos ou escolas superiores*, que atuam em área específica do conhecimento e podem ou não fazer pesquisa, além do ensino, mas dependem do Conselho Nacional de Educação para criação de novos cursos. Aos sujeitos presentes no universo da docência: o professor como pessoa e a pessoa do professor como profissional; o aluno como sujeito do processo cognitivo; processos cognitivos compartilhados entre os diferentes sujeitos;
- c) Aos determinantes do processo educativo: projeto político pedagógico institucional e sua inserção no contexto social; projeto pedagógico de curso e os dados da realidade institucional; teoria didática praticada e a desejada na sala de aula; a responsabilidade com a atuação técnica e social do profissional no mercado de trabalho;
- d) A ação do docente na universidade: a construção coletiva interdisciplinar; a definição de conteúdo e os enfoques metodológicos; o acompanhamento do processo mediante a avaliação.

De acordo com o que foi exposto, conforme a instituição de Educação Superior que o professor ingressar, um tipo específico de atuação profissional e de produção será exigida dele: docência, atividades de extensão e de pesquisa,

participação em grupos ou colegiados, enfim, as atuações na Educação Superior apresentam-se de maneiras variadas e dinâmicas.

Independentemente do tipo de Instituição de Educação Superior, faz-se necessário refletir sobre “Como sobreviver em um mercado altamente competitivo, com elevados índices de mudanças?” Para Tofik (2013, p. 104), “essa sobrevivência requer liderança, sabedoria, determinação e coragem dos gestores”.

A autora esclarece que é necessário

Liderança para indicar o rumo a seguir e incentivar o envolvimento e a participação de toda a comunidade acadêmica. **Sabedoria** para reconhecer a necessidade de mudar. **Determinação** para se manter com constância de propósitos na direção escolhida, buscando atingir os objetivos. **Coragem** para reconhecer a necessidade e efetivar a mudança requerida vencendo barreiras e desafios. (Tofik, 2013, p. 104, grifo nosso).

Desse modo, faz-se impreterível, conceituar a palavra “gestão”. De acordo com o Dicionário Online de Português (Dicio)¹², a palavra gestão significa “ação de gerir, de administrar, de governar ou de dirigir negócios públicos ou particulares”. Para Klaus (2016, 84) a concepção de gestão diferencia-se da concepção de administração. Dessa maneira, “a gestão [...] lança mão de várias funções e conhecimentos necessários para, por meio das pessoas, atingir os objetivos da organização de forma eficiente e eficaz”.

Para Lück (2014, p. 96), a gestão “é indicada como um processo pelo qual se mobiliza e coordena o talento humano coletivamente organizado, de modo que as pessoas, em equipe, possam promover os resultados desejados”. A autora afirma que o conceito de gestão não apresenta-se como divergente do conceito proposto sobre liderança.

Sob o mesmo ponto de vista, Lück (2014) esclarece que:

O exercício da gestão pressupõe liderança, pois não se pode fazer gestão sem exercer a liderança. [...] a gestão surge em superação à administração, a partir do reconhecimento da dinâmica humana nas organizações sociais e da superação do enfoque mecanicista. (Lück, 2014, p. 97).

¹² <https://www.dicio.com.br/gestao/>

Além do mais, há bastante tempo, se discute a gestão educacional, especialmente, destacando as ideias que influenciam as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições educacionais, seus problemas, desafios, perspectivas e oportunidades. As abordagens de gestão educacional são diversas, pois refletem posicionamentos políticos, sociais e, acima de tudo, epistemológicos na busca por compreender a função social da instituição educacional.

Os modelos de gestão podem abranger desde a estrutura organizacional dos cursos, a distribuição de responsabilidades entre os diferentes atores envolvidos, as práticas de tomada de decisão, a gestão de recursos humanos e materiais, até a forma como são estabelecidas as relações com a comunidade acadêmica e externa.

Para Tofik (2013, p. 105), a gestão acadêmica vem se alterando, necessitando-se um repensar referente às questões que englobam “à produtividade, à concorrência, à liderança, às estratégias e aos comportamentos diferentes”.

Pensar a gestão acadêmica nas IES requer trabalhar os processos que configuram o modelo de gestão concebido pela instituição. Nessa conjuntura, sabe-se que o modelo de gestão definido e concebido por cada Instituição de Educação Superior pode ser definido dentro da autonomia da IES. A autonomia das Instituições de Educação Superior (IES), está respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 53, que estabelece que "as instituições de educação superior têm autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecendo ao disposto nesta Lei" (BRASIL, 1996).

Outrossim, recentemente a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) abordou a autonomia institucional como tema em consulta ao CNE/CES sobre a viabilidade de alterações nas matrizes curriculares dos cursos de graduação. Essa consulta resultou no Parecer CNE/CES nº 804/2018¹³, homologado em julho de 2020, que estabeleceu que as instituições de ensino superior têm autonomia para definir e modificar as suas matrizes curriculares, desde que aprovadas pelo colegiado superior da instituição e em conformidade com as diretrizes curriculares do MEC. A decisão baseou-se no artigo 53, inciso II, da Lei

¹³ <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3232/parecer-cne-ces-n-804>

nº 9.394/96 (LDB), que assegura às universidades a prerrogativa de estabelecer os currículos de seus cursos.

Assim, essa autonomia permite que as IES tenham liberdade para definir suas políticas e estratégias de ensino, pesquisa e extensão, bem como para gerir seus recursos financeiros e patrimoniais, de acordo com suas necessidades e objetivos. Além disso, a Constituição Federal de 1988 também reconhece a autonomia das universidades, prevendo em seu artigo 207 que "as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 1988).

Todavia, as universidades públicas, além de obedecerem ao princípio da gestão colegiada, também devem submeter-se ao princípio da gestão democrática, conforme o art. 56 da LDB (Lei nº 9.394/1996): "as instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional" (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, muitas instituições de ensino superior brasileiras têm conselhos de administração e conselhos universitários, que são compostos por representantes da comunidade acadêmica e da sociedade em geral. Esses conselhos têm o papel de fiscalizar a gestão da instituição e contribuir para a tomada de decisões estratégicas.

Em relação à gestão das instituições comunitárias, Fioreze (2020), esclarece que:

"[...] o modelo de gestão das instituições comunitárias se constitui, desde sua fundação, com base na colegialidade e na democracia, contando com a participação da comunidade interna e representantes externos em instâncias decisórias, característica que, historicamente, ajudou a moldar a identidade desse tipo de IES." (Fioreze, 2020, p. 87, grifo nosso)

Além disso, de acordo com Dourado (2012), a gestão educacional envolve um conjunto de práticas gerenciais que visam garantir a qualidade do processo educacional, a satisfação dos usuários do serviço educacional, a eficácia e eficiência do processo de gestão e a adaptação às demandas sociais. Para tanto, a gestão

educacional precisa levar em consideração não só a eficiência operacional da instituição, mas também as dimensões pedagógicas, sociais e políticas envolvidas na educação.

Dourado (2012, p. 25) ressalta que as especificidades das instituições devem integrar a sua gestão, ao referir-se especificamente a gestão da escola, mas abarca a gestão de qualquer Instituição de Educação, inclusive da Educação Superior, a saber:

A escola, como instituição social, deve ser administrada a partir de suas especificidades, ou seja, a escola é uma organização social dotada de responsabilidades e particularidades que dizem respeito à formação humana por meio de práticas políticas, sociais e pedagógicas. Assim, sua gestão deve ser diferenciada da administração em geral, e, particularmente, da administração empresarial.

Ao referir-se, especificamente, sobre a Educação Superior, Dourado (2011, p.54) afirma que:

As políticas e gestão da educação superior têm sido objeto de vários estudos e pesquisas no cenário nacional e internacional. Trata-se de temática abordada a partir de várias perspectivas e concepções, que contribuem para a compreensão dos cenários e dos complexos processos em que se inserem. Nesse sentido, é fundamental destacar a ação política, orgânica ou não, de diferentes atores e contextos institucionais, influenciados por marcos regulatórios complexos e, por vezes, contraditórios, fruto de orientações, compromissos e perspectivas.

A luz desse entendimento, Dourado (2012) destaca que a gestão educacional não pode se limitar apenas à gestão administrativa, mas deve incorporar uma visão mais ampla e estratégica da instituição, que leve em consideração as dimensões pedagógicas, sociais e políticas envolvidas na educação. Ele destaca que a gestão educacional deve ser baseada em princípios como a participação democrática, a transparência, a responsabilidade social e a inovação, para que seja capaz de garantir a excelência acadêmica e a qualidade de seus serviços educacionais. Desse modo, o autor defende que a gestão educacional é uma prática gerencial complexa e multidimensional, que deve ser orientada por princípios democráticos, transparentes e inovadores, e que a avaliação da educação é uma ferramenta fundamental para o aprimoramento contínuo da qualidade da educação.

Nessa perspectiva, Tofik (2013) elucida que a gestão da Educação Superior, a gestão acadêmica, vem se modificando, obrigando os gestores a repensar a maneira de gerir suas Instituições de Educação Superior. Dessa forma, a autora afirma que, a gestão acadêmica vem:

[...] exigindo um repensar nas questões relacionadas à produtividade, à concorrência, à liderança, às estratégias e aos comportamentos diferentes, Pensar a gestão acadêmica nas IES requer **trabalhar os processos que configuram o modelo de gestão concebido pela instituição**. O Projeto Pedagógico Institucional (**PPI**), o Plano de Desenvolvimento Institucional (**PDI**), o Projeto Pedagógico do Curso (**PPC**) e o corpo docente **são macroprocessos que subsidiam a gestão acadêmica, visando o alinhamento das estratégias e políticas organizacionais** da área acadêmico- -administrativa da IES. (Tofik, 2013, p.105, grifo nosso).

Assim, uma das ações fundamentais da gestão acadêmica é a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) nas Instituições de Educação Superior, elaborado para um período de 5 (cinco) anos, pois nele é expresso o planejamento estratégico, como um processo gerencial, com metas e perspectivas futuras do rumo a seguir, além de constar a filosofia institucional. Em outras palavras, o PDI é o documento que identifica a IES no que diz respeito à sua “filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver” (Sant’ana *et al.*, 2017).

O Ministério da Educação (2017) divulgou um documento¹⁴ com as diretrizes para Elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Nelas constam, especificamente, as dimensões que virão a ser analisadas e deverão compor o PDI, além de tópicos relativos ao Perfil Institucional, a Organização Acadêmica (Didático-Pedagógica), Infraestrutura, aspectos Financeiros e Orçamentários e aspectos relativos à Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional, destacam a necessidade de identificação de elementos estratégicos para a gestão da IES.

14

<https://proplad.ufu.br/central-de-conteudos/documentos/2004/12/diretrizes-mec-para-elaboracao-do-plano-de-desenvolvimento>

Assim, os elementos específicos da gestão da Instituição de Educação Superior, estão distribuídos em três eixos: a Organização Administrativa; a Organização e Gestão de Pessoal e Políticas de atendimento aos discentes. O desmembramento dos eixos que compõem a gestão institucional estão descritos no quadro abaixo:

Quadro 13: Eixos temáticos essenciais do PDI

<p>2. GESTÃO INSTITUCIONAL</p> <p>2.1. Organização Administrativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrutura Organizacional, Instâncias de Decisão e Organograma Institucional e Acadêmico. • Órgãos Colegiados: atribuições, competências e composição. • Órgãos de apoio às atividades acadêmicas. • Autonomia da IES em relação à Mantenedora. • Relações e parcerias com a comunidade, instituições e empresas (mecanismos institucionais de interação com o mundo do trabalho e a prática social). <p>2.2. Organização e Gestão de Pessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corpo docente – composição, políticas de qualificação, plano de carreira e regime de trabalho. • Cronograma e plano de expansão do corpo docente, com titulação e regime de trabalho, detalhando perfil existente e pretendido para o período de vigência do PDI. • Corpo técnico/administrativo – estruturação, políticas de qualificação, plano de carreira e/ou cargos e salários e cronograma de expansão. <p>2.3. Políticas de atendimento aos discentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas de acesso, programas de apoio pedagógico e financeiro (bolsas). • Estímulos à permanência (programa de nivelamento, atendimento psico-pedagógico). • Organização estudantil (Espaço para participação e convivência estudantil). • Acompanhamento dos egressos.
--

Fonte: PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL. Diretrizes para elaboração. MEC (2017).

Sob o mesmo ponto de vista, Libâneo (2004, 2014, 2021) afirma que a gestão educacional é um campo de estudos e práticas que objetiva promover a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nas instituições de ensino, por meio do planejamento, da organização e da administração dos recursos disponíveis. Embora Libâneo trate em suas obras, principalmente da gestão educacional na Educação Básica, alguns conceitos e princípios podem ser aplicados à gestão educacional da Educação Superior.

Em relação à gestão da Educação Superior, Libâneo (2004) afirma que a administração de uma instituição de ensino superior é complexa e envolve múltiplos aspectos, como a gestão pedagógica, a gestão financeira, a gestão de recursos humanos, entre outros. Ele destaca a importância da gestão estratégica para o

sucesso da instituição, que deve ser capaz de definir seus objetivos, metas e estratégias de acordo com as demandas do mercado e da sociedade em geral.

Corroborando com o exposto e diferenciando os conceitos de administração e de gestão educacional, Lück (2015, p. 55) elucida que:

O conceito de gestão educacional, portanto, pressupõe um entendimento diferente da realidade, dos elementos envolvidos em uma ação e das próprias pessoas em seu contexto; abrange uma série de concepções, tendo como foco a interatividade social, não consideradas pelo conceito de administração, e por- tanto, superando-a.

Dessa forma, Lück (2015, p. 34) complementa a afirmativa, garantindo que “a gestão aparece, pois, como superação das limitações do conceito de administração [...], como resultado de uma mudança de paradigma, isto é, de visão de mundo”.

Para Lück (20, 2014, 2015), é imprescindível a ocorrência de uma gestão participativa e democrática, na qual todos os membros da comunidade escolar (e acadêmica) tenham voz ativa nas decisões que afetam a instituição de educação. Ela destaca que a gestão participativa e democrática pode contribuir para a criação de um ambiente educativo mais inclusivo, colaborativo e engajado. Além disso, a autora enfatiza a importância da gestão de pessoas na educação, destacando que a qualidade da educação depende muito da qualidade dos profissionais que atuam na instituição. Por isso, a gestão de pessoas deve ser uma das principais preocupações dos gestores educacionais, incluindo a valorização dos profissionais, a formação continuada e a criação de condições adequadas de trabalho.

Para Sander (2009, p. 74), “o pensamento crítico, a participação coletiva, a postura dialógica e o compromisso democrático são elementos definidores [...] de gestão educacional da atualidade”. O autor realiza uma análise acerca das diferentes concepções e práticas de gestão educacional, afirmando que:

[...] os processos de construção e reconstrução de concepções e práticas de gestão educacional revela que o campo educacional brasileiro continua sendo hoje, como foi no passado, uma arena de disputas em que diferentes atores tratam de impor suas opções político-pedagógicas e suas categorias de percepção e interpretação. Estas disputas se observam tanto nos processos de formulação política como nas práticas de intervenção no cotidiano da gestão educacional, refletindo posições políticas diferenciadas sobre a condição humana, a cultura e a educação. (Sander, 2009, p. 76)

Nesse viés, Paro (2015), elucida que a gestão deve estar pautada em princípios democráticos, como a transparência, a participação, a autonomia e a valorização do trabalho coletivo. Segundo ele, a gestão democrática é fundamental para garantir a qualidade do ensino, pois permite que os diferentes atores envolvidos nas instituições educacionais participem ativamente das decisões. Além disso, Paro destaca a importância de se investir na formação continuada dos gestores, para que possam desenvolver competências e habilidades necessárias para enfrentar os desafios da gestão democrática e garantir a qualidade do ensino.

Segundo Paro (2018), a gestão deve ser baseada em princípios pedagógicos, e não apenas em técnicas de gestão empresarial. Ele defende que o gestor educacional deve ser capaz de articular as demandas pedagógicas com as questões administrativas e financeiras, de modo a garantir a eficácia do trabalho escolar.

De acordo com o que foi exposto, Scaglione e Nitz (2013), destacam que se faz necessário definir a adoção de um modelo de gestão, e ressaltam que “as ferramentas de gestão utilizadas devem levar em conta as particularidades das Instituições de Educação Superior” (Scaglione; Nitz. 2013. p. 54). Nessa perspectiva, os autores acreditam que a estratégia de gestão deve ser cuidadosamente elaborada, levando em consideração as especificidades da IES.

Scaglione e Nitz (2013, p. 54), esclarecem que:

Ao se pensar em boas práticas de gestão, automaticamente remete-se à ideia da adoção de planos estratégicos como forma de execução. O pressuposto é que a estratégia é um raciocínio que liga a situação externa (oportunidades e ameaças) com a capacidade interna da instituição (pontos fortes e fracos). Como explica a literatura de planejamento estratégico, o primeiro momento da formulação estratégica considera as variáveis ambientais que influenciam a instituição, identificando aquelas que concorrem para sua vulnerabilidade interna e os pontos que possibilitam aproveitar as oportunidades. A fase seguinte é destinada à definição da estratégia apropriada para promover a sustentabilidade financeira e a vantagem competitiva esperada.

Desse modo, com base na análise da realidade, a gestão educacional deve elaborar um planejamento estratégico que contemple as ações e estratégias necessárias para alcançar os objetivos e metas definidos. Esse planejamento deve

ser flexível e adaptável, para permitir ajustes quando necessário. Nesse sentido, Scaglione e Nitz (2013, p. 56) reforçam que as IES podem conseguir traçar um planejamento estratégico “capaz de levá-las a enfrentar melhor a competitividade sem perder de vista questões importantes, como a qualidade, o cumprimento de sua missão institucional e o respeito a suas visões e valores.

Portanto, a gestão educacional na Educação Superior envolve uma série de processos e atividades que visam garantir a qualidade do ensino, a satisfação dos alunos e professores e o cumprimento das metas e objetivos da instituição de ensino.

A seguir, apresenta-se como a pesquisa foi estruturada metodologicamente, destacando no cenário da Instituição de Educação Superior Comunitária, lócus da pesquisa, os participantes envolvidos. Bem como, as técnicas para a consecução da coleta dos dados, a fim de atingir a cada objetivo específico planejado, seguidos da descrição da técnica para a análise dos dados coletados.



4.

METODOLOGIA

4. METODOLOGIA

A pesquisa científica envolve um processo de investigação autoral, de inquietude e de busca, ela vincula pensamento e ação (Minayo; Deslandes; Gomes, 2007, p.16). Assim, respaldada pela busca em responder uma problemática de pesquisa e pelo alcance dos objetivos almejados, a pesquisa se estrutura metodologicamente. Dessa maneira, Gil (2002, p. 19) afirma que

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

Corroborando com o exposto, Minayo; Deslandes e Gomes (2007, p. 14) elucidam que a metodologia de pesquisa “inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)”. Deste modo, para a consecução da pesquisa, faz-se necessário definir-se a metodologia, a abordagem, evidenciar-se o campo empírico, ou seja, o cenário da pesquisa, os procedimentos metodológicos, bem como, esclarecer como se dará a análise dos dados levantados.

Para a realização da investigação proposta, a presente pesquisa caracteriza-se, quanto à abordagem, tratando-se de uma pesquisa mista, destacando-se pela combinação da pesquisa e dos métodos quantitativos e qualitativos. De acordo com Creswell (2010, p.238), "pode-se obter mais insights com a combinação das pesquisas qualitativa e quantitativa do que com cada uma das formas isoladamente. Seu uso combinado proporciona uma maior compreensão dos problemas de pesquisa".

Quanto ao objetivo, trata-se de uma pesquisa exploratória, pois pretende-se investigar uma temática ainda pouco explorada. Para explicitar, a partir de Gil (2002, p.41), a pesquisa exploratória apresenta como objetivo principal “o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”.

Quanto ao procedimento metodológico, configura-se como um estudo de caso, pois pretende-se averiguar com proximidade o objeto de estudo. Segundo Yin (2003, p.27), “o estudo de caso, como outras estratégias de investigação, é uma maneira de investigar um tema empírico seguindo um conjunto de procedimentos pré-especificados”. E, na concepção de Gil (2002),

[..] os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de **proporcionar uma visão global** do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados. (Gil, 2002, p. 55, grifo nosso).

Diante o exposto, com esse tipo de pesquisa busca-se ampliar o conhecimento sobre um determinado fenômeno, por meio de aprimoramento de ideias ou de descobertas. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo a possibilitar à consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (Gil, 2002).

A fim de sistematizar os dados da pesquisa, criou-se um Quadro Analítico, que possibilita a identificação da correlação entre as etapas da pesquisa, bem como a coerência do que está sendo proposto.

