

FACULDADES PEQUENO PRÍNCIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NAS CIÊNCIAS DA SAÚDE
CURSO DE MESTRADO

**METODOLOGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM E FORMAS DE
AVALIAÇÕES UTILIZADAS NOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO NA
ÁREA DA SAÚDE UM: *SURVEY* NO ESTADO DO PARANÁ**

CURITIBA

2017

ELIANE ROZADOS FERNANDEZ COSTA

**METODOLOGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM E FORMAS DE
AVALIAÇÕES UTILIZADAS NOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO NA
ÁREA DA SAÚDE UM: *SURVEY* NO ESTADO DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino nas Ciências da Saúde da Faculdade Pequeno Príncipe, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino nas Ciências da Saúde.

Orientadora: Prof. Dra. Rosiane Guetter Mello.

CURITIBA

2017

AGRADECIMENTOS

A Deus, do qual todas as coisas dependem, pela Sua presença constante na minha vida, pelo auxílio nas minhas escolhas e por sua infinita bondade.

Aos meus pais, (in memória) Pedro Rozados Fernandez e Élide Rozados Fernandez pelos ensinamentos éticos pela educação, caráter, carinho e principalmente pelos exemplos.

Ao meu esposo e filho pelo carinho, incentivo e apoio nos momentos difíceis e compreensão durante a minha ausência.

Em especial a **Profª. Dra. Rosiane Guetter Mello** a minha sincera admiração, pelos importantes ensinamentos tanto científicos quanto profissionais e pessoais, pela amizade, pelo incentivo e apoio, principalmente pela paciência, por seus conhecimentos repassados durante o desenvolvimento desse trabalho, bem como pela confiança depositada.

A Faculdades Pequeno Príncipe, que tem por missão Produzir e disseminar o conhecimento, visando contribuir para a construção de uma sociedade saudável, cidadã e solidária, alicerçada no humanismo e na reflexão crítica da realidade social. Agradecimento por permitir meu crescimento profissional. Meu agradecimento pela oportunidade a Profª Dra. Patricia Forte Rauli e Adrianne Rauli.

A Noeli Hack, pela sua amizade e carinho que sempre me atendeu nas dúvidas desta dissertação. Também um carinho com a Helen, Edilcéia e Juliana Ollé.

As professoras Maria Rosa Machado Prado e Mara Eli Matos, que aceitaram compor minha banca de qualificação e de defesa, pelas sugestões significativas.

Enfim, **A Todos** que de alguma maneira contribuíram para a execução deste trabalho, seja pela ajuda constante ou por uma palavra de amizade!

RESUMO

COSTA, E.R.F. METODOLOGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM E FORMAS DE AVALIAÇÕES UTILIZADAS NOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE UM: *SURVEY* NO ESTADO DO PARANÁ 2017. 46f. Dissertação de Mestrado em Ensino nas Ciências da Saúde – Faculdades Pequeno Príncipe, Curitiba.

Orientadora: Prof. Dra. Rosiane Guetter Mello

Dentre as duas categorias que é dividida a Pós-Graduação no Brasil, a: *Lato Sensu* é composta pelas Especializações, os MBAs e os Programas de Residência. Pouco se conhece na literatura científica sobre os currículos dos cursos de Especialização. Desta forma esta pesquisa tem como os objetivos: Caracterizar as Instituições que apresentam cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* na área da saúde no estado do Paraná; Identificar os tipos de metodologias de ensino aprendizagem utilizadas e as formas de avaliação; Comparar os tipos de metodologias de ensino aprendizagem utilizadas e as formas de avaliação nos diferentes cursos da área da saúde; Relacionar os dados levantados na pesquisa com o marco regulatório da Pós-Graduação *Lato Sensu* do MEC (2014). Este estudo de natureza quantitativa de cunho exploratório e descritivo foi realizado por meio do método tipo *Survey*. A pesquisa foi encaminhada por e-mail para Coordenadores de Cursos e Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, após seleção dos mesmos pelo Guia do Estudante 2016 da Editora Abril, por meio do formulário Google. A pesquisa contou com 28 respostas, ou seja, 51,8% da amostra aceitou participar da pesquisa. A maioria dos cursos 64,2% pertencem à Instituições de Natureza Particular com fins lucrativos, todos os cursos apresentam uma carga horária de 360 horas ou mais na modalidade presencial. Em relação as metodologias de ensino e aprendizagem foi observado que os estudos de caso, discussão em grupo, discussão de casos clínicos e Simulação foram as metodologias ativas mais utilizadas. Todos os cursos realizam uma avaliação da aprendizagem, por meio de prova teórica (67,85%) e Apresentação e Discussão de artigos científicos (85,7%). Os dados apontam uma incompatibilidade entre os avanços na utilização de metodologias ativas de ensino na Especialização, porém não há acompanhamento por parte dos métodos de avaliação utilizados. Todos os dados estão contemplados pelo Marco Regulatório de 2014, com exceção ao número de docentes sem vínculo institucional (42,8%).