Quadro Nº14: Quadro Analítico da Pesquisa

Tema: Formação Continuada para docentes da Educação Superior, enquanto uma estratégia de Gestão Educacional.		
Problema: Como as Formações Continuidas contribuem para os docentes dos cursos de graduação, enquanto estratégia de gestão educacional a partir da percepção dos gestores e professores das Faculdades Integradas de Taquara - Faccat?		
Objetivo Geral: Compreender como as Formações Continuidas podem contribuir para os docentes dos cursos de graduação, enquanto estratégia de gestão educacional, a partir da percepção dos gestores e professores das Faculdades Integradas de Taquara - Faccat.		
Objetivos Específicos:	Procedimentos para a Coleta de Dados:	Análise dos Dados:
a) Identificar as formações continuadas propostas pela instituição para os seus docentes dos cursos de graduação;	Análise documental: Relatórios Institucionais das Formações Continuidas ofertadas aos Docentes dos Curso de Graduação, dos últimos quatro anos (2020 a 2023).	Técnica de análise interpretativa descritiva (Minayo; Deslandes; Gomes, 2007);
b) Verificar as percepções dos Professores dos Cursos de Graduação no que tange ao desenvolvimento de Formações Continuidas, enquanto estratégia de gestão educacional;	Aplicação de questionários com 28 (vinte e oito) Professores, todos dos Cursos de Graduação da Faccat.	Questões Abertas: Análise de conteúdo (Bardin, 2011); Questões Fechadas: Estatística Descritiva, (Costa, 2011);
c) Averiguar as concepções dos Vice-Diretores e dos Coordenadores da instituição com vistas ao desenvolvimento de Formações Continuidas enquanto uma estratégia de Gestão Educacional.	Aplicação de entrevistas com 4 (quatro) Vice-Diretores e com 8 (oito) Coordenadores dos Cursos de Graduação (área da Educação, da Saúde, da Comunicação, da Tecnologia de Informação e do Direito);	Análise de conteúdo (Bardin, 2011).
Proposta de Intervenção:		
<ul style="list-style-type: none"> ● Construir um Portfólio com propostas formativas, contendo uma coletânea de oficinas, workshops, webinars, dentre outras possibilidades, a fim de contribuir para a Formação Continuada dos professores da instituição; ● Propor a criação de um documento orientador para a estruturação de uma Política Institucional de Formação Continuada de Professores, por meio da estruturação de um grupo de trabalho, a fim de estimular o aprimoramento contínuo das práticas docentes. 		

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Assim, realizou-se a pesquisa, objetivando obter respostas para a problemática investigada, bem como, obter subsídios que circundam o objeto de estudo.

4.1 O cenário da Instituição de Educação Superior Comunitária - Locus da Pesquisa

Como cenário para a consecução dessa pesquisa, escolheu-se uma Instituição de Educação Superior Comunitária (IESC), as Faculdades Integradas de Taquara - Faccat, situada no município de Taquara, no Rio Grande do Sul.

Figura 1: Campus das Faculdade Integradas de Taquara - Faccat



Fonte: Assessoria de Comunicação da Faccat (2019)

As Faculdades Integradas de Taquara (Faccat), situadas na região do Vale do Paranhana - Encosta da Serra, expandem sua área de abrangência para 17 municípios, situados nas regiões do Vale do Sinos, Hortênsias e Litoral Norte.

A Faccat, tem como mantenedora a Fundação Educacional Encosta Inferior do Nordeste (FEEIN), pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com sede e foro na cidade de Taquara. Por conseguinte,

Em 1978, por meio do Parecer CFE no 819/78, a FEEIN tornou-se mantenedora de uma Instituição de Ensino Superior, autônoma, mediante a aprovação pelo Conselho Federal de Educação da mudança do antigo nome de Escola de Economia para Faculdade de Ciências Contábeis e Administrativas de Taquara. Ao longo dos anos, outras cinco Faculdades e um Instituto de Educação Superior foram credenciados junto ao MEC sob a manutenção da Fundação Educacional Encosta Inferior do Nordeste. Em 2007, por meio da Portaria SESu/MEC no 921, de 7 de novembro, houve a unificação das Faculdades e do Instituto, que passaram a constituir as Faculdades Integradas de Taquara – Faccat, cujo recredenciamento deu-se em dezembro de 2014, com a publicação da Portaria SERES/MEC no 1.072. (PDI Faccat, 2022, p. 13)

A FEEIN tem como órgãos administrativos o Conselho Deliberativo, a Diretoria Executiva e o Conselho Fiscal. Para a consecução dos seus objetivos, a FEEIN, em 1970, viabilizou, a partir de convênio devidamente aprovado pelo Poder Público, a extensão do Curso de Economia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Além disso, a Faccat insere-se na comunidade, por meio de todas as suas ações de Ensino, de Pesquisa e de Extensão, sustentadas pela Gestão Institucional.

A Faccat é uma Instituição de pequeno porte, caracteriza-se por ser uma Instituição Comunitária de Educação Superior - ICES, e sua gestão é composta por gestores, eleitos pelos conselheiros da Fundação Educacional Encosta Inferior do Nordeste (FEEIN), mantenedora da Faccat, composta por representantes dos Executivos da região e da comunidade, constituindo o Conselho Superior Acadêmico e Administrativo - CSAA.

De acordo com Fioreze:

[...] o modelo de gestão das instituições comunitárias se constitui, desde sua fundação, com base na colegialidade e na democracia, contando com a participação da comunidade interna e representantes externos em instâncias decisórias, característica que, historicamente, ajudou a moldar a identidade desse tipo de IES. (FIOREZE, 2020, p. 87).

A equipe diretiva da Faccat, atualmente, é composta por um Diretor-Geral, uma Vice-Diretora de Graduação, um Vice-Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação, um Vice-Diretor de Extensão e Assuntos Comunitários e um Vice-Diretor Administrativo e Financeiro. A Faccat possui conselheiros da Fundação Educacional Encosta Inferior do Nordeste (FEEIN), constituindo o Conselho Superior Acadêmico

e Administrativo - CSAA. Do mesmo modo, a Faccat conta com, aproximadamente, 160 professores ativos no seu quadro docente atual.

Figura 2: Campus das Faculdades Integradas de Taquara - Faccat - Blocos D e E



Fonte: Assessoria de Comunicação da Faccat (2019)

Em conformidade as informações divulgadas pela Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ABRUC)¹⁵, as Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES), são organizações da sociedade civil brasileira que possuem as seguintes características, conforme previsto na Lei nº 12.881/2013:

- I - estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público;
- II - patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público;
- III - sem fins lucrativos, assim entendidas as que observam, cumulativamente, os seguintes requisitos: a) não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título; b) aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais; c) mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão; IV - transparência administrativa, nos termos dos arts. 3º e 4º ;
- V - destinação do patrimônio, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congênere. (LEI Nº 12.881, DE 12 DE NOVEMBRO DE 2013)

Atualmente, a Faccat oferece 20 (vinte) cursos de graduação, entre licenciaturas, bacharelados e tecnológicos; um Programa de Mestrado em

¹⁵ <https://site.abruc.org.br/qualificacao-ices-mec>

Desenvolvimento Regional (Stricto Sensu); cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, oferecidos na sede da IES e em outros locais de oferta, devidamente cadastrados no sistema e-MEC. Além disso, a Faccat insere-se na comunidade por meio de todas as suas ações de Ensino, de Pesquisa e de Extensão, sustentadas pela Gestão.

Figura 3: Campus da Faccat - Palco aberto



Fonte: Assessoria de Comunicação da Faccat (2019)

A Faccat valoriza o desenvolvimento humano, científico e tecnológico. Por isso, está aberta para o mundo do conhecimento em contínuo aperfeiçoamento, comprometendo-se com a excelência, consciente da sua inserção social e da sua responsabilidade para com os destinos da sociedade.

Para a Faccat, a Instituição de Educação Superior é um lócus privilegiado para o diálogo entre sujeitos comprometidos com as demandas da educação superior, com os outros níveis de ensino e atividades decorrentes de sua esfera de atuação. Esse comprometimento manifesta-se na missão, nos princípios e no compromisso social assumidos pela Instituição.

No Perfil Institucional da Faccat, consta como missão Institucional “Promover a formação integral do ser humano, contribuindo para o desenvolvimento sustentável da sociedade” (PDI). Bem como o seu Compromisso Social “Ser agente de coesão e transformação social por meio do ensino, da extensão, da pesquisa e da gestão”

(PDI). E, enquanto visão, apresenta “Ser uma Instituição de Ensino Superior de referência no ensino e na atuação comunitária” (PDI).

Enquanto Princípios, a Faccat coloca: Formação Integral: compromisso com o ser humano e seu processo formativo, no exercício dos valores morais e da ética; Qualidade: aperfeiçoamento contínuo das práticas e dos processos institucionais, evidenciado nas atividades de ensino, extensão, pesquisa e gestão; Regionalização: compromisso com o desenvolvimento regional em alinhamento à vocação comunitária; Democratização: viabilização do acesso ao ensino superior; Sustentabilidade: condição norteadora das práticas e processos de gestão, de ensino, de extensão e de pesquisa, considerando os aspectos sociais, ambientais e econômicos; Empreendedorismo: postura pró-ativa, crítica, autônoma, reflexiva e responsável, para inovar e empreender na busca de soluções assertivas, expressos nas atividades de ensino, de extensão, de pesquisa e de gestão.

Pode-se observar o Perfil Institucional da Faccat, no Diagrama Síntese:

Diagrama 1: Síntese do Perfil Institucional



Fonte: Faculdades Integradas de Taquara - Faccat (2022)

A Faccat apresenta em seu Projeto Pedagógico Institucional - PPI, como Perfil de Egresso que o profissional, formado pela Faccat, deverá contemplar tanto aspectos humanísticos quanto técnicos, atendendo não só às questões pontuais do mercado de trabalho a que se destina, mas também enfocando o conhecimento na realidade social, econômica, política e cultural da região e do mundo.

Além disso, salienta-se que deverá demonstrar disposição diante do aprender a aprender, na perspectiva da educação ao longo da vida, desenvolvendo, assim, suas capacidades de transformação no mundo.

A aprendizagem, entendida como sinônimo de vida, deve perpassar a competência de saber desenvolver-se como pessoa e saber conviver, levando à compreensão e à percepção do outro, de forma a propiciar a realização de projetos comuns, sabendo gerenciar conflitos, “[...] no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (DELORS, 1999, p.102).

Figura 4: Centro de Eventos das Faculdades Integradas de Taquara - Faccat,



Fonte: Assessoria de Comunicação da Faccat (2019)

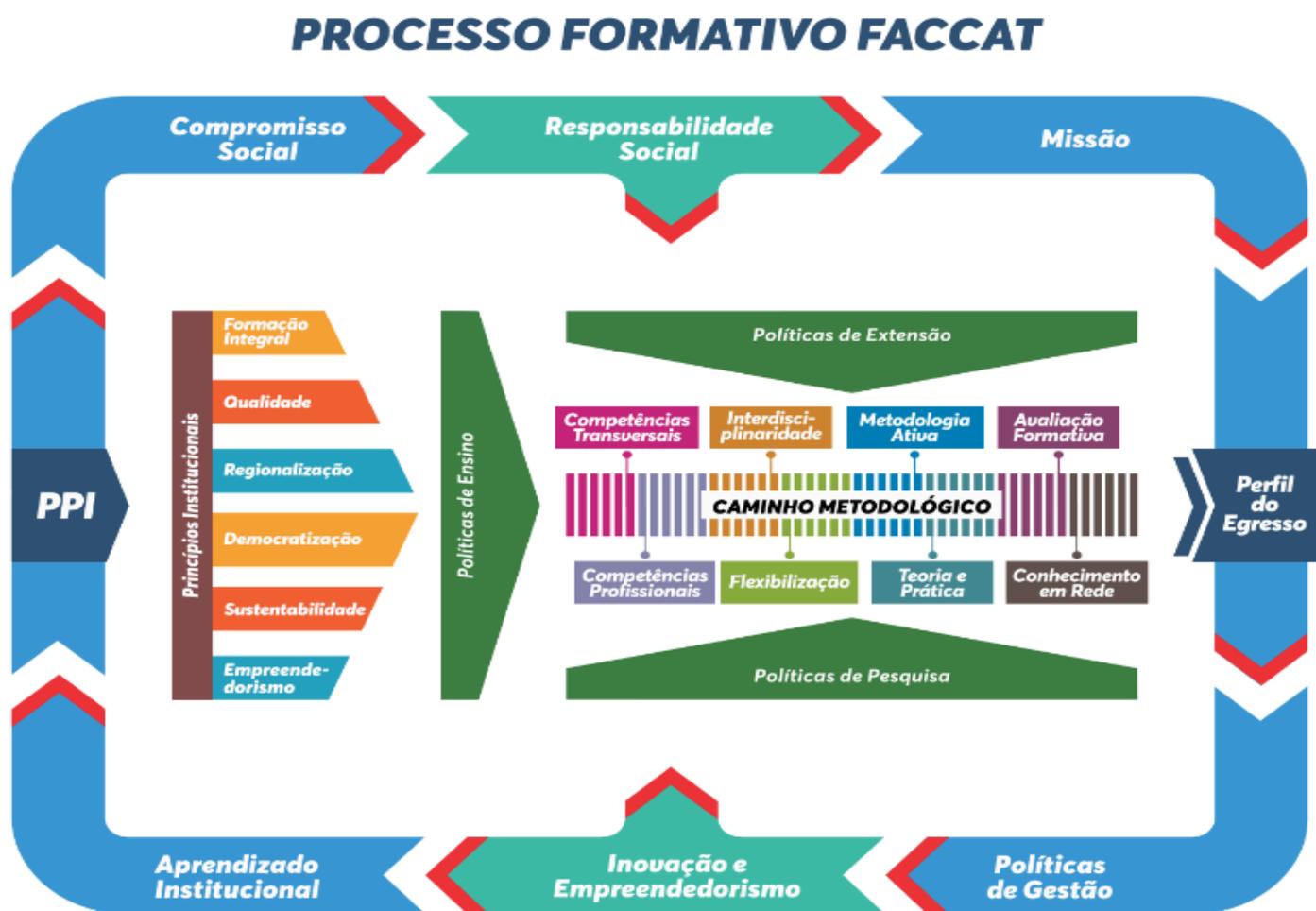
Com base em sua trajetória, a Faccat apresenta uma atuação comunitária significativa e visível na sua região de abrangência, mostrando ser uma Instituição de Educação consolidada e de referência em excelência na Educação Superior.

A Instituição prima pelo desenvolvimento de competências, articulando o conhecimento em rede e a relação teoria/prática como elementos indissociáveis, adotando a flexibilização e a interdisciplinaridade como elementos que, articulados com o emprego das metodologias ativas e mediados pela avaliação formativa,

sustentam o processo formativo adotado para a construção do perfil profissional do egresso da Faccat.

A concepção do processo formativo proposto de Faccat, pode ser observada no diagrama 2:

Diagrama 2: Processo Formativo Faccat



Fonte: Faculdades Integradas de Taquara - Faccat (2022)

A Faccat, desde o final de 2015, por meio das formações docentes, está aprimorando a implementação de metodologias ativas no currículo, considerando os

acadêmicos como o foco principal do processo de ensinagem¹⁶ (Anastasiou; Alves, 2012), capazes de intervir e promover as transformações necessárias para se tornarem protagonistas no seu processo de construção do conhecimento.

A Metodologia Ativa é uma concepção educativa que estimula a crítica e a reflexão no processo de ensinagem, objetivando a transformação (ação-reflexão-ação). Conforme Berbel (2011), baseia-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, os desafios da prática social, em diferentes contextos.

Mediante o exposto, o campo empírico que se escolheu para a consecução da pesquisa, ou seja, uma Instituição de Educação Superior Comunitária (IESC), as Faculdades Integradas de Taquara - Faccat, trará contribuições significativas para a temática pesquisada. A seguir, apresenta-se algumas discussões a respeito da constituição identitária do docente da Educação Superior.

¹⁶ Termo usado para significar uma situação de ensino no qual, necessariamente, decorra a aprendizagem, sendo a parceria do professor e alunos a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante o curso da graduação. Nesse processo de ensinagem o envolvimento dos sujeitos, em sua totalidade, é fundamental ultrapassando a mera exposição dos conhecimentos e possibilitando situações que levem o estudante a pensar e reelaborar suas aprendizagens, num movimento dialético de construção e apropriação dos saberes, mediados pela ação docente, a qual compete planejar e conduzir esse processo contínuo de ações, inclusive para aquele com maior dificuldade, promovendo momentos sequenciais e de maior complexidade.

4.2 Participantes da pesquisa

Com o propósito de buscar os sujeitos importantes, dentro do campo empírico, no que tange ao alcance dos objetivos elencados, os participantes da pesquisa foram 12 (doze) gestores da Faccat, sendo 4 (quatro) vice-diretores e 8 (oito) coordenadores dos Cursos de Graduação, bem como 28 (vinte e oito) Professores dos Cursos de Graduação da IESC. Totalizando 40 (quarenta) participantes da pesquisa.

Quadro 15: Participantes da Pesquisa - Faccat

Categoria	Participantes
Vice-Diretores	4
Coordenadores	8
Professores	28
TOTAL	40

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Em vista disso, a definição dos sujeitos participantes da pesquisa, de acordo com Gil (2002, p. 98), é uma “tarefa de fundamental importância, visto que a pesquisa tem por objetivo generalizar os resultados obtidos para a população da qual os sujeitos pesquisados constituem uma amostra.”

Nessa perspectiva, a amostra dos participantes da pesquisa foram respeitadas enquanto às questões éticas, garantindo o anonimato e o sigilo. Para tanto, pactuou-se mediante a apresentação e o aceite de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), e da Carta de Anuência (Apêndice B).

Para a consecução da presente pesquisa, o projeto de pesquisa foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS (CEP-UNISINOS) via Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE 70091623.9.0000.5344.

4.3 Técnica para coleta dos dados

A coleta de dados desenvolveu-se mediante a realização de quatro etapas, com vistas ao desenvolvimento dos objetivos propostos na pesquisa. De acordo com Gil (2002, p. 140),

[...] no estudo de caso utiliza-se sempre mais de uma técnica. Isso constitui um princípio básico que não pode ser descartado. Obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos. Os resultados obtidos no estudo de caso devem ser provenientes da convergência ou da divergência das observações obtidas de diferentes procedimentos. Dessa maneira é que se torna possível conferir validade ao estudo, evitando que ele fique subordinado à subjetividade do pesquisador.

A partir dessa perspectiva, intencionou-se utilizar diferentes instrumentos para a coleta de dados. Na primeira etapa, como instrumento para a coleta de dados, desenvolveu-se uma análise documental, com base nos Relatórios Institucionais das Formações Continuidas ofertadas aos Docentes dos Cursos de Graduação, dos últimos quatro anos (2020 a 2023); com vistas ao desenvolvimento do segundo objetivo específico apresentado: “Identificar as formações continuadas propostas pela instituição para os seus docentes”. A síntese das tópicos abordadas nas Formações Docentes da Faccat, entre 2018 e 2023, está expressa no item “4.5”, em “Formações continuadas propostas pela instituição para os seus docentes”.

Em uma segunda etapa, realizou-se a aplicação de um questionário, com 28 (vinte e oito) Professores, todos dos Cursos de Graduação da Faccat (Apêndice C). O questionário foi aplicado via Google Forms, contendo um roteiro com 10 (dez) questões abertas e fechadas, a fim de explicitar o terceiro objetivo específico: Verificar as percepções dos Professores dos Cursos de Graduação no que tange ao desenvolvimento de uma formação político pedagógica, enquanto estratégia de gestão educacional”.

O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido como a técnica de investigação “composta por questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”. Desse modo, a utilização de questionário é uma ferramenta importante para a coleta de dados em pesquisas científicas, pois

permite a obtenção de informações diretas dos participantes, fornecendo uma abordagem sistemática e estruturada.

Na terceira e última etapa, foi realizada a aplicação de uma entrevista semiestruturada, contendo 12 (doze) perguntas (Apêndice D), com 8 (oito) Coordenadores dos Cursos de Graduação e 4 (quatro) Vice-Diretores da Instituição, no que tange ao alcance do quarto objetivo específico: “Averiguar as concepções dos Vice-Diretores e dos Coordenadores da instituição com vistas ao desenvolvimento de Fomções Continuadas enquanto uma estratégia de Gestão Educacional.”.

De acordo com Minayo; Deslandes e Gomes, (2007, p.64), “as entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidade e se caracterizam pela sua forma de organização”. Deste modo, optou-se por uma entrevista semiestruturada, realizando perguntas abertas, em que ao entrevistado disponha-se a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada (Minayo; Deslandes; Gomes, 2007).

Para Minayo; Deslandes e Gomes, (2007) os dados coletados nas entrevistas

[...] referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. Os cientistas sociais costumam denominar esses dados "subjetivos", pois **só podem ser conseguidos com a contribuição da pessoa.** Constituem uma representação da realidade: idéias, crenças, maneiras de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos. (Minayo; Deslandes; Gomes, 2007, p.65, grifo nosso).

Assim, a entrevista apresenta-se, acima de tudo, como uma conversa, uma interação estratégica realizada pelo entrevistador. Além disso, a entrevista mostra-se como uma técnica importante de coleta de dados em pesquisa científica, pois permite que o pesquisador obtenha informações detalhadas e profundas sobre o tema em estudo, além de possibilitar a compreensão das perspectivas e experiências dos participantes.

4.4 Técnica para análise dos dados

Na análise dos dados, da primeira etapa, desenvolveu-se uma análise documental, com base nos Relatórios Institucionais das Formações Continuadas ofertadas aos Docentes dos Curso de Graduação, dos últimos quatro anos (2020 a 2023), utilizou-se a técnica de análise interpretativa descritiva.

A análise interpretativa descritiva constitui-se como uma técnica que permite a construção de uma narrativa a partir dos dados coletados, a fim de descrever e interpretar os dados. De acordo com Rosenthal (2014), às análises interpretativas possibilitam lançar outro olhar sobre os fenômenos pesquisados. Destacando que que elas possibilitam “reconstruir as correlações e os sentidos latentes de casos concretos particulares” Rosenthal (2014, p.20).

Dessa forma, elucidou-se sobretudo, a coerência entre os documentos institucionais e descreveu-se o contexto institucional das Faculdades Integradas de Taquara - Faccat, frente ao cenário da Educação Superior no Rio Grande do Sul; bem como, identificou-se as formações continuadas propostas pela instituição para os seus docentes.

Com base nos dados oriundos do questionário aplicado aos Professores dos Cursos de Graduação da Faccat, realizou-se a análise das questões abertas mediante uma análise de conteúdo, como proposta de Bardin (2011) “visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Ademais, a análise das questões fechadas, deu-se por meio da estatística descritiva, que, segundo Costa (2011), apresenta o objetivo básico de sintetizar uma série de valores de mesma natureza, permitindo, dessa forma, que se tenha uma visão global da variação desses valores, organiza e descreve os dados de três maneiras: por meio de tabelas, de gráficos e de medidas descritivas. Desse modo, a análise descritiva envolve a interpretação e o resumo dos dados tabulados, medidas estatísticas ou percentagens para descrever as respostas. Assim, essas medidas fornecem informações quantitativas resumidas sobre as respostas dos participantes.

Com base nos dados oriundos da aplicação da entrevista com os Coordenadores e Vice-diretores da Faccat, realizou-se mediante uma análise de conteúdo, como proposta de Bardin (2011), que proporciona uma “leitura crítica” dos argumentos registrados pelos participantes entrevistados. Assim, a análise de

conteúdo, possibilita a interpretação sistemática e objetiva do conteúdo de dados textuais, permitindo identificar padrões, temas, categorias e relações entre conceitos presentes no texto, de forma a produzir inferências sobre o que está sendo expresso pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Moraes (1994, p.104) explica a análise de conteúdo

[...] constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa, aplicando-se, de modo especial, ao exame de documentos escritos, discursos, dados de comunicação e semelhantes, com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada, levando à descrição e interpretação destes materiais, assim como a inferências sobre suas condições de produção e recepção. (Moraes, 1994, p. 104).

Corroborando com o autor, Bardin (2011, p. 44) explica que Análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Para Bardin (2011), o termo análise de conteúdo designa:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

Desse modo, Bardin (2011) reforça que a análise de conteúdo é uma técnica que permite a análise de dados qualitativos de forma sistemática e rigorosa. Ela possibilita a identificação de temas, categorias e padrões no conteúdo analisado, o que pode fornecer informações relevantes sobre o objeto de estudo. Além do mais, evidencia-se como vantagem da análise de conteúdo, a possibilidade de identificação de dados latentes, ou seja, informações que não são explícitas no conteúdo analisado, mas que podem ser inferidas a partir da análise das unidades de significado identificadas.

Nesse sentido é que a análise de conteúdo teve sua aplicabilidade justificada. Ela irá se constituir a partir de uma reflexão sobre as falas dos entrevistados, que serão transcritas, analisadas e discutidas frente ao referencial teórico.



5.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 Formações continuadas propostas pela instituição para os seus docentes

As ações formativas para os docentes, chamadas de “Formação Docente” das Faculdades Integradas de Taquara, Faccat, ocorrem no início de cada semestre letivo, e são organizadas sob a coordenação da Vice-Direção de Graduação em parceria com o Núcleo de Inovação Acadêmica (NIA), com o Núcleo de Educação On-line (NEO) e com o Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP). Além das Formações Docentes, com duração de três a quatro dias consecutivos, no início de cada semestre letivo, a Faccat oportuniza momentos formativos ao longo dos semestres, ofertando oficinas, workshops, webinars, entre outras atividades formativas.

A Faccat tem uma Política de Avaliação Institucional que prevê a revisão sistemática e contínua de todos os processos e práticas institucionais, visando promover o aperfeiçoamento contínuo e aprimorar os serviços prestados pela Faccat. Essa política não só subsidia a gestão acadêmica e administrativa, mas também serve de fundamento à tomada de decisões que visam alcançar os objetivos estratégicos e as metas institucionais. Assim, os processos de autoavaliação da Faccat retroalimentam todos os demais processos, estimulando o aprendizado e a evolução institucional.

Nessa perspectiva, as necessidades são identificadas e as propostas formativas têm suas temáticas delineadas e são planejadas e ofertadas aos Docentes da IES. Ressaltamos que, a partir de 2020, devido ao contexto pandêmico, as Formações Continuadas foram ofertadas on-line, para garantir o distanciamento social necessário e, gradativamente, a partir de 2022, voltaram a ser ofertadas presencialmente.

As principais temáticas abordadas e desenvolvidas, no ano de 2020, estão organizadas no quadro abaixo, nas Formações oferecidas pela Faccat aos seus professores:

Quadro 16: Formações Continuidas Faccat 2020

Formações Continuidas Faccat 2020					
Semes- tre	Data	Carga Horária	Nome	Conteúdo programático	Participantes confirmados
2020/1	10 a 13 de fevereiro de 2020	12h	Formação Docente 2020/1	-2030: Profissionais do futuro ou do presente -Planejando a formação do profissional 2030 - Diagnóstico, planejamento e ações: e eu com isso - Cursos em ação	150
2020/1	10 a 13 de fevereiro de 2020	10h	Formação Docente 2020/1 - OFICINAS	Oficina: Google na Sala de Aula Oficina: Desburocratizando o Plano de aula! Oficina: Jogos digitais na sala de aula: uma introdução à plataforma Kahoot! Oficina: Podcast como instrumento de avaliação Oficina: Grupos e Linhas de Pesquisa da Faccat: venha entender e se integrar Oficina: A utilização de recursos tecnológicos para a elaboração de aulas e atividades: flexibilizando espaços de aprendizagens	77
2020/1	11 de fevereiro de 2020	3h	Jogos digitais na sala de aula: uma introdução à plataforma Kahoot	O uso da tecnologia na sala de aula, possibilitando estratégias inovadoras no processo de ensino e de aprendizagem.	15
2020/1	13 de fevereiro de 2020	3h	A utilização de recursos tecnológicos para a elaboração de aulas e atividades: flexibilizando espaços de aprendizagens	A elaboração de aulas em diferentes modalidades, com a utilização de recursos tecnológicos.	13
2020/1	24 de março de 2020	4h	Apresentação da proposta de Atividades Domiciliares Mediadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC?s	Apresentação da proposta institucional de Atividades Domiciliares Mediadas pelas TIC's; Orientação/Sugestão de Estrutura de Aula para Atividades remotas, identificando as principais ferramentas tecnológicas a serem utilizadas pelos professores para realização das aulas não presenciais.	31
2020/1	26 de março de 2020	4h	Utilizando a ferramenta Google Hangout para videoaulas	Apresentação do Google Hangouts; Criando interações em aulas remotas e na modalidade não presencial, por meio do Google Hangouts; Apresentação do Google Meet; Acesso ao Google Meet;	28

				Participando de reuniões em aulas remotas, utilizando o Google Meet; Configurando a reunião no Google Meet; Identificando as salas de reuniões no Google Meet; Adicionando pessoas no Google Meet; Ativando e desativando dispositivos de áudio e vídeo no Google Meet; Utilizando o chat do Google Meet; Visualizando/exibindo participantes no Google Meet; Compartilhando telas no Google Meet; Gravando uma videoconferência no Google Meet.	
2020/1	27 de março de 2020	4h	Organizando audioaulas	Como dinamizar as aulas através do desenvolvimento de áudios educacionais; Quais as melhores formas de uso dos áudios educacionais dentro do modelo remoto de ensino; Tipos de áudios educacionais; Princípios básicos de roteirização para desenvolvimento de áudios educacionais; Apresentação da Ferramenta Anchor para criação de áudio; Principais funções da Ferramenta Anchor; Exercitando a criação de Áudios com o uso da ferramenta Anchor; Apresentação de Ferramentas para criação de áudios com o uso de dispositivos móveis.	22
2020/1	27 de março de 2020	4h	Processo de Feedback aos alunos	Conceito de Feedback; As três dimensões de Feedback; Dimensão Cognitiva; Dimensão Motivacional; Dimensão Afetiva; As Evidências do Feedback; Feedback Descritivo; Feedback Avaliativo; A preparação do professor quanto ao fornecimento de Feedbacks; Ideias sobre Feedbacks da educação remota e na modalidade não presencial; Ideia de Feedback coletivo - Revisão de questões em vídeo; Ideia de Feedback individual - Fóruns de discussão; Ideia de Feedback para grupos e individuais; Tipos de atividades possíveis de serem desenvolvidas com o uso do Google Classroom; Ideia de Feedback de trabalhos escritos - Utilização de Postagens em atividades desenvolvidas com o uso do o Google Classroom	23
2020/1	25 de junho de 2020	2h	Apoiando os processos de ensino-aprendizagem em tempos de COVID-19 (Módulo 1)	- Principais problemáticas que afligem os professores na atualidade; - Principais soluções colaborativas, individuais e coletivas, para evitar a evasão ou o afastamento dos alunos; - Medidas possíveis para novos processos de ensino-aprendizagem.	66
2020/2	4 e 6 de agosto de 2020	12h	Formação Docente 2020/2 - Instrumentos de avaliação em aulas remotas - Evento	1ª Etapa: Assíncrona - Instrumentos de avaliação em aula remota: a) Quiz ? Aplicação de Questionário Via Formulários do Google b) Aplicação de Questionário Via Documentos do Google	96

			on-line.	<p>c) Mentimeter: Avaliação Gameficada</p> <p>d) Avaliação Oral</p> <p>e) Ficha de Leitura de Artigo Científico</p> <p>f) Simpósio de Artigo Científico</p> <p>g) Trabalho em Grupo - Metodologia utilizada para desenvolvimento dos instrumentos de avaliação em aula remota. - Critérios avaliativos dos instrumentos de avaliação em aula remota. - Manuseio da ferramenta necessária para o instrumento avaliativo.</p> <p>2ª Etapa: Síncrona Dia de debate on-line</p>	
2020/2	4 de agosto de 2020	2h	Formação Docente 2020/2 - Os desafios docentes em época de novo normal - Evento on-line	Reflexões sobre os desafios que a pandemia Covid-19 trouxe no redesenho dos processos educacionais.	87
2020/2	4 e 6 de agosto de 2020	3h	Formação Docente 2020/2 - Usando o Google Classroom - Nível Básico - Evento on-line	Postagem mensagens no Mural; Criação de Tópicos e sua organização; Desenvolvimento de diferentes atividades dentro do Google Classroom, bem como a organização destes.	43
2020/2	4 e 13 de agosto de 2020	14h	Formação Docente 2020/2 - Criação de vídeos em dispositivos móveis - Evento on-line	<p>1ª Etapa: Assíncrona</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criação de vídeos no Tik Tok; - Gravação de tela usando Screencastify; - Como criar avatares com Bitmoji; - Gravação de tela com Loom; - Edição de vídeo usando Kinemaster; - Criação de vídeos com Instagram; - Criação de animações com Powtoon. <p>2ª Etapa: Síncrona Dia de debate on-line</p>	90
2020/2	4 e 13 de agosto de 2020	5h	Formação Docente 2020/2 - Um cardápio para o engajamento: ferramentas e técnicas para aumentar a participação dos alunos nas aulas on-line. Evento on-line.	<p>1ª Etapa: Assíncrona Ferramentas e técnicas para conquistar o engajamento dos alunos nas aulas: Jamboard, Miro, Kahoot e Gamificação das aulas. Jamboard: Como utilizar um quadro virtual para que os alunos continuem tendo o conceito de quadro; Miro: organizando trabalhos colaborativos com os alunos; Como utilizar a gamificação para tornar a aula mais dinâmica e participativa; Kahoot: plataforma de ensino com técnicas de gamificação.</p> <p>2ª Etapa: Síncrona Dia de debate on-line</p>	91

2020/2	10 de agosto a 14 de dezembro de 2020	35h	Formação Docente 2020/2 -Ação Docente: Um contexto em transformação - Evento on-line.	- Planejamento com base nas competências; - Conhecendo e Organizando os espaços do Google Classroom; - Estratégias da sala de aula on-line; - Processo Avaliativo; - Feedback e encerramento da turma.	89
2020/2	4 e 12 de agosto de 2020	20h	Formação Docente 2020/2 - Relação professor-aluno e o processo de aprendizagem - Evento on-line	1ª Etapa: Assíncrona Processos proximais: relação professor-aluno; Percepções dos professores em relação aos alunos; O professor como referência para o aluno; Emoções e aprendizagem; Comunicação entre professor e aluno; Estratégias de estreitamento de vínculos entre professores e alunos; Estratégias para acolher e encaminhar situações difíceis em sala de aula (como lidar com as ansiedades dos alunos). 2ª Etapa: Síncrona Dia de debate on-line	53
2020/2	5 de agosto de 2020	3h	Formação Docente 2020/2 - A Extensão no Currículo - Evento on-line	Curricularização da Extensão; Experiências práticas da Extensão no Currículo; Conceitos e Avaliação das Práticas Extensionistas; Currículos e Territórios.	129
2020/2	6 de agosto de 2020	3h	Formação Docente 2020/2 - Desenvolvendo Atividades em Grupo e o uso de Rubricas na Plataforma Google Classroom	Conhecimento das possibilidades de trabalhos em grupo em diferentes formatos (Google Doc., Google Apresentações, Google Meet, Canva, Prezi, Anchor). Criação de rubrica, a partir de critérios utilizados em uma avaliação já realizada. Feedback a partir da ferramenta rubrica, em diferentes formatos de trabalhos (individuais e coletivos).	74
2020/2	11 de agosto de 2020	2h	Formação Docente 2020/2 - Ferramentas Tecnológicas para o Ensino e Aprendizagem On-line. Evento on-line	Como engajar os acadêmicos em aulas online Inovações pedagógicas com o uso da tecnologia Principais Aplicativos e Ferramentas para aulas online mais atrativas e participativas.	87
2020/2	4 de agosto e 8 de setembro de 2020	5h	Formação Docente 2020/2 - Um cardápio para o engajamento: ferramentas e técnicas para aumentar a participação dos alunos nas aulas on-line. (2ª Edição). Evento on-line	1ª Etapa: Assíncrona Ferramentas e técnicas para conquistar o engajamento dos alunos nas aulas: Jamboard, Miro, Kahoot e Gamificação das aulas. Jamboard: Como utilizar um quadro virtual para que os alunos continuem tendo o conceito de quadro. Miro: organizando trabalhos colaborativos com os alunos. Como utilizar a gamificação para tornar as aulas mais dinâmicas e participativas.	15

				Kahoot: plataforma de ensino com técnicas de gamificação. 2ª Etapa: Síncrona Dia de debate on-line	
2020/2	4 de agosto e 17 de setembro de 2020	14h	Formação Docente 2020/2 - Criação de vídeos em dispositivos móveis (2ª Edição) - Evento on-line	1ª Etapa: Assíncrona - Criação de vídeos no Tik Tok; - Gravação de tela usando Screencastify - Como criar avatares com Bitmoji Gravação de tela com Loom; - Edição de vídeo usando Kinemaster; Criação de vídeos com Instagram; Criação de animações com Powtoon. 2ª Etapa: Síncrona Dia de debate on-line	11
2020/2	29 de setembro de 2020	2h	Formação Docente 2020/2 - Os desafios da docência no Ensino Superior num cenário pós-pandemia. Evento on-line	A educação superior e a utilização de novas tecnologias; Os impactos da pandemia da Covid-19, a longo prazo, na educação superior, especialmente nos Cursos de Direito.	51
2020/2	27 de outubro de 2020	1h	Formação Docente 2020/2 - Autocuidado e Gerenciamento do Estresse em Tempos de Crise - Evento on-line.	- Saúde do Trabalhador - Fisiologia do Estresse - Manejo do Estresse.	26
2020/2	4 de agosto e 5 de novembro de 2020	12h	Formação Docente 2020/2 - Instrumentos de avaliação em aulas remotas (2ª Edição) - Evento on-line.	- Instrumentos de avaliação em aula remota: a) Quiz: Aplicação de Questionário Via Formulários do Google b) Aplicação de Questionário Via Documentos do Google c) Mentimeter: Avaliação Gameficada d) Avaliação Oral e) Ficha de Leitura de Artigo Científico f) Simpósio de Artigo Científico g) Trabalho em Grupo - Metodologia utilizada para desenvolvimento dos instrumentos de avaliação em aula remota. - Critérios avaliativos dos instrumentos de avaliação em aula remota. - Manuseio da ferramenta necessária para o instrumento avaliativo.	13
2020/2	4 de agosto e 17 de novembro	20h	Formação Docente 2020/2 - Relação professor-aluno e o processo de aprendizagem	Processos proximais: relação professor-aluno; Percepções dos professores em relação aos alunos; O professor como referência para o aluno; Emoções e aprendizagem; Comunicação entre professor e	5

	de 2020		(2ª Edição) - Evento on-line.	aluno; Estratégias de estreitamento de vínculos entre professores e alunos; Estratégias para acolher e encaminhar situações difíceis em sala de aula (como lidar com as ansiedades dos alunos).	
2020/2	24 de novembro de 2020	1h	Formação Docente 2020/2 - Autocuidado e Gerenciamento do Estresse em Tempos de Crise (2ª Edição) - Evento on-line.	<ul style="list-style-type: none"> - Saúde do Trabalhador - Fisiologia do Estresse - Manejo do Estresse. 	6
2020/2	3 de agosto de 2020	3h	Formação Docente 2020/2 - Compartilhando Saberes - Evento on-line.	<p>1ª Etapa Reunião Geral: - Avaliação de 2020/1.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do calendário e estratégias para 2020/2. - Abertura da Formação Docente 2020/2 - Compartilhando Saberes. <p>2ª Etapa Google Classroom Modelo Institucional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entendendo o funcionamento do Google Classroom - Apresentação da Estrutura do Google Classroom - Configurações de Sala de Aula dentro do Google Classroom - Utilizando o Mural - Criando Tópicos com o uso do Google Classroom - Criando Atividades com o uso do Google Classroom - Criando Perguntas com o uso do Google Classroom - Corrigindo as atividades criadas com o uso do Google Classroom - Reutilização de Materiais dentro do Google Classroom - Gerando interações com o alunos através de Google Classroom 	151
2020/1	10 a 13 de fevereiro de 2020	12h	Formação Docente 2020/1	<ul style="list-style-type: none"> -2030: Profissionais do futuro ou do presente -Planejando a formação do profissional 2030 -Diagnóstico, planejamento e ações: e eu com isso -Cursos em ação 	150

Fonte: Elaborado pela autora com base nos registros da Faccat (2023)

Percebe-se que ao longo do ano de 2020, as Formações Continuadas da Faccat, objetivaram a instrumentalização dos Docentes da Instituição com subsídios didático-pedagógicos, a fim de aprimorar as práticas educativas, as interações dinâmicas e o engajamento dos acadêmicos com o processo de ensino e de aprendizagem, bem como, mitigar os entraves instaurados pelo contexto pandêmico, desenvolvendo, assim, diversas propostas e ações formativas.