Palavras-chave: Especialização, *Survey*, Saúde, Avaliação.

ABSTRACT

Orientadora: Prof. Dra. Rosiane Guetter Mello

Among the two categories that are divided the Postgraduate in Brazil, one of them, the Lato Senu, is composed of Specializations, MBAs and Residency Programs. Little is known in the scientific literature about the curriculum and contents of Specialization courses. In this way this research has the following objectives: To characterize the Institutions that present Lato Senu Postgraduate courses in the area of health in the state of Paraná; Identify the types of learning teaching methodologies used and the forms of assessment; To compare the types of learning teaching methodologies used and the forms of evaluation in the different health courses; Relate the data collected in the research with the regulatory framework of the Lato Senu Post-Graduation of the MEC (2014). This quantitative study of exploratory and descriptive nature was carried out by means of the survey type method. The research, with a Google form, was sent by e-mail to Coordinators of Courses and Deans of Research and Post-Graduation, after the selection of them by the Student Guide 2016 of Editora Abril/Abril Publishing Company. The survey had twenty-eight answers total and that is 51.8% of the sample initially aimed. The survey showed that 64.2% of the courses belong to private institutions, with interest in profits and all courses have a workload of 360 hours or more in the classroom mode. Regarding teaching and learning methodologies, it was observed that the case studies, group discussion, discussion of clinical cases and simulation were the most used active methodologies. 67,85% of the courses carry out an evaluation of learning through theoretical tests and 85,70% are evaluated by presentation and discussion of scientific articles. The data shows an incompatibility between the advances in the use of active teaching methodologies in the specialization with a lack of follow-up by the evaluation methods used. All data are covered by the Regulatory Framework of 2014, except for the number of teachers with no institutional link (42.8%).

Keywords: Specialization, Survey, Health, Evaluation.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - DIVISÃO DAS REGIONAIS DE SAÚDE DO PARANÁ EM 2016.....	28
--	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – REPRESENTAÇÃO ESPECÍFICA DAS ETAPAS DE PESQUISA....26

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- CARACTERIZAÇÃO DAS IES COM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE, DO ESTADO DO PARANÁ.....32

TABELA 2 - ESTRUTURAÇÃO DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE, DE IES DO ESTADO DO PARANÁ.....34

TABELA 3 – VÍNCULO DOS DOCENTES DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE, DE IES DO ESTADO DO PARANÁ.....36

TABELA 4 – OBRIGATORIEDADE DE APRESENTAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) NO TÉRMINO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE, DE IES DO ESTADO DO PARANÁ.....36

TABELA 5 – METODOLOGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM UTILIZADAS, NOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE, DE IES DO ESTADO DO PARANÁ.....37

TABELA 6 – REALIZAÇÃO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE, DE IES DO ESTADO DO PARANÁ.....38

TABELA 7 – TIPO DE AVALIAÇÃO UTILIZADAS NOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE, DE IES DO ESTADO DO PARANÁ.....40

LISTA DE SIGLAS

CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	-	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	-	Câmara de Educação Superior
CI	-	Conceito Institucional
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
DCN	-	Diretrizes Curriculares Nacional
EAD	-	Educação à Distância
EUA	-	Estados Unidos da América
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	-	Instituições de Ensino Superior
IGC	-	Índice Geral de Curso
MBAs	-	<i>Master of Business Administration</i>
MEC	-	Ministério da Educação
MS	-	Ministério da Saúde
N	-	Número de Participantes
OSCE	-	<i>Objective Structured Clinical Examination</i>
PBL	-	<i>Problem Based Learning</i>
PIB	-	Produto Interno Bruto
PPC	-	Projeto Político Pedagógico
SUS	-	Sistema Único de Saúde
TBL	-	<i>Team Based Learning</i>
TCC	-	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 OBJETIVOS	12
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	13
2.1 PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> NO BRASIL.....	13
2.1.1 PÓS-GRADUAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE.....	15
2.2 METODOLOGIA DE ENSINO APRENDIZAGEM NA PÓS-GRADUAÇÃO.....	17
2.2.1 METODOLOGIA ATIVA.....	19
2.3 AVALIAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO.....	21
2.3.1 DIRETRIZES CURRICULARES DAS IES.....	24
3 MATERIAIS E MÉTODOS.....	24
3.1 TIPOS DE ESTUDOS.....	24
3.2 ESTRATÉGIAS DE PESQUISA.....	26
3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	26
3.4 CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	27
3.5 COLETAS DAS INFORMAÇÕES.....	28
3.6 ANÁLISES DAS INFORMAÇÕES.....	29
3.7 ASPECTOS ÉTICOS.....	29
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	31
5. CONCLUSÃO.....	41
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS.....	43
APÊNDICE 1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	47
APÊNDICE 2 QUESTIONÁRIO	48

1 INTRODUÇÃO

A Pós-Graduação no Brasil é dividida em duas categorias de programas: *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. A *Lato Sensu* abarca as Especializações, os MBAs (Master of Business Administration) e os Programas de Residência. Já os mestrados e doutorados entram na categoria *Stricto Sensu*. As diferenças entre as duas categorias estão pautadas no tempo de curso, na titulação e no produto final que conferirá a certificação. (BRASIL, 2013) (BRASIL, 2016).