A diversidade das Formações Continuadas contribui para o que Libâneo (2004) nomeia como um professor competente, de acordo com o autor

Um **professor competente, portanto, é aquele** que desenvolve capacidade de **mobilizar recursos cognitivos** (conhecimentos aprofundados, operações mentais, capacidade crítica). capacidades relacionais, procedimentos, técnicas, **atitudes para enfrentar situações problemáticas, dilemas**. [...] Um professor será mais competente quanto mais souber imaginar, refletir, articular as condições que possibilitem aos alunos aprender melhor e de forma mais duradoura, a desenvolver suas estruturas cognitivas e seus recursos de pensar e agir - de modo a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, ou seja competentes. (Libâneo, 2004, p. 78, grifo nosso).

Nessa perspectiva, ao longo de um ano turbulento como 2020, devido aos dilemas e as excepcionalidades impostas pela pandemia da Covid-19, a Faccat mostrou-se preocupada com os seus professores, para que pudessem manter, da melhor forma possível, as atividades acadêmicas.

Ao longo do ano 2021, a Faccat continuou a oferecer propostas de Formação Continuada para os seus professores. Assim, pode-se observar algumas propostas no quadro a seguir:

Quadro 17: Formações Continuidas Faccat 2021

Formações Continuidas Faccat 2021					
Semes- tre	Data	Carga Horária	Nome	Conteúdo programático	Participantes confirmados
2021/1	8 a 26 de fevereiro de 2021	56h	Formação Docente 2021/1 - Oficinas Optativas	Oficinas ministradas durante a Formação Docente 2021/1 - Usando o Google Classroom (nível básico) - Organizando audioaulas e podcast - Usando o Google Classroom (nível intermediário) - Mapas Conceituais e uso da ferramenta CmapTools - Criação de vídeos em dispositivos móveis e relatos de experiências - Pendência do CEP - Como melhorar esse processo? - Usando o Google Classroom (nível avançado) - O novo conceito da Biblioteca Faccat - Padlet e Trello: ferramentas para auxiliar o professor - Instrumentos de avaliação e possibilidades de feedback no ensino on-line - Orientação postural para saúde do professor e a importância da voz como recurso pedagógico - Autocuidado e gerenciamento do estresse em tempos de crise - Orientações sobre o preenchimento do Plano de Ensino e do Plano de Aula no Sistema Acadêmico	137
2021/1	22 a 25 de fevereiro de 2021	12h	Formação Docente 2021/1 - Conhecer para Pertencer	- Conhecer para Pertencer (Reunião Geral) - Professores, alunos: ENCANTAMENTO - Ação Docente: Um contexto em transformação - Lei Geral de Proteção Dados (LGPD) - Comitê de Ética em Pesquisa.	193
2021/1	28 de abril de 2021	1h	Formação Continuada 2021/1 - Trabalhos em grupo nas aulas on-line	- Visão geral do Google Meet nas reflexões pedagógicas; - Funcionalidade das ferramentas de interatividade; - Criação de salas temáticas, dinâmicas e estáticas, dentro do Google Meet e via Google Agenda; - Sugestão de atividades para interação.	38
2021/1	6 de maio de 2021	1h	Formação Continuada 2021/1 - Trabalhos em grupo nas aulas on-line. 2º edição	- Visão geral do Google Meet nas reflexões pedagógicas; - Funcionalidade das ferramentas de interatividade; - Criação de salas temáticas, dinâmicas e estáticas, dentro do Google Meet e via Google Agenda; - Sugestão de atividades para interação.	14

2021/1	12 de maio de 2021	1h	Formação Continuada 2021/1 - Trabalhos em grupo nas aulas on-line. 3° edição	- Visão geral do Google Meet nas reflexões pedagógicas; - Funcionalidade das ferramentas de interatividade; - Criação de salas temáticas, dinâmicas e estáticas, dentro do Google Meet e via Google Agenda; - Sugestão de atividades para interação.	11
2021/1	20 de maio de 2021	1h	Uma tempestade de ideias para aulas on-line	Reflexões sobre design thinking e sua relação no processo educativo; Visão geral do google Jamboard para facilitação do trabalho colaborativo; Criação e estruturação de frames (instrucional e prático); Sugestão de estratégias didáticas.	14
2021/1	26 de maio de 2021	1h	Uma tempestade de ideias para aulas on-line. 2° edição.	Reflexões sobre design thinking e sua relação no processo educativo; Visão geral do Google Jamboard para facilitação do trabalho colaborativo; Criação e estruturação de frames (instrucional e prático); Sugestão de estratégias didáticas.	19
2021/1	9 de junho de 2021	1h	Formação Continuada 2021/1 - As facilidades do Google Documentos nas escritas acadêmicas.	- Importância da computação na nuvem; - Criando documentos de texto com o Google Documentos; - Formatação dos estilos de texto e página, segundo modelo ABNT simplificado; - Inserção de imagens, links e outras mídias; - Impressão, download e e-mail diretos do Google Documentos; - Compartilhamento de documentos para edições colaborativas; - Feedbacks e acompanhamentos através de comentários e sugestões.	16
2021/1	17 de junho de 2021	1h	Formação Continuada 2021/1 - As facilidades do Google Documentos nas escritas acadêmicas. 2ª Edição	- Importância da computação na nuvem; - Criando documentos de texto com o Google Documentos; - Formatação dos estilos de texto e página, segundo modelo ABNT simplificado; - Inserção de imagens, links e outras mídias; - Impressão, download e e-mail diretos do Google Documentos; - Compartilhamento de documentos para edições colaborativas; - Feedbacks e acompanhamentos através de comentários e sugestões.	14
2021/1	23 de junho de 2021	1h	Formação Continuada 2021/1 - Muito mais que uma ferramenta para coleta de dados - O uso do Google Formulários nas sequências didáticas.	- Apresentação estrutural da ferramenta Google Formulários; - Personalização e design; - Formatação do formulário para diferentes tipos de intencionalidade (provas, pesquisa de dados, sequências didáticas); - Exemplificação de cada função do formulário; - Criação de formulário padrão para coleta de dados; - Formas de envio do formulário para preenchimento; - Observação dos dados de resposta; - Vinculação do Google Formulários com o Google Planilhas.	13
2021/1	29 de junho	1h	Formação Continuada	- Apresentação estrutural da ferramenta Google Formulários; -	26

	de 2021		2021/1 - Muito mais que uma ferramenta para coleta de dados - O uso do Google Formulários nas sequências didáticas - 2ª Edição	Personalização e design; - Formatação do formulário para diferentes tipos de intencionalidade (provas, pesquisa de dados, sequências didáticas); - Exemplificação de cada função do formulário; - Criação de formulário padrão para coleta de dados; - Formas de envio do formulário para preenchimento; - Observação dos dados de resposta; - Vinculação do Google Formulários com o Google Planilhas.	
2021/2	19, 20 e 21 de julho de 2021	6h	Formação Docente 2021/2 - Caminhos e Perspectivas	- Persona do Acadêmico; - Características e Atitudes do Professor; - Ação Docente.	151
2021/2	19, 20 e 21 de julho de 2021	18h	Formação Docente 2021/2 - Oficinas Optativas	- Usando o Google Classroom - Nível Intermediário - Revistas Científicas - O Plano de Ensino e o Plano de Aula no Sistema Acadêmico - Recursos Tecnológicos para aprimorar a Organização e a Ação Docente - Práticas Integrativas e gerenciamento do estresse - Produção Científica: Artigos com Fator de Impacto - Sala de Aula Invertida: Relato de experiências - Competências Socioemocionais na volta às aulas no Ensino Superior - Letramento digital na sala de aula presencial	104
2021/2	8 de setembro de 2021	2h	O uso de rubricas de avaliação e possibilidades de feedback por meio do Google Classroom	Fundamentos teóricos sobre as rubricas de avaliação; Apresentação prática de rubricas criadas; Construção de rubricas de avaliação pelo Google Classroom; Avaliação e feedback das atividades realizadas no Google Classroom; Construção de uma rubrica de avaliação.	10
2021/2	14 de setembro de 2021	2h	O uso de avatares como uma forma de interação comunicativa virtual	Contextualização dos fundamentos teóricos para uso dos avatares; Apresentação da ferramenta Zepetto para Smartphones; Apresentação da ferramenta Voki para Computadores; Criação de um avatar para aplicação em uma atividade didática; Socialização das construções e discussão final.	22
2021/2	27 de setembro de 2021	2h	O uso de avatares como forma de interação comunicativa virtual - 2ª Edição	Contextualização dos fundamentos teóricos para uso dos avatares; Apresentação da ferramenta Zepetto para Smartphones; Apresentação da ferramenta Voki para Computadores; Criação de um avatar para aplicação em uma atividade didática; Socialização das construções e discussão final.	13

2021/2	5 de outubro de 2021	2h	Utilizando Prezi e Canva para a criação de materiais interativos - 1ª Edição	- Apresentação da ferramenta Canva; - Criação de apresentações, infográficos, vídeos e outros recursos; - Compartilhamento e colaboração de documentos; - Apresentação da ferramenta Prezi; - Criação de apresentações;	16
2021/2	9 e 23 de novembro de 2021	4h	Letramentos digitais na sala de aula presencial - 1ª Edição	1º Encontro - dia 09/11/2021 Apresentação dos conceitos sobre a temática dos letramentos digitais; Discussão da percepção dos participantes sobre a temática assimilada; 2º Encontro - dia 23/11/2021 Apresentação de uma situação problema em sala de aula ; Divisão de grupos para propostas de articulação de possibilidades de uso da tecnologia em momentos síncronos e assíncronos. Compartilhamento das propostas trabalhadas pelos grupos de participantes.	23

Fonte: Elaborado pela autora com base nos registros da Faccat (2023)

Evidencia-se que, ao longo de 2021, as propostas das Formações Continuadas, organizadas pela Faccat, mantiveram o foco na ampliação e diversificação das temáticas, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas e ao enfrentamento dos desafios decorrentes do contexto pandêmico. Observa-se que temáticas como pertencimento e encantamento foram desenvolvidas, elucidando a relevância que a IES mantém para o desenvolvimento pessoal, além do desenvolvimento profissional.

Nas palavras de Nóvoa (2002), o desenvolvimento profissional docente pressupõe modificações no plano pessoal, coletivo e organizacional. Enfatizando sobre a importância de investir na pessoa do professor, no contexto da instituição e no coletivo dos profissionais, considerando a forma de ensinar e de aprender de cada docente e, assim, contribuir para reforçar as vivências coletivas da profissão. O autor ainda destaca que a formação dos professores não se constrói por “acumulação”, mas, sim, a partir de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal (Nóvoa, 1992).

Além de distintas oficinas e propostas de formação sobre questões tecnológicas, a Faccat demonstrou a preocupação com os professores e oportunizou oficinas sobre “Orientação postural para saúde do professor e a importância da voz como recurso pedagógico” e, ainda, sobre “Autocuidado e gerenciamento do estresse em tempos de crise”. Nessa perspectiva, nas palavras de Nóvoa (1992), “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”.

As Formações Continuadas, ofertadas no ano de 2022, estão organizadas no quadro a seguir:

Quadro 18: Formações Continuidas Faccat 2022

Formações Continuidas Faccat 2022					
Semes-tre	Data	Carga Horária	Nome	Conteúdo programático	Participantes confirmados
2022/1	22, 23 e 24 de fevereiro de 2022	10h	Formação Docente 2022/1 - Oficinas Optativas - Evento On-line	- Competências Socioemocionais na volta às aulas no Ensino Superior - NAP; - Utilizando o Canva para criação de materiais gráficos - NEO; - O Plano de Ensino e o Plano de Aula no Sistema Acadêmico - NIA; - Usando o Google Classroom - NEO.	74
2022/1	21 e 22 de fevereiro de 2022	9h	Formação Docente 2022/1: Diretrizes e Concepções - Evento Presencial	- Diretrizes e Concepções - Curricularização da Extensão: a Sistematização de Práticas Extensionistas" - Diretrizes e Concepções - Compartilhamentos das Proposições dos Cursos.	117
2022/1	21 de fevereiro de 2022	3h	Formação Docente 2022/1 - Desafios ante ao processo de Curricularização da Extensão	Concepção de Extensão Aspectos metodológicos relacionados ao fazer extensionista; Características basilares da extensão (PNE e Resolução CNE/CES nº 7/2018); Curricularização da Extensão: nova lógica de aprender; Itinerários da Curricularização da Extensão na FACCAT; Desafios dos NDEs; Reflexões finais.	30
2022/1	14 de março de 2022	2h	Formação Continuada - Organização do Planejamento Pedagógico: Google Classroom e Plano de Ensino	- Preenchimento do Plano de Ensino; - Itens obrigatórios para preenchimento no Sistema Acadêmico; - Preenchimento do Plano de Aula.	15
2022/1	19 e 20 de abril de 2022	18h	FACCAT 2030: Criatividade e Inovação são nossas estratégias (ASSESSORIA PARA ALTERAÇÃO DOS PPCs)	a) o alinhamento das diretrizes da arquitetura curricular dos cursos de graduação da Faccat: unidades curriculares institucionais; unidades curriculares por área/interdisciplinares e interprofissionais; unidades curriculares específicas; práticas pré-profissionais; estágios; TCCs; atividades complementares; unidades curriculares optativas/educação continuada), creditação curricular da extensão em conformidade com a Resolução CNE/CES nº 7 de 2018; b) hibridização das matrizes dos	42

				<p> cursos, de até 30%, de acordo com as diretrizes institucionais; c) orientação e acompanhamento da reestruturação curricular dos cursos em cooperação com a equipe pedagógica da Instituição; d) delimitação, de forma colaborativa (por meio de grupos de trabalho), dos itinerários da creditação curricular da Extensão (conforme diretrizes do regulamento da Extensão); e) planejamento dos programas/projetos integradores institucionais; projetos interdisciplinares; e/ou componentes curriculares extensionistas.</p>	
2022/1	2 e 3 de maio de 2022	18h	FACCAT 2030: Criatividade e Inovação são nossas estratégias (ASSESSORIA PARA ALTERAÇÃO DOS PPCs)	Delimitar o perfil profissiográfico dos cursos e respectivas competências.	36
2022/1	16 e 17 de maio de 2022	18h	FACCAT 2030: Criatividade e Inovação são nossas estratégias (ASSESSORIA PARA ALTERAÇÃO DOS PPCs)	Definir os objetivos do curso (considerar o Mapa Estratégico da Faccat 2022-2026), sua concepção, justificativa, proposta metodológica. Planejar os componentes curriculares específicos: concepção/nome, competências transversais, competências profissionais; Planejar os componentes curriculares específicos do curso: Planos de Ensino dos Componentes Curriculares (ementa, competências, habilidades e atitudes);	39
2022/1	30 e 31 de maio de 2022	18h	FACCAT 2030: Criatividade e Inovação são nossas estratégias (ASSESSORIA PARA ALTERAÇÃO DOS PPCs)	<p>Para a efetivação dessas metas, é necessário ter clareza de algumas concepções basilares:</p> <p>a) Competências: para a redação de uma competência, deve-se observar o roteiro orientador que preceitua: 1- VERBO no infinito; 2 - Explicitar COMO deve ser feito, quais as condições ou as circunstâncias; 3 - Indicar a FINALIDADE do que deve ser feito; 4 - Descrever ONDE deve ocorrer ou indicar o DESEMPENHO ESPERADO.</p> <p>b) Habilidades (estar apto a): A habilidade é quando você coloca em prática o que você sabe. É o saber-fazer ou capacidade/aptidão de poder-fazer. As habilidades podem ser técnicas ou comportamentais. As habilidades técnicas dizem respeito ao domínio de métodos e procedimentos; e as comportamentais estão ligadas à forma como o indivíduo se porta e conduz ações. Envolve a mobilização de saberes/conhecimentos visando gerar um resultado concreto.</p> <p>c) Atitudes (ser/agir): conjunto de valores, crenças, motivações que</p>	32

				orientam o saber fazer Postura ética Respeito à diversidade e pluralismo cultural Empatia Senso empreendedor Ser proativo d) Conhecimentos: eixos/ temáticas relacionadas às competências/habilidades (que aprendizagens precisam ser construídas para o desenvolvimento das competências, habilidades? Ver Diretrizes Curriculares dos Cursos!).	
2022/2	12 e 13 de julho de 2022	18h	FACCAT 2030: Criatividade e Inovação são nossas estratégias (ASSESSORIA PARA ALTERAÇÃO DOS PPCs)	Entrega/apresentação formal pelos NDEs da matriz curricular dos cursos mediante agendamento à equipe multidisciplinar e feedback da equipe interdisciplinar para os participantes.	38
2022/2	21 de julho de 2022	2h	Organização do Trabalho Docente - Turmas Híbridas	· Breve reflexão sobre os Princípios Organizacionais da Faccat, bem como sobre a modalidade de Ensino da Instituição e sua articulação. · Apresentação do MODELO de Aplicação Híbrida que a Faccat implantará em 2022/2 - Faccat On · Apresentação da Estrutura da Hibridização Faccat · Organização dentro do calendário acadêmico Faccat 2022/2 · Apresentação da Estrutura de Sala de aula a ser organizada dentro do Ambiente Virtual Google Classroom	31

Fonte: Elaborado pela autora com base nos registros da Faccat (2023)

O alinhamento das diretrizes e concepções da Faccat, resgatando seu Perfil Institucional, integraram as propostas desenvolvidas nas Formações Continuidas, ao longo de 2021, bem como um repensar da arquitetura curricular dos cursos de graduação da Faccat.

A intencionalidade das propostas formativas fica evidenciada ao observar o que foi desenvolvido, destacando-se a preocupação da IES com um alinhamento das concepções. Acerca dessa perspectiva, Zabalza (2004, p. 109) destaca que:

[...] não há dúvida de que estamos diante de uma expressiva transformação, seja das características formais da dedicação dos professores (com uma presença ampla de professores associados e em tempo parcial), seja das exigências que são impostas a eles. Usamos "docência" para nos referir ao trabalho dos professores, mas somos conscientes de que eles desempenham, na realidade, um conjunto de funções que ultrapassa o exercício da docência.

Desse modo, apenas oferecer propostas de Formação Continuada para os profissionais que exercem a Docência no Ensino Superior, sem uma intencionalidade, sem objetivos claros para fazê-la, não garantem sucesso ao processo de ensinagem e à IES. A Formação Continuada deve agir sobre as situações problemáticas dos professores (Imbernón, 2010).

Na mesma direção, as Formações Continuidas, propostas ao longo de 2023 pela Faccat, tiveram a sua intencionalidade atrelada com os objetivos estratégicos da IES e podem ser observadas no quadro logo a seguir:

Quadro 19: Formações Continuidas Faccat 2023

Formações Continuidas Faccat 2023					
Semes- tre	Data	Carga Horária	Nome	Conteúdo programático	Participantes confirmados
2023/1	7 de fevereiro de 2023	2h	Formação Continuada 2023/1 - Ferramentas Google para o desenvolvimento de estratégias entre pares (1ª edição)	Configuração das ferramentas Google Formulário, Apresentações, Planilhas, Meet e Agenda para atividades educacionais que promovam ações de interação entre os estudantes e a temática abordada. Sugestão de uma estrutura metodológica que promovam momentos de: apresentação da temática norteadora da atividade; questionário para diagnóstico dos conhecimentos adquiridos; organização de grupos de discussão; mapeamento dos resultados do diagnóstico e das discussões; apresentação dos dados coletados; fechamento da temática iniciada. Configuração da tela de apresentação para favorecer a visualização do professor enquanto utiliza apresentações de slides em ambientes de webconferência; Dicas de iluminação e configuração do cenário/estúdio para melhor aproveitamento da webcam.	24
2023/1	15 de fevereiro de 2023	2h	Formação Continuada 2023/1 - Ferramentas Google para o desenvolvimento de estratégias entre pares (2ª edição)	Configuração das ferramentas Google Formulário, Apresentações, Planilhas, Meet e Agenda para atividades educacionais que promovam ações de interação entre os estudantes e a temática abordada. Sugestão de uma estrutura metodológica que promovam momentos de: apresentação da temática norteadora da atividade; questionário para diagnóstico dos conhecimentos adquiridos; organização de grupos de discussão; mapeamento dos resultados do diagnóstico e das discussões; apresentação dos dados coletados; fechamento da temática iniciada. Configuração da tela de apresentação para favorecer a visualização do professor enquanto utiliza apresentações de slides em ambientes de webconferência; Dicas de iluminação e configuração do cenário/estúdio para melhor aproveitamento da webcam.	14
2023/1	13 de fevereiro de 2023	2h	Formação Continuada 2023/1 - Organização do Trabalho Docente - Turmas Híbridas	Breve reflexão sobre os Princípios Organizacionais da Faccat, bem como sobre a modalidade de Ensino da Instituição e sua articulação. · Apresentação do MODELO de Aplicação Híbrida · Apresentação da Estrutura da Híbridização Faccat ? Organização dentro do calendário acadêmico Faccat 2023/1 · Apresentação da Estrutura de Sala de aula a ser organizada dentro do Ambiente Virtual Google Classroom	28

2023/1	13 de fevereiro de 2023	2h	Formação Continuada 2023/1 - Avaliando os componentes híbridos de 2022/2	Avaliação e orientação dos professores que ministraram atividades docentes nos componentes híbridos, em 2022/2.	21
2023/1	27 e 28 de fevereiro de 2023	9h	Formação Docente 2023/1 - Avaliação: Propósito e Desenvolvimento	- Avaliação: Propósito e Desenvolvimento: (Pensar a avaliação, com propósito educacional, como propulsora para o desenvolvimento acadêmico). - Avaliação: Propósito e Desenvolvimento: Compartilhamentos das Estratégias para a qualificação da avaliação na Faccat.	150
2023/1	27 de fevereiro de 2023	2h	Formação Continuada 2023/1 - Inclusão no Ensino Superior	Apresentação do NAP e sua atuação nos processos de inclusão O conceito de inclusão no Ensino Superior Legislação atual sobre inclusão no Ensino Superior Os conceitos de Déficit Cognitivo, Deficiência Cognitiva e Transtorno do Espectro Autista Exposição de Cases de Inclusão no Ensino Superior	10
2023/1	28 de fevereiro de 2023	2h	Formação Continuada 2023/1 - O novo conceito da Biblioteca Faccat	- Apresentação do sistema Gnuteca; - Integração entre as plataformas virtuais e o ambiente físico; - Demonstração das bibliotecas virtuais: Biblioteca Virtual Pearson e Minha Biblioteca.	5
2023/1	28 de fevereiro de 2023	2h	Formação Continuada 2023/1 - O processo de avaliação e a contribuição do feedback	- O feedback no processo de avaliação. - Avaliação formativa e avaliação somativa. - O papel do professor e o do estudante no processo de avaliação. - Os critérios de avaliação e sua relação com as habilidades e competências a serem desenvolvidas no componente curricular. - A ferramenta rubrica.	18
2023/1	27 de fevereiro de 2023	2h	Formação Continuada 2023/1 - ChatGPT: Possibilidades e Desafios para a Educação	O que é o Chat GPT e como funciona; Características e vantagens para a educação; Exemplos de aplicação em diferentes contextos; Possibilidades de aplicação no ensino superior; Boas práticas para utilização na educação.	28
2023/1	28 de fevereiro de 2023	1h	Formação Continuada 2023/1 - A organização dos tempos de ensinagem	Proporcionar a experiência de vivência da ensinagem por blocos. Temáticas: Memória e aprendizagem, ensinagem no contexto atual, blocos/tempos de ensinagem e feedback.	13

2023/1	7 de março de 2023	2h	Formação Continuada - Organização do Planejamento Pedagógico: Google Classroom e Plano de Ensino	- Preenchimento do Plano de Ensino - Itens obrigatórios para preenchimento no Sistema Acadêmico - Preenchimento do Plano de Trabalho Docente	15
2023/2	18 de julho de 2023	2h	Formação Docente 2023/2 - ChatGPT: desafios e oportunidades para a educação	- Introdução ao ChatGPT; - Apresentação do ChatGPT: conceito, funcionamento e capacidades; - Exploração das possibilidades de uso do ChatGPT em sala de aula; - Discussão sobre os benefícios e desafios associados ao uso do ChatGPT em sala de aula; - Aplicações práticas do ChatGPT; - Reflexão sobre as perspectivas futuras do ChatGPT e sua evolução na educação; - Exploração de tendências e avanços relacionados ao ChatGPT no contexto educacional.	35
2023/2	17 de julho de 2023	2h	Formação Docente 2023/2 - Usando o Google Classroom	- Orientação/Sugestão de Estrutura de Aula para Atividades remotas; - Entendendo o funcionamento do Google Classroom; - Apresentação da Estrutura do Google Classroom; - Configurações de Sala de Aula dentro do Google Classroom; - Utilizando o Mural; - Criando Tópicos com o uso do Google Classroom; - Criando Atividades com o uso do Google Classroom; - Criando Perguntas com o uso do Google Classroom; - Corrigindo as atividades criadas com o uso do Google Classroom; - Reutilização de Materiais dentro do Google Classroom; - Gerando interações com os alunos através do Google Classroom.	21
2023/2	20 de julho de 2023	2h	Formação Docente 2023/2 - Possibilidades de Aplicações da Inteligência Artificial (IA) no Processo de Ensino	- Introdução à Inteligência Artificial e sua relevância na educação; - Aplicações práticas da IA no processo de ensino; - Exemplos reais de aplicação da IA na educação; - Explorando ferramentas e recursos de IA na educação.	38
2023/2	19 de julho de 2023	2h	Formação Docente 2023/2 - Utilização de apps Google para interação entre acadêmicos e professores	Utilização de recursos digitais que facilitam a interação entre alunos e professores. Recursos digitais para a colaboração e comunicação efetiva.	28

2023/2	21 de julho de 2023	2h	Formação Docente 2023/2 - A organização dos tempos de ensinagem	Proporcionar a experiência de vivência da ensinagem por blocos. Temáticas: Memória e aprendizagem, ensinagem no contexto atual, blocos/tempos de ensinagem e feedback.	17
2023/2	18 de julho de 2023	2h	Formação Docente 2023/2 - O processo de avaliação e as possibilidades de feedback	- O feedback no processo de avaliação. - A elaboração do(s) enunciado(s) no instrumento de avaliação. - Os critérios de avaliação e sua relação com as habilidades e competências a serem desenvolvidas no componente curricular. - A ferramenta rubrica e suas possibilidades de feedback	9
2023/2	20 de julho de 2023	2h	Formação Docente 2023/2 - Artigos com Fator de Impacto Internacional: Elaboração, Seleção de Periódicos e Avaliação da Qualidade	1. Cenário Internacional da produção científica 1.1 Importância das citações dos artigos 1.2 Ranking da produção científica 2. Critérios para avaliação da qualidade 2.1 Avaliação de periódicos: Fator de Impacto - Journal Citation Reports (JCR) 2.2 Ranking de periódicos por área no Journal Citation Reports (JCR) 2.3 Avaliação de periódicos: Qualis (CAPES) 2.4 Critérios para avaliação do autor: Índice h ou h-index do autor: Web of Science, Scopus e Google (Índice h e i10). 2.5 Tutorial - Pesquisa no Currículo Lattes (DOI, JCR, ORCID e Citações Scopus e Web of Science) 2.6 Tutorial - Pesquisa de periódicos na Plataforma Periódicos CAPES 2.7 Avaliação de Artigos: Critérios internacionais aplicáveis a artigos de trabalhos de conclusão de curso ? TCC.	9
2023/2	17 de julho de 2023	2h	Formação Docente 2023/2 - Planejamento ENADE 2023: Ações e proposições	ENADE e os impactos institucionais Resultados do ENADE: NDE e Colegiado Avaliação ENADE	22
2023/2	19 de julho de 2023	2h	Formação Docente 2023/2 - Atividade docente: resolvendo problemas socioemocionais em espaços de aprendizagem	Inclusão Habilidades socioemocionais Comunicação não violenta Estratégias didáticas	22
2023/2	17 de julho de 2023	1h	Formação Docente 2023/2 - Organização	Princípios Organizacionais da Faccat; Plano de Trabalho Docente; Organização do calendário acadêmico Faccat 2023/2.	122

			do trabalho docente: alinhamento e comunicação		
2023/2	31 de julho de 2023	3h	Formação Docente 2023/2 - Temáticas em evidência e Avaliação	Promover o planejamento, a organização e a aplicação de momentos formativos, para elaboração de um Plano de Ação, a fim de aprimorar as práticas educativas, as interações dinâmicas e o engajamento dos acadêmicos com o processo de ensinagem, bem como mitigar os entraves constatados nas estratégias de avaliação e feedback e qualificar o processo avaliativo como um dos meios propulsores do desenvolvimento do acadêmico, no processo educacional.	152

Fonte: Elaborado pela autora com base nos registros da Faccat (2023)

Ao longo de 2023, constatou-se que as proposições das Formações Continuadas da Faccat consideraram os Princípios Organizacionais da IES, desenvolvendo oficinas que abordassem a questão da avaliação, como propósito educacional, como propulsora para o desenvolvimento acadêmico, bem como, oportunizando o compartilhamento das estratégias para a qualificação da avaliação na Faccat. Assim, os momentos de compartilhamento foram intensificados.

Nessa perspectiva, ao promover a Formação Continuada para Professores da Educação Superior, espera-se que esses profissionais possam, além de abordar as situações problemáticas, inerentes à prática docente, compartilhar experiências e conhecimentos entre si. Bem como, criar redes de colaboração e fortalecer-se, desenvolvendo uma comunidade colaborativa. Dessa forma, os professores podem se tornar mais engajados e motivados em sua prática, o que impacta positivamente no desempenho e aprendizagem dos alunos (Imbernón, 2010).

Portanto, a intencionalidade da Formação Continuada para o docente da Educação Superior, que apresenta-se objetivando aprimorar as competências e habilidades do docente, conseqüentemente resulta em uma melhoria na qualidade do ensino oferecido pela instituição de Educação Superior. Nas palavras de Masetto (2018, p. 84), “a formação continuada permitirá considerar tudo que se fez até então e, ao mesmo tempo, iniciar a abertura para um novo caminho a ser construído daí para a frente, numa linha de evolução e crescimento pessoal e profissional dos docentes.”

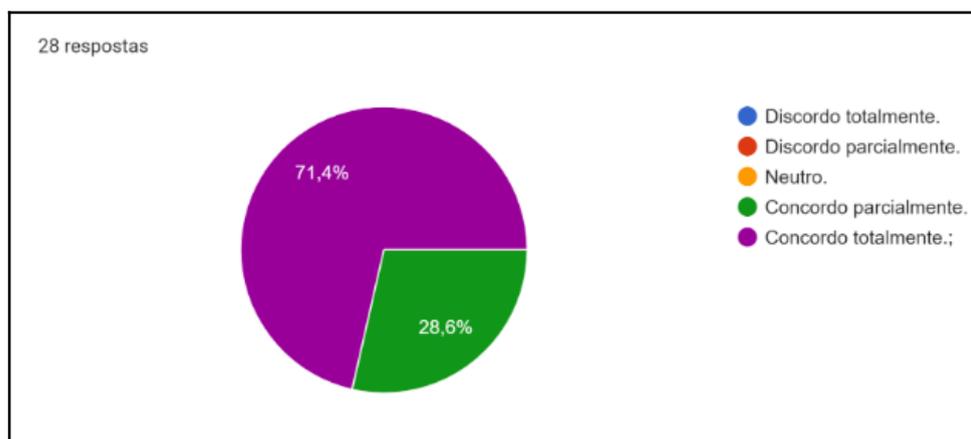
A seguir, apresenta-se as contribuições dos participantes da pesquisa: Professores e Gestores da Faccat.

5.2 Questionários: As contribuições dos professores participantes

Realizou a aplicação do questionário com um 28 (vinte e oito) professores dos distintos cursos de graduação da Faccat. Todos os participantes receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e não foram identificados na pesquisa.

Ao serem indagados se as Formações Continuadas, propostas pela Faccat, são benéficas para o seu desenvolvimento profissional, as contribuições dos professores participantes foram:

Gráfico 3: As Formações Continuadas são benéficas para o desenvolvimento profissional



Fonte: Google Forms, adaptado pela autora.

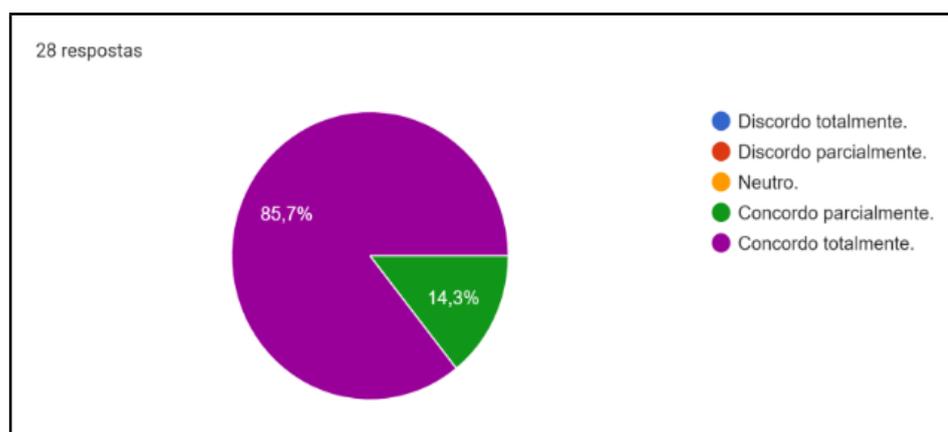
Assim, observa-se que 71,4% concordam totalmente, ou seja 20 (vinte) professores respondentes, e 26,6% concordam parcialmente. Mas não identificamos respostas opostas, que discordam dos benefícios das Formações Continuadas, propostas pela Faccat, para o seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, Imbernón (2010) afirma que “os professores poderão constatar não somente um aperfeiçoamento da formação de seus alunos e do sistema educacional em geral, mas ainda benefícios em sua própria formação e desenvolvimento profissional”.

Nessa mesma linha, Queiros e Aroeira (2020, p.20) elucidam que “a formação de profissionais, com saberes técnicos específicos apenas, não supre as carências do campo pedagógico que a modalidade superior requer”. Destacando que é preciso uma formação específica para o exercício da docência na Educação superior.

Na segunda questão, como demonstra o gráfico 4, os professores participantes da pesquisa foram convidados a responder se a Faccat se beneficia ao oferecer formações continuadas para seus docentes.

Gráfico 4: A Faccat se beneficia ao oferecer formações continuadas para seus docentes



Fonte: Google Forms, adaptado pela autora.

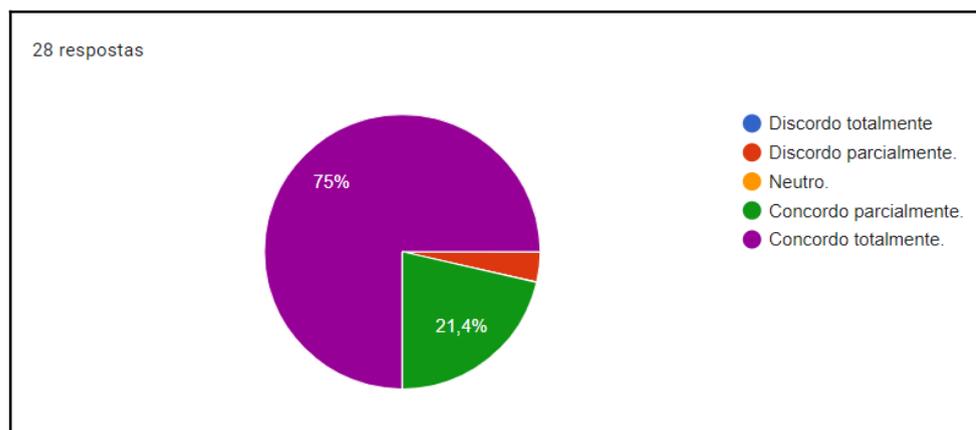
Assim, podemos observar que 85,7% dos partícipes, ou seja 24 (vinte e quatro), acreditam que a Faccat se beneficia ao oferecer formações continuadas para seus docentes.

São muitos os benefícios para as IES que oferecem Formações Continuadas para os seus docentes, uma vez que na Educação Superior é possível encontrar, predominantemente, docentes com formação na sua área específica, são engenheiros, advogados, médicos etc. Assim, as Formações Continuadas contribuem para a formação e para a constituição da identidade docente. Nas palavras de Nóvoa (1992, p. 16), a construção da identidade do docente "[...] é uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo".

Corroborando com o exposto, Almeida e Pimenta (2014) destacam que o professor da Educação Superior deve atuar de uma forma reflexiva, crítica e competente, explicitando sua contribuição no percurso formativo dos estudantes. Esse processo pode contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Superior e para o desenvolvimento de uma identidade docente mais consciente e crítica.

No momento seguinte, os professores foram questionados se as Formações Continuidadas são essenciais para o aprimoramento do ensino e da prática docente na Educação Superior.

Gráfico 5: As Formações Continuidadas são essenciais para o aprimoramento do ensino e da prática docente na Educação Superior



Fonte: Google Forms, adaptado pela autora.

Dessa forma, é possível observar que 75% concordam totalmente, sendo 21 (vinte e um) respondentes, enquanto 21,4% concordam parcialmente, ou seja, 6 (seis) respondentes e 3,6%, 1 respondente, discorda parcialmente.

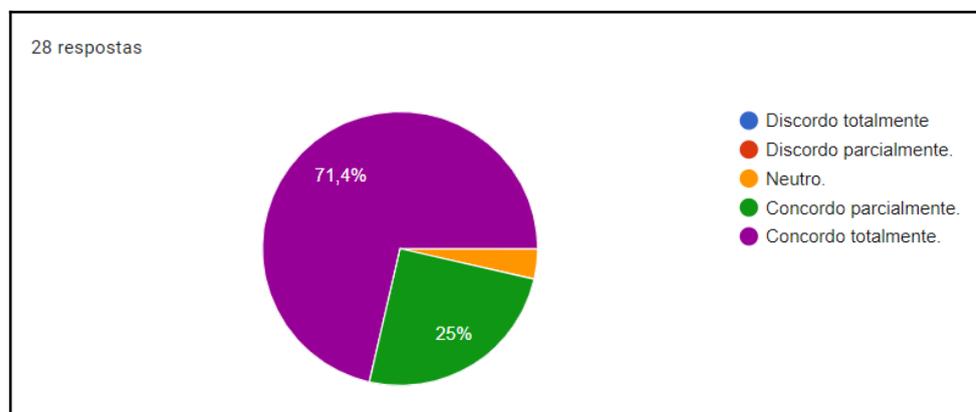
Nesse sentido, a formação deve desenvolver competências profissionais dos professores, indo além dos estreitos limites da definição do professor apenas habilitado e preparado para ensinar (Libâneo, 2004).

Na medida em que a formação docente é compreendida como possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (LIBÂNEO, 2004), favorecendo a autonomia profissional, a refletir sobre a sua prática, a investigar e construir teorias sobre o seu trabalho, a construção do processo de ensinagem torna-se exitosa.

Para Quadros *et al.* (2022, p. 4), “a IES, ao trabalhar com a formação continuada dos docentes, precisará provocar espaços de trocas de experiências e de reflexões sobre os saberes da experiência e aqueles adquiridos como resultado de aprendizagem individual”.

Dessa maneira, ao serem questionados se a implementação de programas de formações continuadas com enfoque na formação político-pedagógica pode impactar na qualidade do ensino superior, os professores destacaram as seguintes percepções, organizadas no gráfico 6:

Gráfico 6: Formações continuadas com enfoque na formação político-pedagógica pode impactar na qualidade do ensino superior



Fonte: Google Forms, adaptado pela autora.

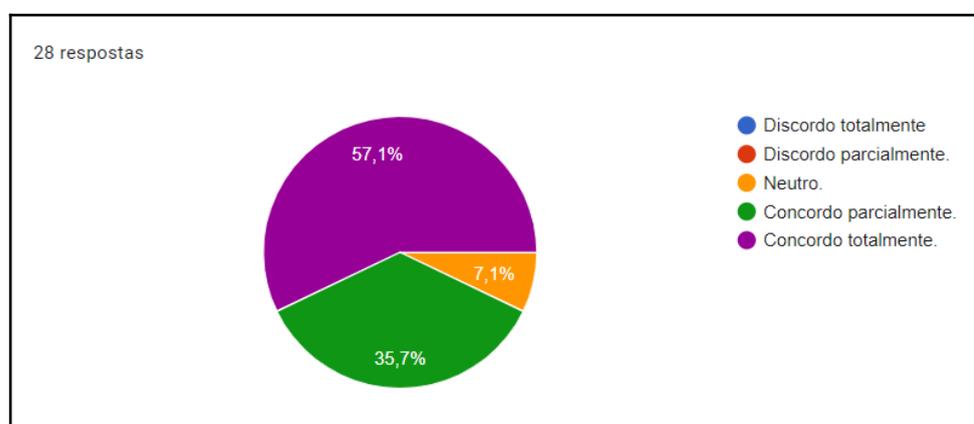
Evidenciando-se assim, que a maioria, ou seja, 71% dos respondentes, acreditam que a implementação de programas de formações continuadas com enfoque na formação político-pedagógica pode impactar na qualidade do ensino superior.

Com base nessas considerações, ao planejar ações pedagógicas, sejam elas de formação inicial ou de formação continuada, as competências não podem ser reduzidas a simples habilidades treinadas. A formação deve desenvolver competências profissionais dos professores, indo além dos estreitos limites da definição do professor apenas habilitado e preparado para ensinar (Libâneo, 2004).

Nóvoa (2002) sintetiza que o desenvolvimento profissional docente pressupõe modificações no plano pessoal, coletivo e organizacional. Enfatiza a importância de investir na pessoa do professor, no contexto da instituição e no coletivo dos profissionais, considerando a forma de ensinar e de aprender de cada docente e, assim, contribuir para reforçar as vivências coletivas da profissão.

Nesse momento da pesquisa, solicitou-se aos professores que selecionassem a opção que melhor descrevesse sua percepção em relação ao desenvolvimento de uma formação político-pedagógica pode ser considerado como estratégia de gestão educacional nos cursos de graduação:

Gráfico 7: A opção que melhor descreve sua percepção em relação ao desenvolvimento de uma formação político-pedagógica pode ser considerado como estratégia de gestão educacional nos cursos de graduação:



Fonte: Google Forms, adaptado pela autora.

Nessa questão, observa-se uma maior variação das respostas, uma vez que 57,1% concordam totalmente, enquanto 35,7% concordam parcialmente, e, ainda, 7,1% posicionam-se como neutros. Apesar de mais de um 50% dos professores respondentes perceberem que o desenvolvimento de formação político-pedagógica pode ser considerado como estratégia de gestão educacional, não se tem uma compreensão expressiva da relevância das formações, enquanto estratégia potencializadora.

Portanto, as propostas de Formação Continuada, propostas pelas Instituições de Educação Superior - IES para os seus professores, são extremamente necessárias e relevantes, uma vez que contribuem com subsídios políticos pedagógicos. Outrossim, permitem complementar a identidade do “sujeito docente” (IMBERNÓN, 2010). Assim, Formação Continuada para o Docente da Educação Superior é fundamental para garantir a qualidade do ensino e contribuir para o desenvolvimento dos acadêmicos. Além disso, é uma forma de apoiar a carreira de professor, oferecendo-lhe oportunidades de crescimento e desenvolvimento profissional ao longo de toda a sua trajetória na educação.

Na questão a seguir, perguntou-se aos professores quais são os principais desafios que identificam na implementação de uma formação político-pedagógica efetiva nos cursos de graduação. Nessa questão, houve um grande engajamento nas respostas, as quais encontram-se categorizadas no quadro 20:

Quadro 20: Desafios identificados na implementação de uma formação político-pedagógica efetiva

Categoria Pergunta	Categoria Primária	Nº (número de respostas)	Frequência
Quais são os principais desafios que você identifica na implementação de uma formação político-pedagógica efetiva nos cursos de graduação?	A resistência em visualizar a formação continuada como algo de extrema importância para o trabalho docente; Engajamento dos professores.	5	17,86%
	Carga horária/tempo para participação plena dos professores. Falta de tempo disponível.	4	14,29%
	Mudanças de paradigmas de algumas pessoas, saindo da zona de conforto.	3	7,14%
	Promoção da reflexão crítica sobre práticas pedagógicas.	3	10,71%
	Atender às necessidades da IES sem perder de vista as especificidades do curso.	3	7,14%
	Mobilização dos docentes, comprometerem com a implementação na prática do que foi vivenciado nas formações.	3	3,57%
	Falta de interesse dos professores.	2	10,71%
	Uma programação que seja atrativa e instigante para professores de áreas tão diferentes.	2	10,71%
	Identificar os temas das formações a partir de um diagnóstico.	2	7,14%
	Resistência à mudança por parte dos docentes.	1	10,71%
Total		28	100,00%

Fonte: Elaborado pela autora

Diante das respostas apresentadas, 5 (f = 17,86%) professores afirmam que o principal desafio na implementação de uma formação político-pedagógica efetiva nos cursos de graduação, se dá devido à falta de engajamento dos professores, ou seja “a resistência em visualizar a formação continuada como algo de extrema importância para o trabalho docente”.

De certa forma, a pouca relevância dada e a falta de engajamento por parte de alguns professores, ocorre devido ao fato da incompreensão de sua real importância para o desenvolvimento docente. Nas palavras de Libâneo (2004), a formação continuada “visa ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento”. E esclarece que, dessa forma, o professor “deixa de estar apenas cumprindo a rotina e executando tarefas, sem tempo de refletir e avaliar o que faz”.

A segunda categoria mais apontada pelos professores, com 4 (f = 14,29%) respostas relacionadas, destaca como principal desafio na implementação de uma formação político-pedagógica efetiva nos cursos de graduação a “falta de tempo dos professores para a plena participação”.

Na segunda questão aberta do questionário, perguntou-se aos professores quais são as competências e os conhecimentos necessários para os professores dos cursos de graduação em relação à formação continuada. As contribuições dos respondentes, encontram-se categorizadas no quadro 21:

Quadro 21: Competências e conhecimentos necessários para os professores em relação à formação continuada

Categoria Pergunta	Categoria Primária	Nº (número de respostas)	Frequência
Na sua opinião, quais são as competências e os conhecimentos necessários para os professores dos cursos de graduação em relação à formação continuada?	Conhecimentos pedagógicos. Didática docente. Teorias educacionais e as práticas pedagógicas contemporâneas.	6	21,86%
	Competências tecnológicas. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.	4	14,57%
	Conhecimento amplo e atualizado na área de atuação.	3	10,43%
	Disposição para o novo, mentalidade aberta.	3	10,43%
	Proatividade.	2	7,29%
	Visão sistêmica.	2	7,29%
	Aberto e receptivo a mudanças.	2	7,29%
	Competências e habilidades abrangentes	2	7,29%
	Protagonista de seu próprio saber.	1	3,14%
	Atuação de forma estratégica e criativa é fundamental.	1	3,14%
	Conhecimento de metodologias variadas.	1	3,14%

	Não tenho opinião formada	1	3,14%
Total		28	99%

Fonte: Elaborado pela autora

Dentre os professores respondentes 6 ($f = 21,86\%$) consideraram que “conhecimentos pedagógicos, didática, teorias educacionais, as práticas pedagógicas contemporâneas, bem como a compreensão de tópicos pedagógicos (conceituais)” são as competências e os conhecimentos necessários para os professores dos cursos de graduação em relação à formação continuada.

Ressaltando a importância de conhecimentos pedagógicos para os professores, Masetto (2003) ressalta que

[...] os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador. (MASETTO, 2003, p. 13)

De acordo com Cunha (2010, p. 22), os diferentes saberes que compõem a dimensão pedagógica da docência, “se articulam entre si e definem dependências recíprocas. Se assume que o processo de ensinar, em que são mobilizados saberes indicativos da complexidade da docência, envolve uma complexidade de docência”.

Ademais, 4 ($f = 14,57\%$) professores afirmaram que são necessárias “Competências tecnológicas, domínio de novas e eficientes tecnologias, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC’s)”.

A fim de desenvolver competências tecnológicas, cabe ao professor aprender a aprender constantemente. Nesse sentido, o professor ao exercer a docência, depara-se com a necessidade de aprender a aprender. Em outras palavras, como afirma Pimenta; Anastasiou (2002, p. 39), “a profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade e imprevisibilidade”.

Os professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação (CUNHA, 2005). Corroborando com essa ideia, a formação dos professores não se constrói por “acumulação”, mas, sim, a partir de um trabalho

de flexibilidade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal (Nóvoa, 1992).

Nessa mesma linha, Queiros e Aroeira (2020, p.20) elucidam que “a formação de profissionais, com saberes técnicos específicos apenas, não supre as carências do campo pedagógico que a modalidade superior requer”.

Posteriormente, os professores foram questionados sobre quais estratégias consideram eficazes para promover o desenvolvimento da formação continuada entre os professores dos cursos de graduação. É possível observar que, nessa questão, o número de respostas passará de 28 (número total de professores participantes dessa pesquisa), devido à riqueza de respostas por parte dos professores. Especificamente, nessa questão, os professores apresentaram respostas longas, sendo possível encaixar em mais de uma categoria. A categorização das contribuições dos professores pode ser observada no quadro 22:

Quadro 22: Estratégias eficazes para promover o desenvolvimento da formação continuada

Categoria Pergunta	Categoria Primária	Nº (número de respostas)	Frequência
Quais estratégias você considera eficazes para promover o desenvolvimento da formação continuada entre os professores dos cursos de graduação?	Compartilhamento de boas práticas. Relacionar-se com pares e grupos. Dialogar. Troca de experiências exitosas.	9	32,29%
	Momentos de interação e integração entre professores e equipe pedagógica.	6	21,86%
	Grupos de estudos sobre situações cotidianas. Troca de experiência em pequenos grupos e discussão de casos.	5	17,70%
	Adotar estratégias que sejam participativas, pertinentes e sustentáveis para a instituição.	4	14,57%
	Oferecer, ao longo do semestre, workshops, cursos e seminários voltados para as necessidades específicas dos professores, com ênfase tanto em aspectos pedagógicos quanto em conhecimentos específicos.	4	14,57%
	Cursos online, formações docentes, oficinas, aulas com profissionais externos com reconhecida expertise (ou mesmo colegas da IES).	3	10,43%
	Professor precisa se sentir parte do processo da formação continuada	3	10,43%
	Cursos em relação ao Projeto Pedagógico		10,43%

	Institucional buscando o alinhamento das ações. Alinhar e fortalecer os objetivos institucionais	3	
	Espaços de estudo teórico e diálogo para a construção de consensos. Leituras dirigidas.	2	7,29%
	Continuidade de propósitos da formação a médio e longo prazo. Discussão recorrentes de temáticas.	2	7,29%
	Não saberia “a priori” responder.	1	3,14%
	Total	42	150,00%

Fonte: Elaborado pela autora

É notório que, ao encontro das duas categorias mais apontadas, pelos professores - “Promover eventos no qual os professores possam comunicar pelo menos, uma prática pedagógica exitosa realizada. Compartilhamento de boas práticas. Relacionar-se com pares e grupos. Dialogar.” (f = 32,29%) e “Momentos de interação e integração entre professores e equipe pedagógica.” (f = 21,86%), encontra-se a afirmação de Imbernón (2010) enfatizando que a troca de experiências, escolares, de vida etc, e a reflexão entre indivíduos iguais possibilita a atualização em todos os campos de intervenção educacional e aumenta a comunicação entre os professores.

Nesse viés, a Formação Continuada, de acordo com Imbernón (2010), requer um clima de colaboração entre os professores, possibilitando a capacidade de produção de saberes e de trocas de experiências.

Como observam Mantovani e Canan (2015) parece haver certo consenso que o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior ocorre durante a vida do professor, por meio da interação com a prática, com o coletivo e com os contextos educacionais no qual estão inseridos. Corroborando com essa perspectiva, Nóvoa (2019) afirma que “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”.

Na questão seguinte, os professores foram instigados a responder se acreditam que a formação continuada pode impactar positivamente a gestão e o funcionamento dos cursos de graduação. As respostas foram agrupadas no quadro 23:

Quadro 23: A formação continuada pode impactar positivamente a gestão e o funcionamento dos cursos de graduação

Categoria Pergunta	Categoria Primária	Categoria Secundária	Nº (número de respostas)	Frequência
Você acredita que a formação continuada pode impactar positivamente a gestão e o funcionamento dos cursos de graduação? Justifique a sua resposta:	Sim	Possibilita reflexão sobre o fazer docente; Estimula o pensamento crítico sobre a gestão e organização dos cursos de graduação;	5	17,86%
		Quando o corpo docente e os gestores se unem e trabalham juntos nas estratégias constroem um sentimento de pertencimento	4	14,29%
		Pode melhorar a qualidade do ensino na instituição, promover a inovação pedagógica, aprimorar a gestão da sala de aula.	4	14,29%
		Promove um impacto positivo para todos os envolvidos (Instituição, professores, alunos, comunidade).	3	10,71%
		Sempre impacta positivamente, pois as pessoas vão ouvindo, vivenciando e acabam se modificando.	3	10,71%
		O direcionamento das formações pode influenciar positivamente na gestão e funcionamento dos cursos de graduação.	2	7,14%
		Uma vez que muitos professores, principalmente formados bacharéis, não têm formação pedagógica.	2	7,14%
		Traz à tona a ideia de uma percepção necessária por parte da área estratégica das organizações	2	7,14%
		Com conhecimentos que agreguem e sejam aplicáveis na prática de ensino. Aplicabilidade prática.	2	7,14%
	Talvez	Quero crer que sim. Mas não posso assegurar.	1	3,57%
Total			28	100,00%

Fonte: Elaborado pela autora

Dentre esses professores, 27 (f = 96,43%) acreditam que a formação continuada pode impactar positivamente a gestão e o funcionamento dos cursos de graduação. Ademais, 5 (f = 17,86%) professores destacaram que “A formação continuada possibilita momentos de reflexão sobre o fazer docente, assim como estimula o pensamento crítico sobre a gestão e organização dos cursos de graduação. Pode gerar discussões para que ocorram mudanças positivas e aplicáveis para a realidade local”. Em outras palavras, as formações continuadas oportunizam que “os professores tenham a possibilidade de compartilhar tanto seus enfrentamentos na lida cotidiana do magistério quanto às ações por eles empreendidas para superá-los, com base em um processo crítico-reflexivo” (Batista *et al.*, 2017).

Um grupo de 4 (f = 14,29%) respondentes, trouxe a seguinte contribuição: “Quando o corpo docente e os gestores se unem e trabalham juntos nas estratégias, construindo um sentimento de pertencimento e de comunidade acadêmica - e de valorização do capital intelectual dos docentes”. Não só, outros 4 (f = 14,29%) professores afirmaram que “Pode melhorar a qualidade do ensino na instituição, promover a inovação pedagógica, fortalecer os laços entre professores e gestores, aprimorar a gestão da sala de aula, assim como alinhar o processo de ensino e aprendizagem com as expectativas do mercado de trabalho”.

Diante das respostas apresentadas, evidencia-se que a primeira ideia destaca a importância da união entre os docentes e os gestores na construção de estratégias que promovam um ambiente de pertencimento e comunidade acadêmica. Isso implica reconhecer e valorizar o capital intelectual dos professores, ou seja, o conhecimento e expertise que cada membro do corpo docente traz para a instituição.

Por outro lado, a segunda ideia enfatiza como a formação continuada pode contribuir para melhorar a qualidade do ensino, promover a inovação pedagógica e fortalecer os laços entre professores e gestores. Além disso, destaca como essa formação pode aprimorar a gestão da sala de aula e alinhar o processo de ensino e aprendizagem com as expectativas do mercado de trabalho.

Portanto, a relação entre as duas ideias reside na compreensão de que uma colaboração efetiva entre o corpo docente e os gestores, aliada a um programa de formação continuada, pode gerar sinergias que resultam em melhorias significativas na qualidade do ensino e na gestão acadêmica como um todo. A união de esforços

para construir uma comunidade acadêmica coesa e o investimento na formação dos professores são fundamentais para alcançar esses objetivos.

A esse propósito, a reflexão de Nóvoa (2002) ressalta que a formação continuada deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores “os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”.

Corroborando com essa perspectiva, Quadros et.al. (2022, p.4) acredita que a Instituição de Educação Superior “ao trabalhar com a formação continuada dos docentes, precisará provocar espaços de trocas de experiências e de reflexões sobre os saberes da experiência e aqueles adquiridos como resultado de aprendizagem individual”.

Além disso, Quadros *et al.* (2022, p.11) esclarecem que “a formação continuada é um diferencial que uma IES pode ter, podendo conseguir excelência no processo de ensino. E, além disso, agregar à IES uma valorização de sua marca na sociedade, uma vez que os docentes estarão mais bem preparados”.

Por fim, os professores participantes foram instigados a comentarem a respeito das temáticas das indagações. Com base em algumas contribuições, o “professor A” destacou que “As indagações apresentadas neste formulário refletem uma abordagem crítica e reflexiva sobre a formação docente e a gestão dos cursos de graduação. Além disso, evidenciam o comprometimento com a qualidade do ensino superior e a busca por estratégias que promovam o desenvolvimento profissional contínuo dos professores” e o “professor B” ressaltou que “São boas e pertinentes. São poucas as pesquisas no contexto do Ensino Superior que tenham o foco na gestão educacional, é um terreno fértil a ser explorado”.

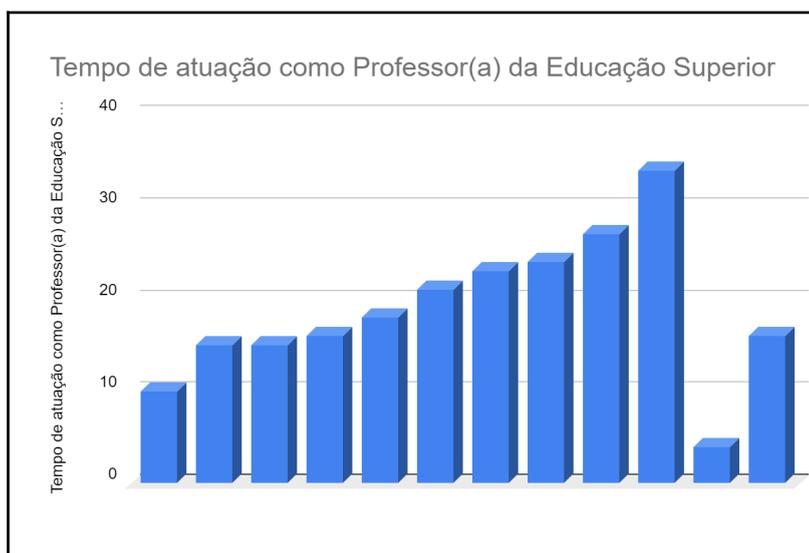
Assim, a primeira ideia destaca a importância de uma abordagem crítica e reflexiva na formação docente e na gestão dos cursos de graduação na educação superior, enfatizando o comprometimento com a qualidade do ensino e a busca por estratégias que promovam o desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Por outro lado, a segunda ideia aponta que há uma escassez de pesquisas focadas na gestão educacional no contexto do ensino superior, sugerindo que este é um campo que ainda não foi amplamente explorado e que oferece oportunidades significativas para a pesquisa.

5.3 Entrevistas: As contribuições dos gestores participantes

Após a aplicação do questionário com os professores da Faccat, realizou-se as entrevistas com 12 gestores, buscando as suas percepções, enquanto Gestores da Educação Superior. Desse modo, a primeira indagação foi relativa a quanto tempo atuam como Coordenador(a) de Curso de Graduação ou como Vice-Diretor(a) da Faccat. Assim, foi possível constatar que a média de tempo em que exercem a função de gestores da Educação Superior, é de 12,5 anos.

Aos gestores foi questionado, sobre quanto tempo atuam (ou atuaram) como Professor(a) da Educação Superior. As respostas podem ser observadas no gráfico abaixo:

Gráfico 08: Tempo de atuação como Professor(a) da Educação Superior

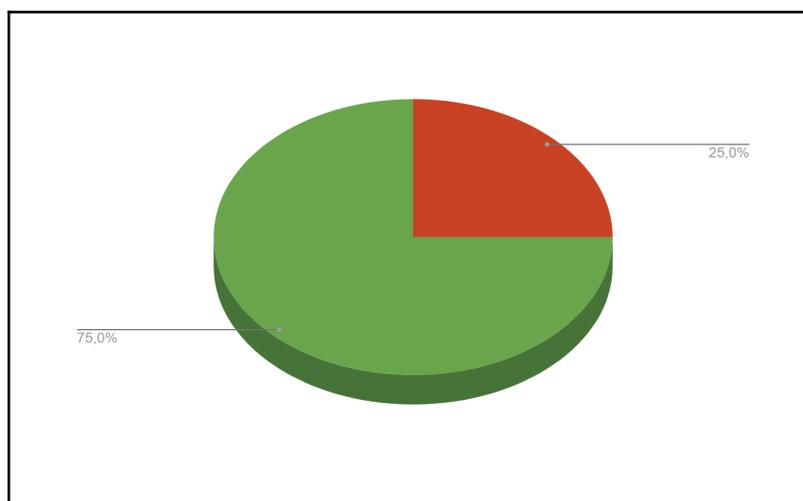


Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas evidenciam que o gestor com mais tempo de experiência, no exercício da docência na Educação Superior, indicou 34 anos, enquanto o gestor com menos tempo indicou 4 anos.

O terceiro questionamento foi se eles, enquanto gestores, propõem Formações Continuidas para os docentes da Faccat. As contribuições podem ser observadas no gráfico seguinte:

Gráfico 9: Formações Continuidas propostas aos docentes da Faccat



Fonte: Elaborado pela autora

Com base nas respostas, observa-se que a maioria, ou seja, 75% dos gestores participantes, contribuem com a promoção de Formações Continuidas para os Professores da Instituição, enquanto 25% não participam desse processo. Aos gestores que responderam “sim”, na questão anterior, foi questionado como selecionam os cursos de formação continuada a serem oferecidos aos docentes. Entre as contribuições, destacam-se que as definições das temáticas ocorrem com base nos documentos institucionais (PDI, PPI e PPC), nas avaliações das formações docentes anteriores, nas lacunas apresentadas pelos docentes e pelo acompanhamento pedagógico constante que é realizado pelas Vice-direções.

Ao perguntar aos Coordenadores(as) dos Cursos de Graduação e aos Vice-Diretores(as) da Faccat sobre a opinião deles sobre as Formações Continuidas propostas aos docentes, pode-se observar as percepções categorizadas no quadro 24:

Quadro 24: Opinião dos gestores sobre as Formações Continuidas

Categoria Pergunta	Categoria Primária	Categoria Secundária	Nº (número de respostas)	Frequência
		Integrar os docentes e instigá-los a buscarem aprimoramento, promover o engajamento e pertencimento.	3	25,00%
		Proporcionando um		16,67%

Qual a sua opinião sobre as Formações Continuidas propostas aos docentes? Como você as define?	Positivas: Importantes e Necessárias	aperfeiçoamento contínuo. Dão um norte a todos os profissionais.	2	
		Trazem um alinhamento institucional e são contínuas, são muito valiosas.	2	16,67%
		Qualidade do ensino e alinhamento institucional.	2	16,67%
		Bem distribuídas em função das necessidades. Variadas.	1	8,33%
	Interação entre coordenação, direção e professores e como aprofundamento das questões acadêmicas.	1	8,33%	
	Negativas	O problema é a falta de atenção e de comprometimento de alguns colegas.	1	8,33%
Total			12	100,00%

Fonte: Elaborado pela autora (grifos da autora)

De acordo com esse quadro, 11 (f = 91,67%) gestores consideram as Formações Continuidas propostas aos docentes como sendo importantes e necessárias, definindo-as como uma possibilidade de integrar os docentes e para instigá-los a buscarem aprimoramento e também para promover o engajamento e pertencimento. Apenas um gestor apontou que as Formações Continuidas, podem ser negativas, considerando que, por vezes, “o problemas é a falta de atenção e de comprometimento” de alguns professores.

Nessa perspectiva, Quadros *et al.* (2022, p.11) reforçam a importância e necessidade da Formação Continuada para os Docentes da Educação Superior e, ainda, afirmam a relevância que o “desenvolvimento de um programa contínuo que leva o docente a obter especialização no conhecimento didático-pedagógico”.

Neste momento da pesquisa, perguntou-se aos gestores sobre a opinião deles referente a importância das Formações Continuidas para o desenvolvimento dos docentes da Faccat. Unanimamente, os gestores participantes consideraram importante as Formações Continuidas para o desenvolvimento dos Professores da Instituição. A “gestora A” destaca que as Formações Continuidas “mostram o caminho que o docente deve seguir, pesquisar e atuar. A formação continuada ofertada pelas IES não pode ser a única fonte de desenvolvimento docente, mas ela

mostra o perfil do professor que é procurado e demonstra que a FACCAT valoriza a qualificação da ação docente, além da qualificação técnica. Isso faz com que o professor procure o conhecimento e diversifique sua atuação em sala de aula”. Assim, a Formação Continuada é essencial para o desenvolvimento profissional e aprimoramento constante dos docentes da Educação Superior.

Ademais, indagou-se aos gestores se eles consideram que a Instituição (Faccat) se beneficia em oferecer Formações Continuas para seus docentes, os dados estão categorizados no quadro abaixo:

Quadro 25: A Instituição (Faccat) se beneficia em oferecer formações continuadas para seus docentes

Categoria Pergunta	Categoria Primária	Categoria Secundária	Nº (número de respostas)	Frequência
Você acredita que a Instituição (Faccat) se beneficia em oferecer formações continuadas para seus docentes?	Sim	É possível saber o que a FACCAT quer comunicar, como deseja atuar, qual o perfil do egresso desejado e como desenvolvê-lo. Alinhamento pedagógico e institucional.	5	41,67%
		Momentos propulsores do desenvolvimento dos docentes e reverberam na qualidade das aulas.	2	16,67%
		Com assuntos inerentes à profissão, a instituição se beneficia com melhores metodologias, estratégias, formas de avaliação, etc.	2	16,67%
		Aprimora e qualifica mais o corpo docente, o qual se torna referência institucional.	1	8,33%
		A melhoria é significativa.	1	8,33%
	Talvez	Os professores mais velhos não estão muito preocupados, arrumam justificativas para não comparecerem.	1	8,33%
Total			12	100,00%

Fonte: Elaborado pela autora

Com base nas respostas, 11 gestores (f = 91,67%) concebem que a Faccat se beneficia em oferecer Formações Continuas para seus docentes, destacando

que, por meio do desenvolvimento das Formações Continuidas é possível construir um “alinhamento pedagógico e institucional”.

Incontestavelmente, a Formação Continuada contribui para o aprimoramento da prática docente, especialmente, na Educação Superior, uma vez que contribui para o desenvolvimento dos saberes docentes (Tardif, 2014; Pimenta, 1999; Cunha 2010).

Os gestores participantes da pesquisa foram convidados a avaliar a eficácia das Formações Continuidas oferecidas pela Faccat aos docentes, as respostas foram categorizadas no quadro 26:

Quadro 26: Avaliação da eficácia das formações continuadas oferecidas pela Faccat

Categoria Pergunta	Categoria Primária	Categoria Secundária	Nº (número de respostas)	Frequência
Como você avalia a eficácia das formações continuadas oferecidas?	Muito boas	Pode-se inferir que o referido processo pode sim contribuir positivamente.	3	25,00%
		A eficácia está diretamente relacionada com o engajamento dos professores.	3	25,00%
		Os docentes demonstram mais envolvimento, satisfação e aplicação dos conhecimentos.	2	16,67%
		Percebe-se isso quando o professor coloca em prática o que foi discutido nas formações.	2	16,67%
	Podem melhorar	Repetimos sempre a mesma fórmula e não há uma evolução planejada e consistente.	2	16,67%
Total			12	100,00%

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com as contribuições dos gestores, 10 (f = 83,33%) avaliam que as Formações Continuidas oferecidas pela Faccat são proficuas, ressaltando que “pode-se inferir que o referido processo pode sim contribuir positivamente”, por outro lado, 2 (f = 16,67%), acreditam que as Formação Continuidas podem melhorar, pois “repetimos sempre a mesma fórmula e não há uma evolução planejada e consistente”.

Diante disso, apenas oferecer propostas de Formação Continuada para os profissionais que exercem a Docência no Ensino Superior, sem uma

intencionalidade, sem objetivos claros para fazê-la, não garantem sucesso ao processo de ensinagem e à IES. A Formação Continuada deve agir sobre as situações problemáticas dos professores (Imbernón, 2010).

Nessa perspectiva, ao promover a Formação Continuada para Professores da Educação Superior, espera-se que esses profissionais possam, além de abordar as situações problemáticas, inerentes à prática docente, compartilhar experiências e conhecimentos entre si. Bem como, criar redes de colaboração e fortalecer-se, desenvolvendo uma comunidade colaborativa. Dessa forma, os professores podem se tornar mais engajados e motivados em sua prática, o que impacta positivamente no desempenho e aprendizagem dos alunos.

Ao serem questionados sobre como a gestão educacional pode incentivar a participação dos professores em programas institucionais de Formação Continuada, os gestores afirmaram que:

Quadro 27: A gestão educacional pode incentivar a participação dos professores em programas institucionais de Formação Continuada

Categoria Pergunta	Categoria Secundária	Nº (número de respostas)	Frequência
Como a gestão educacional pode incentivar a participação dos professores em programas institucionais de formação continuada?	Ofertar programas e acompanhar individualmente o docente, dando feedback instantâneo e constante.	4	33,33%
	Incentivar à participação, com o apoio das coordenações e demais superiores.	3	25,00%
	Incluir, no plano de carreira, pontuação por participações, valorizando a formação continuada institucional.	3	25,00%
	Discutir temas condizentes ao cenário educacional de cada curso;	2	16,67%
Total		12	100,00%

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com as contribuições dos gestores, 4 (f = 33,33%) afirmam que a gestão educacional pode incentivar a participação dos professores em programas institucionais de Formação Continuada, oferecendo programas e acompanhando individualmente o docente, dando feedback instantâneo e constante. Por outro lado, 3 (f = 25,00%) acreditam que seja necessário incluir no plano de carreira dos

professores uma pontuação de acordo com as participações nas Formações Continuadas.

Ao encontro do que foi ressaltado pelos gestores, Almeida e Pimenta (2014), reforçam a importância de criar-se uma nova cultura acadêmica que possibilite a valorização do professor da Educação Superior, destacando uma ação docente diferenciada da tradicionalmente exercida.

Na sequência, os gestores foram questionados sobre as dificuldades encontradas na implementação de programas de formação continuada como estratégia de gestão educacional. As contribuições foram categorizadas no quadro:

Quadro 28: Dificuldades encontradas na implementação de programas de formação continuada como estratégia de gestão educacional

Categoria Pergunta	Categoria Secundária	Nº (número de respostas)	Frequência
Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades encontradas na implementação de programas de formação continuada como estratégia de gestão educacional?	Docentes com pouca carga horária na instituição e com atuação em outras instituições e/ou empresas.	3	25,00%
	Professores sem “raízes na instituição”, prejudicando o funcionamento de muitas propostas que acabam ficando esquecidas.	2	16,67%
	Não há comprometimento de todos em relação à formação.	2	16,67%
	Pouco tempo para composição das práticas, e para isso, a calendarização necessita de um cuidado maior.	2	16,67%
	Conseguir abarcar o interesse e as demandas de grande parte dos docentes.	2	16,67%
	Pouca participação ou contributos etéreos.	1	8,33%
Total		12	100,00%

Fonte: Elaborado pela autora

Constata-se que 3 (f = 25%) gestores mencionaram que a pouca carga horária dos docentes na instituição é a principal dificuldade encontrada na implementação de programas de formação continuada como estratégia de gestão educacional.

Sobre o regime de trabalho dos professores, “no que se refere às instituições privadas do ensino superior, o modelo adotado é, na maioria das vezes, o de

professor horista – contratado pelo regime de hora de trabalho” (Diniz; Soares, 2017, p.53).

Enquanto 2 gestores (f= 16,67%) afirmaram que entre as dificuldades encontradas na implementação de programas de formação continuada como estratégia de gestão educacional estão o fato dos Professores não constituírem “raízes na instituição”, prejudicando o funcionamento de muitas propostas que acabam ficando esquecidas.

Por fim, ao serem questionados sobre a pretensão de ampliação das ofertas de Formação Continuada e compreensão dela como estratégia de Gestão Educacional, os gestores responderam:

Quadro 29: Pretensão de ampliação das ofertas de Formação Continuada e compreensão dela como estratégia de Gestão Educacional

Categoria Pergunta	Categoria Primária	Categoria Secundária	Nº (número de respostas)	Frequência
Você, enquanto gestor de uma Instituição de Educação Superior, pretende ampliar as ofertas de Formação Continuada para os docentes da Faccat? Acredita que a Formação Continuada pode ser uma estratégia eficaz para a Gestão Educacional?	Sim	Reforço dos valores institucionais, dos princípios da IES e um alinhamento em termos de atuação e formação.	3	25,00%
		Uma estratégia eficaz de gestão educacional em especial por poder trabalhar alguns aspectos que não estejam muito alinhados ou positivos na instituição	3	25,00%
		Com certeza a Formação Continuada é uma estratégia eficaz para gestão.	3	25,00%
		A formação continuada deve ser constante, com busca de novos temas e tecnologias aplicadas à educação.	2	16,67%
	Não	Não acredito que apenas ampliar as ofertas de formação continuada surtirá o efeito desejado.	1	8,33%
Total			12	100,00%

Fonte: Elaborado pela autora

A maioria dos gestores indagados, 11 (f = 91,67%), responderam que tem sim pretensão de ampliação das ofertas de Formação Continuada e compreensão dela como estratégia de Gestão Educacional, destacando que as Formações Continuadas podem ser uma estratégia eficaz de gestão educacional em especial por poder trabalhar alguns aspectos que não estejam muito alinhados ou positivos na instituição.

Percebe-se, ainda, que 2 (f = 16,67%) gestores destacaram que as propostas de formação continuada devem ser constantes, com busca de novos temas e tecnologias aplicadas à educação, reforçando a importância atribuída aos momentos formativos. Apenas 1 (f = 8,33%) gestor mostrou-se contrário, afirmando que não acredita que apenas ampliando as ofertas de formação continuada surtirá o efeito desejado.

A luz desse entendimento, Dourado (2012) destaca que a gestão educacional não pode se limitar apenas à gestão administrativa, mas deve incorporar uma visão mais ampla e estratégica da instituição, que leve em consideração as dimensões pedagógicas, sociais e políticas envolvidas na educação. A gestão educacional envolve um conjunto de práticas gerenciais que visam garantir a qualidade do processo educacional, a satisfação dos usuários do serviço educacional, a eficácia e eficiência do processo de gestão e a adaptação às demandas sociais.

Portanto, a intencionalidade da Formação Continuada para o docente da Educação Superior, que apresenta-se objetivando aprimorar as competências e habilidades do docente, conseqüentemente resulta em uma melhoria na qualidade do ensino oferecido pela instituição de Educação Superior. Nas palavras de Masetto (2018, p. 84), “a formação continuada permitirá considerar tudo que se fez até então e, ao mesmo tempo, iniciar a abertura para um novo caminho a ser construído daí para a frente, numa linha de evolução e crescimento pessoal e profissional dos docentes.”

5.4 Proposta de Intervenção

Como proposta de intervenção construiu-se um Portfólio com propostas formativas, contendo uma coletânea de oficinas, workshops, webinars, dentre outras possibilidades, a fim de contribuir para a Formação Continuada dos professores da instituição. O Portfólio caracteriza-se como uma base de dados técnico-científica. Caracterizado pela Capes (2019) “como um conjunto de arquivos relacionados. [...] São coleções organizadas de dados que se relacionam de forma a criar algum sentido (informação) e dar mais eficiência durante uma pesquisa ou estudo.”

A construção de um Portfólio, com propostas formativas, tem o objetivo de contribuir, significativamente, para a Formação Continuada dos professores da instituição. Sabe-se que a formação continuada dos professores é essencial para aprimorar suas práticas pedagógicas. Ao disponibilizar um portfólio com propostas formativas diferenciadas, os professores terão acesso a uma variedade de recursos e estratégias que podem ser aplicadas em sala de aula. Isso pode ajudá-los a desenvolver novas abordagens de ensino, utilizar recursos tecnológicos de maneira eficaz e promover metodologias inovadoras, bem como resgatar a “memória organizacional” (Minioli; Silva, 2013).

Nesse sentido, por meio do compartilhamento do Portfólio de Formações Continuadas, os docentes se mantêm atualizados com as tendências, desenvolvimentos e mudanças em seus campos de atuação, garantindo que estejam preparados para enfrentar os desafios do ambiente educacional em constante evolução. O compartilhamento do Portfólio de Formações Continuadas contribui com os propósitos da Faccat, na medida que reforça o compromisso da instituição com o desenvolvimento profissional de seus docentes, fornecendo-lhes oportunidades concretas para expandir seus conhecimentos, habilidades e competências.

O Portfólio de Formações Continuadas elaborado por meio do Canva¹⁷, uma ferramenta de criação visual que possibilita aos usuários desenvolverem materiais gráficos, e sendo compartilhado com os professores e gestores da Faccat, no Portal Intranet, rede de acesso, interno para os colaboradores da Instituição.

A figura a seguir, apresenta uma prévia da capa do produto mencionado:

¹⁷ https://www.canva.com/pt_br/about/

Figura 05: Capa do Portfólio de Formações Continuidas



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

E, ainda, propor-se-á a estruturação de um grupo de trabalho para a elaboração de uma Política Institucional de Formação Continuada de Professores. A Política Institucional de Formação Continuada de Professores (PIFCP) é caracterizada como uma norma ou marco regulatório. A Capes (2019) define como “diretrizes que regulam. [...] Tem por finalidade estabelecer regras. [...] com mecanismos de regulação, compensação e penalidade”.

A proposta de compor um grupo de trabalho para a elaboração de uma Política Institucional de Formação Continuada de Professores, busca estabelecer diretrizes e metas para a formação continuada dos professores. Isso ajudará a alinhar as expectativas institucionais e individuais, proporcionando um senso de direcionamento e propósito.

A elaboração de um documento orientador para a estruturação de uma Política Institucional de Formação Continuada de Professores justifica-se ao estabelecer diretrizes explícitas, promover o desenvolvimento profissional, melhorar

a qualidade do ensino, estimular a reflexão e o compartilhamento de experiências, e fortalecer a identidade profissional dos professores. Portanto, a estruturação de um grupo de trabalho é fundamental para garantir que a Política Institucional de Formação Continuada de Professores seja abrangente, legitimada e capaz de atender às necessidades dos docentes de forma eficaz. Desse modo, pretende-se compor um grupo de trabalho, com diferentes colaboradores da Instituição, representantes de distintos setores, objetivando a estruturação de uma Política Institucional de Formação Continuada de Professores.



6.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada é tão desejável quanto necessária, uma vez que os desafios percebidos em sala de aula, hoje, não são os mesmos de uma década atrás. O conhecimento, de modo geral, é extremamente dinâmico, exigindo do professor uma constante atualização. Atualização essa, não somente na sua área de conhecimento e expertise, mas também nas relações com o aluno, processos de ensino-aprendizagem, conhecimento político-pedagógico, estratégias pedagógicas etc.

Nessa perspectiva, quando a formação dos docentes ocorre de forma contínua, eles podem aplicar novas práticas pedagógicas que contribuem para o aprendizado dos estudantes. Com isso, a instituição passa a ter um ensino mais qualificado e atraente, o que pode aumentar sua visibilidade e reputação no mercado educacional.

Apresentou-se o contexto institucional das Faculdades Integradas de Taquara - Faccat, frente ao cenário da Educação Superior no Rio Grande do Sul, contextualizando-a por meio da Fundamentação Teórica, estabelecendo aproximações fundamentais aos escritos de pesquisadores da área. Ressaltando, assim, a pertinência da temática investigada.

Por meio dos resultados apresentados, foi possível identificar as Formações Continuadas propostas pela Faccat para os seus docentes, nos últimos anos, assegurando o que foi proposto no primeiro objetivo específico da pesquisa. Construindo, assim, um material compendioso que contribuirá para análises futuras e preservação de um resgate histórico. O material foi fundamental para a elaboração da “Proposta de Intervenção”. Pois, ao disponibilizar um portfólio com propostas formativas diferenciadas, os professores terão acesso a uma variedade de recursos e estratégias que podem ser aplicadas em sala de aula. Isso irá ajudá-los a desenvolver novas abordagens de ensino, utilizar recursos tecnológicos de maneira eficaz e promover metodologias inovadoras, bem como resgatar a “memória organizacional” (Minioli; Silva, 2013).

Respondendo ao segundo objetivo específico, que consiste em verificar as percepções dos Professores dos Cursos de Graduação no que tange ao desenvolvimento de Formações Continuidas, enquanto estratégia de gestão educacional e ao terceiro objetivo específico, a saber: averiguar as concepções dos Vice-Diretores e dos Coordenadores da instituição com vistas ao desenvolvimento de Formações Continuidas enquanto uma estratégia de Gestão Educacional, realizou-se a coleta de dados com os participantes da pesquisa. Assim, foi possível perceber a importância atribuída a Formação Continuada na Faccat, tanto pelos professores, quanto pelos gestores da IES.

Desse modo, percebeu-se que as propostas formativas desenvolvidas na Faccat, ao longo dos anos, são intencionais e buscam agregar valor ao propósito institucional de formação de profissionais competentes. Nas palavras de Nóvoa, a formação dos professores não se constrói por “acumulação”, mas, sim, a partir de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal (Nóvoa, 1992).

Essas constatações justificam a necessidade de uma formação continuada para os professores da Educação Superior. Ademais, as mudanças da sociedade, os avanços tecnológicos, nos últimos anos, também fundamentam a necessidade de haver formação continuada desses docentes e, mais do que isso, que as ações de formação continuada estejam organizadas em forma de política educacional, com intencionalidade atrelada aos propósitos da gestão educacional da IES.

Assim, é necessário planejar e desenvolver ações formativas efetivas e permanentes para o desenvolvimento profissional docente, provendo ações e estratégias de gestão que incluam políticas institucionais de desenvolvimento profissional, ou seja, diretrizes claras e eficazes de formação continuada para os docentes, promovendo a atualização constante de conhecimentos e práticas pedagógicas.

Além disso, é necessário ofertar e, principalmente, incentivar a participação em Formações Continuidas. Os docentes devem ser estimulados a participar de programas de formação, oficinas, workshops, cursos e outras atividades que contribuam para o aprimoramento de suas competências. Ressalta-se, também, a necessidade de criar espaços de reflexão e compartilhamento de experiências, como grupos de estudo, seminários e encontros de compartilhamento de boas práticas, em

que os docentes possam compartilhar experiências, discutir desafios e trocar conhecimentos e estratégias exitosas.

Todavia, vale destacar que, a rotatividade de docentes e o grande número de professores com pouca carga horária destinada à docência interferem nas participações das Formações Continuidas da Faccat. Além disso, observou-se certa dificuldade dos professores “criarem raízes na Instituição”, como mencionado pelos gestores participantes da pesquisa, considerando, assim, significativos entraves que a IES necessita superar para o êxito das Formações Continuidas desenvolvidas.

Nessa perspectiva, um ponto extremamente importante que foi levantado pelos participantes da pesquisa e que poderá integrar a Política Institucional de Formação Continuada de Professores é a possibilidade de incluir a formação continuada nos planos de carreira, estabelecendo critérios de progressão. A participação em atividades de formação continuada pode ser considerada como um dos critérios de avaliação para progressão na carreira, promoções e reconhecimento institucional. As políticas de desenvolvimento de pessoal, podem contemplar a formação continuada como um elemento essencial nos planos de carreira dos docentes, incentivando a busca constante por qualificação. Essa estratégia visa garantir que os docentes da Educação Superior estejam sempre atualizados e preparados para enfrentar os desafios contemporâneos da Educação, e os entraves de uma formação meramente técnica, sem saberes pedagógicos para o exercício da docência.

Como limitações da pesquisa, destaca-se o fato da pesquisadora estar inserida no campo empírico e as entrevistas com os gestores participantes da pesquisa, terem incluído, especificamente, alguns de seus gestores diretos. Por outro lado, foi possível acessar com mais facilidade os professores participantes. Como proposta de estudos futuros, pretende-se ampliar a investigação acerca da Formação Continuada para docentes da Educação Superior, enquanto uma estratégia de Gestão Educacional.

Por fim, destaca-se a relevância dessa pesquisa para que outras instituições educacionais aproximem suas propostas de Formação Continuada com os propósitos da Gestão Educacional enquanto uma estratégia potencializadora de desenvolvimento. Assim, a Instituição estará contribuindo para a melhoria da qualidade da educação oferecida e demonstrando o compromisso com o

desenvolvimento profissional e a qualidade do ensino, incentivando a constante busca por aprimoramento e atualização.



REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

AGAPITO, Ana Paula Ferreira. **Ensino superior no Brasil: expansão e mercantili-zação na contemporaneidade**. *Temporalis*, v. 16, n. 32, p. 123-140, 2016.

ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação do professor para o Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade**. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014.

ALVARADO-PRADA, Luis; FREITAS, Thais; FREITAS, Cinara. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas**. *Rev. Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, p. 367-387, 2010.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate (Orgs). **Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinvile, SC: UNIVILLE, 2012.

ANDRADE, P. V. de; LIMA, D. da C. B. P. **A produção do conhecimento científico sobre gestão da educação superior a distância no Brasil**. *EmRede - Revista de Educação a Distância*, [S. I.], v. 10, 2023. DOI: 10.53628/emrede.v10i.993. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede>. Acesso em: 15 dez. 2023.

ARAÚJO, A. M. da S.; PIMENTA, L. B.; FARIAS, S. C. **A educação superior na pandemia: : gestão e mediação tecnológica**. *Revista Fontes Documentais*, [S. I.], v. 3, n. Ed. Especial, p. 583–591, 2020.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico - e-PUB]. Porto Alegre, Penso, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 4, de 8 de novembro de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1999.

COSTA, Paulo Roberto da. **Estatística**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, Curso Técnico em Automação Industrial, 3. ed., 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 24ª Ed. SP: Papirus, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. **Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários**. Educação Unisinos - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Brasil. Vol. 12, núm. 3, setembro / dezembro, 182-186, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. **A docência como ação complexa**. In: Cunha, M.I. Trajetórias e lugares de Formação da docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da; RODRIGUES, Gabriela Machado (Org). **Práticas Pedagógicas na Educação Superior: desafios dos contextos emergentes**. Série Ries/Pronex. Porto Alegre: Editora PUC/RS, 2020.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Unesco. 2012. Acesso em: 18 set. 2022. Disponível em: <https://livros01.livrosgratis.com.br/ue000009.pdf>

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 27, n.1, p. 53-65, jan./abr. 2011. Acesso em: 19 set. 2022. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19967>.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar**. 4 ed. atualizada e revisada Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec Brasil. 2012. Acesso em: 20 fev. 2023. Disponível em: https://redeotec.mec.gov.br/images/stories/pdf/eixo_social/formacao_pedagogica/240912_form_pedag_gestaodaeducacaoescolar.pdf

DRABACH, Neila Pedrotti. MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. **Dos primeiros escritos sobre Administração Escolar no Brasil aos escritos sobre Gestão Escolar: mudanças e continuidades**. Currículo sem Fronteiras, v.9,n.2, PP.258-285, Jul/Dez 2009. Acesso em: 20 set. 2022. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/drabach-mousquer.pdf>

FÁVERO, A. A.; PAGLIARIN, L. L. P. **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DAS LEGISLAÇÕES NACIONAIS.** Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 324-343, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i44.6682. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6682>. Acesso em: 17 dez. 2023.

FERRAZ, Victor Gomes Lima; LOPES, José Guilherme da Silva. **Formação continuada para a docência no Ensino Superior: a visão de professores e as contribuições de espaços de compartilhamento de experiências.** Revista de Ensino de Ciências e Matemática, [S. l.], v. 13, n. 5, p. 1–26, 2022. DOI: 10.26843/rencima.v13n5a23. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/view/3985>. Acesso em: 16 dez. 2023.

FIOREZE, Cristina. **A gestão das IES privadas sem fins lucrativos diante dos tensionamentos da mercantilização da educação superior e o caso das universidades comunitárias regionais: a caminho do hibridismo?** Rev. Bras. Estud. Pedagóg., Brasília, v. 101, n. 257, p. 79 - 98, jan./abr. 2020.

FONTOURA, Diogo de Ávila Silveira. **A EDUCAÇÃO SUPERIOR ALINHADA A MODALIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO CENÁRIO DO IFRS - CAMPUS PORTO ALEGRE.** Educação Profissional e Tecnológica em Revista, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 107-124, 2023. DOI: 10.36524/profept.v7i2.1503.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4a. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRANGEIRO, R. da R.; MILITÃO, M. L. **Mulheres na Gestão Universitária: trajetória profissional, vivências e desafios.** Revista Ciências Administrativas, [S. l.], v. 26, n. 3, 2021. DOI: 10.5020/2318-0722.2020.26.3.9506.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação Docente Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 4a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação Continuada de Professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010

QUEIROS, Brenda Gean; AROEIRA, Kalline Pereira. **Professores em Docência no Ensino Superior: formação e desafios didático-pedagógicos no atual cenário brasileiro.** REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA, [S. l.], v. 12, n. 26, p. 18–36, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/945>. Acesso em: 19 jun. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta. **A didática frente aos dilemas da educação : compromissos políticos e pedagógicos**. Anápolis, GO : Universidade Estadual de Goiás, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. **Didática e formação de professores: um estudo sobre as possibilidades da reflexão crítica**. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Acesso em: 20 set. 2022. Disponível em <https://repositorio.usp.br/item/001514539>

LOPEZ, A. U. .; MARCELINO , J. M.; LUCAS GONÇALVES ABAD, L. F. da S. . **ESTRATÉGIAS DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS PANDÊMICOS**. Revista Panorâmica online, [S. l.], v. 37, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1549>. Acesso em: 19 dez. 2023.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

LÜCK, Heloísa. **A Gestão Parrticipativa na Escola**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em Gestão Escolar**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MANTOVANI, Isabel Cristina de Almeida; CANAN, Silvia Regina. **Educação e pedagogia universitária: até que ponto formamos docentes para o ensino superior?** 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 1 ed. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Trilhas abertas na universidade: Inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores**. São Paulo: Summus, 2018.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza (org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 26 ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2009.

MORAES, Roque. **A Educação de Professores de Ciências: uma investigação da trajetória de profissionalização de bons professores**. Porto Alegre: UFRGS, 1991. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo: possibilidades e limites. In: ENGERS, Maria Emília Amaral (Org.). **Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994, p.103-111

NÓVOA, António. **O futuro da universidade: o maior risco é não correr riscos**. Revista Contemporânea de Educação, v. 14, n. 29, p. 54-70, jan/abr. 2019. Acesso em: 24 de set. 2022. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/21710/pdf_1

NÓVOA, António. **A modernização das universidades: Memórias contra o tempo**. Revista Portuguesa de Educação, vol. 31, n.º 31, p. 10-25, 2018.

NÓVOA, A. **ENTRE A FORMAÇÃO E A PROFISSÃO: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores**. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NOVOA, A. (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores**. Currículo sem Fronteiras, 19(1), 198-208, 2019.

NOVOA, António. **Cúmplices ou reféns?** Nova Escola. São Paulo: Abril; n. 162, p. 14-15, mai. 2003. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/ed/162_mai03/html/com_palavra.htm> Acesso em: 20 jan. 2023.

NOVOA, António. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Intermeios. 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior** (Coleção Docência em Formação - Ensino Superior) - São Paulo: Cortez, 2002

QUADROS, Silvia Cristina de Oliveira; CONTI, Mônica de Souza Brito; JÚNIOR, Roberto Conti. **Gestão do conhecimento didático-pedagógico: ensaio para uma educação superior.** Research, Society and Development, v. 11, n. 2, p. e55511225977-e55511225977, 2022.

QUEIROS, Gean Breda; AROEIRA, Kalline Pereira. **Professores em Docência no Ensino Superior: formação e desafios didático-pedagógicos no atual cenário brasileiro.** Rev. Eletrônica Pesquiseduca. Santos, Volume 12, número 26, p. 18-36, jan.-abril, 2020.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. **Liberdade de cátedra e a Constituição Federal de 1988: alcance e limites da autonomia docentes.** In: CAÚLA, Bleine Queiroz *et al.*, Diálogo ambiental, constitucional e internacional. Fortaleza: Premius, v. 2. p. 213-238, 2014.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa: uma introdução.** Porto Alegre: Edipucrs, 2014.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento.** Brasília: Liber Livros, 2007.

SANDER, Benno. **Gestão educacional: concepções em disputa.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Política educacional brasileira: limites e perspectivas.** Revista de Educação PUC-Campinas, [S. l.], n. 24, 2012.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Rusvênia; SILVA, Daniela Santos da. **Ensino superior, pandemia e trabalho: rupturas e continuidades.** In: CARDIEL, Hugo Casanova; GARCÍA, Pablo Daniel (Orgs.). **Desafios de la educación superior frente a la pandemia de COVID-19 en América Latina y el Caribe I** - UNESCO. Revista Educación Superior Y Sociedad. 2021, vol 33, nº. 2 , 31-52.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.** Revista Brasileira de Educação. ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (orgs.). **Docentes para a educação superior: Processos formativos** (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas, SP: Papirus, 2010.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

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

Eu, Savana da Silva Oliveira, responsável pela pesquisa “FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: Uma estratégia de Gestão Educacional” convido você para participar de minha pesquisa de dissertação, apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional.

O projeto de pesquisa está vinculado aos estudos de Mestrado da pesquisadora sob orientação da Prof^ª. Dra. Caroline Medeiros Martins de Almeida, ambas vinculadas à Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS - Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-graduação – no Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional Mestrado Profissional.

Essa pesquisa possui caráter investigativo e tem como objetivo “Compreender como as Formações Continuidas podem contribuir para os docentes dos cursos de graduação, enquanto estratégia de gestão educacional, a partir da percepção dos gestores e professores das Faculdades Integradas de Taquara - Faccat.

Por tratar-se de um Mestrado Profissional e os objetivos da pesquisa estarem alinhados às propostas estratégicas de melhoria e qualificação das Faculdades Integradas de Taquara - Faccat, o nome da instituição será informado na pesquisa, porém os nomes dos participantes, sejam eles Professores, Coordenadores ou Vice-Diretores, serão guardados em sigilo e os dados coletados nesta pesquisa serão utilizados exclusivamente para fins de investigação.

Caso aceite, sua participação enquanto Coordenador de Curso de Graduação ou Vice-Diretor consistirá em responder a uma entrevista, presencialmente, com duração estimada de, aproximadamente, 30 minutos, a realizar-se entre agosto e outubro de 2023, com a participação de 8 (oito) Coordenadores dos Cursos de Graduação e de 4 (quatro) Vice-Diretores da Faccat. Não serão feitas questões de foro íntimo. Não serão emitidos juízos de valor sobre as respostas dadas e sobre os dados analisados.

Caso aceite, sua participação enquanto Professor de Curso de Graduação consistirá em responder a um questionário, via Google Forms, a ser enviado por

correio eletrônico. A duração estimada para sua finalização é de, aproximadamente, 20 minutos, a realizar-se entre agosto e outubro de 2023, com a participação de vinte e oito (vinte e oito) Professores, todos dos Cursos de Graduação da Faccat. Destaca-se que não serão feitas questões de foro íntimo. Não serão emitidos juízos de valor sobre as respostas dadas e sobre os dados analisados.

Os riscos mínimos dessa pesquisa envolvem o cansaço ou constrangimento no momento de responder às perguntas da entrevista ou do questionário. Como medida protetiva ressalta-se que você poderá deixar de responder qualquer pergunta ou ainda deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Em relação aos benefícios, por meio das suas contribuições nessa pesquisa, originar-se-á um aprofundamento da temática investigada.

Destaca-se que, caso os resultados dessa pesquisa sejam publicados em eventos e publicações científicas, de modo geral ou coletivo, o seu nome sempre permanecerá em sigilo. A pesquisadora proponente é responsável por essa pesquisa e assegura que todos os participantes não serão identificados. Ao participar dessa pesquisa você terá direito a solicitar informações a qualquer momento sobre o andamento da pesquisa ou de seus resultados.

Ressalta-se que, esse é um documento digital, para dar seu consentimento quanto ao aceite, por favor, realize a marcação da caixa abaixo, clicando duas vezes em “Li e Aceito participar da pesquisa”. Também é necessário que você responda este e-mail com o documento anexo informando o seu “ACEITE” ou “NÃO ACEITE”. Você deve solicitar por e-mail uma cópia deste documento, ou tirar um print dessa tela para reter sua cópia.

À disposição para maiores esclarecimentos, atenciosamente,

Savana da Silva Oliveira
Aluna MPGE/UNISINOS – Mestrado
savanaoliveira@faccat.br
(51) 999567812

Caroline Medeiros Martins de Almeida
Prof.^a Dra. responsável pela pesquisa
carolinemalmeida@unisinós.br
(51) 99517-5017

Li e aceito participar da pesquisa.

Não aceito participar da pesquisa.

APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA

Venho por meio desta carta, apresentar o projeto de pesquisa intitulado **“FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: Uma estratégia de Gestão Educacional”**, que tem por objetivo geral “Compreender como as Formações Continuadas podem contribuir para os docentes dos cursos de graduação, enquanto estratégia de gestão educacional, a partir da percepção dos gestores e professores das Faculdades Integradas de Taquara - Faccat”.

O projeto de pesquisa está sob orientação da Profa. Dra. Caroline Medeiros Martins de Almeida. Vinculada à Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS - na Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-graduação – no Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional Mestrado Profissional.

Por tratar-se de um Mestrado Profissional e os objetivos da pesquisa estarem alinhados às propostas estratégicas de melhoria e qualificação das Faculdades Integradas de Taquara - Faccat, solicito formalmente a anuência da Instituição de Educação Superior para o desenvolvimento da pesquisa. Ressalta-se que o nome da instituição, por meio do consentimento desta, será informado na pesquisa, porém os nomes dos demais participantes serão guardados em sigilo e os dados coletados nessa pesquisa serão utilizados, exclusivamente, para fins de investigação.

A pesquisa será composta pela análise de alguns Documentos Institucionais, a saber: Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), Regimento Institucional e pela aplicação de entrevistas a 8 (oito) Coordenadores dos Cursos de Graduação e a 4 (quatro) Vice-Diretores, bem como, pela consecução de questionário a 28 (vinte e oito) Professores dos Cursos de Graduação, a realizar-se entre os meses de agosto e outubro. Salienta-se que será garantida aos participantes dessa pesquisa a liberdade da retirada de consentimento e o abandono do estudo em qualquer tempo. A pesquisadora proponente é responsável por essa pesquisa e assegura que todos os participantes não serão identificados.

Em qualquer etapa do estudo, a Direção das Faculdades Integradas de Taquara - Faccat, terá acesso a investigadora – pessoalmente, ou pelo telefone (51)

999567812 ou por meio do e-mail: savanaoliveira@faccat.br para esclarecimento de eventuais dúvidas e outros encaminhamentos que se fizerem necessários.

À disposição para maiores esclarecimentos, atenciosamente,

Savana da Silva Oliveira
Aluna MPGE/UNISINOS – Mestrado
savanaoliveira@faccat.br
(51) 999567812

Caroline Medeiros Martins de Almeida
Prof.^a Dra. responsável pela pesquisa
carolinemalmeida@unisinis.br
(51) 99517-5017

Anuência da Direção das Faculdades Integradas de Taquara - Faccat.

Taquara, 30 de maio de 2023.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO COM OS PROFESSORES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA FACCAT:

Por favor, indique o seu nível de concordância com as seguintes afirmações:

- a)** As formações continuadas propostas pela Faccat têm sido benéficas para o meu desenvolvimento profissional.
- Discordo totalmente
 - Discordo parcialmente
 - Neutro
 - Concordo parcialmente
 - Concordo totalmente
- b)** A Faccat se beneficia ao oferecer formações continuadas para seus docentes?
- Discordo totalmente
 - Discordo parcialmente]
 - Neutro
 - Concordo parcialmente
 - Concordo totalmente
- c)** As Formações Continuadas são essenciais para o aprimoramento do ensino e da prática docente na Educação Superior?
- Discordo totalmente
 - Discordo parcialmente]
 - Neutro
 - Concordo parcialmente
 - Concordo totalmente
- d)** A implementação de programas de formações continuadas com enfoque na formação político-pedagógica pode impactar na qualidade do ensino superior?
- Discordo totalmente
 - Discordo parcialmente]
 - Neutro
 - Concordo parcialmente
 - Concordo totalmente

e) Por favor, selecione a opção que melhor descreve sua percepção em relação ao desenvolvimento de uma formação político-pedagógica pode ser considerado como estratégia de gestão educacional nos cursos de graduação:

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Neutro
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

f) Quais são os principais desafios que você identifica na implementação de uma formação político-pedagógica efetiva nos cursos de graduação?

g) Na sua opinião, quais são as competências e os conhecimentos necessários para os professores dos cursos de graduação em relação à formação continuada?

h) Quais estratégias você considera eficazes para promover o desenvolvimento da formação continuada entre os professores dos cursos de graduação?

i) Você acredita que a formação continuada pode impactar positivamente a gestão e o funcionamento dos cursos de graduação? Justifique a sua resposta:

j) O que você deseja comentar a respeito da temática das indagações?

APÊNDICE D - ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO E COM OS VICE-DIRETORES

1. Quanto tempo você atua como Coordenador de Curso de Graduação ou como Vice-Diretor?
2. Quanto tempo você atua (ou atuou) como Professor da Educação Superior?
3. Você propõe Formações Continuadas para os docentes da Faccat?
4. Caso tenha respondido “sim”, na questão anterior. Diga: Como você seleciona os cursos de formação continuada a serem oferecidos aos docentes?
5. Qual a sua opinião sobre as Formações Continuadas propostas aos docentes? Como você as define?
6. Na sua opinião, as Formações Continuadas são importantes para o desenvolvimento dos docentes da Faccat?
7. Você acredita que a Instituição (Faccat) se beneficia em oferecer formações continuadas para seus docentes?
8. Como você avalia a eficácia das formações continuadas oferecidas?
9. Como a gestão educacional pode incentivar a participação dos professores em programas institucionais de formação continuada?
10. Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades encontradas na implementação de programas de formação continuada como estratégia de gestão educacional?
11. Você, enquanto gestor de uma Instituição de Educação Superior, pretende ampliar as ofertas de Formação Continuada para os docentes da Faccat? Acredita que a Formação Continuada pode ser uma estratégia eficaz para a Gestão Educacional?