Outro ponto de diferença é a forma de credenciamento dos cursos e o processo de avaliação realizado pelo Ministério da Educação (MEC). Os programas *Stricto Sensu* são credenciados pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), unidade do MEC que promove a abertura dos cursos e avaliação quadrienal dos mesmos. Já, no que diz respeito a categoria *Lato Sensu*, os Programas de residência, específicos para a área da saúde, são abertos pelo MEC em parceria com o Ministério da Saúde (MS), órgãos estes responsáveis pela contínua avaliação dos programas. Os Cursos de especialização podem ser desenvolvidos por Instituições de Ensino Superior (IES), e são avaliados durante as visitas de credenciamento da IES. Ressalta-se que o processo de credenciamento, somente ocorre para as IES particulares. (BRASIL, 2013; BRASIL, 2016).

Diante deste cenário, é possível observar que um cuidado maior no processo de credenciamento e avaliação é dado aos Programas *Stricto Sensu* e as Residências. No que diz respeito às Especializações, ocorre uma tentativa de regulamentação que foi iniciada em 2014 com o Marco Regulatório da Especialização, o qual se encontra em tramitação nas câmaras do governo. (BRASIL, 2013).

Além, desta preocupação com a qualidade dos cursos de Especialização deve-se apontar que a globalização e a internacionalização provocaram transformações tanto no ensino superior como na pós-graduação. Mudanças nas metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas, bem como nas suas práticas de avaliação.

No entanto, enquanto na graduação há uma grande gama de pesquisas desenvolvidas relacionadas a qualidade dos cursos, metodologias de ensino e

aprendizagem e formas de avaliação utilizadas, na pós-graduação as investigações neste âmbito são escassas.

Desta forma, a presente pesquisa tem como questão norteadora: Quais os tipos de Metodologias de Ensino Aprendizagem e formas de Avaliações são utilizados nos Cursos de Pós-Graduação *Lato sensu*, na área da saúde no, Estado do Paraná?

1.1 OBJETIVOS

Caracterizar as Instituições que apresentam cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* na área da saúde no estado do Paraná;

Identificar os tipos de metodologias de ensino aprendizagem utilizadas e as formas de avaliação;

Comparar os tipos de metodologias de ensino aprendizagem utilizadas e as formas de avaliação nos diferentes cursos da área da saúde;

Relacionar os dados levantados na pesquisa com o marco regulatório da Pós-Graduação *Lato Sensu* do MEC (2014).

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* NO BRASIL

Os cursos de Pós-Graduação dividem-se em duas categorias: *Lato sensu* e *Stricto sensu*. As Especializações, MBA (*Master of Business Administration*) e os Programas de Residência entram na primeira categoria. Os programas de mestrados e doutorados na segunda categoria. (BRASIL, 2007). A diferença entre elas está no nível de aprofundamento e na titulação, a *Stricto sensu* titula o estudante como mestre e doutor em determinado campo do conhecimento oportunizando o aluno na pesquisa e na formulação de dissertações e teses, além de cursar as disciplinas relativas à sua pesquisa. Os mestrados com duração de 2 anos e os doutorados com 4 anos. (BRASIL, 2007).

Houve muitas mudanças nos últimos 20 anos no que diz respeito à legislação da Educação Superior no Brasil. Para os cursos de Pós-Graduação *Lato sensu* não é diferente, com algumas ressalvas. Nas Resoluções em vigências as regras são as mesmas no que diz respeito ao corpo docente, reconhecimento, carga horária e frequência, sabe-se que as únicas mudanças, são claras quanto à oferta dos cursos fora da sede. Há discussões a respeito desta questão, que são provocadas em função das contradições que existe em todas as Resoluções e Pareceres existentes.

A lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), estabeleceu *ipsis verbis*:

Art. 44. A Educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas;

(...)

III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

(...)

Pelo disposto no inciso III, do art. nº 44 da LDB, os cursos de Especialização são de Pós-Graduação e, por isso, exigirem de seus candidatos, nos processos de ingresso, o diploma de graduação ou equivalente.

Quando se fala em Pós-Graduação *Lato sensu*, tornou-se quase natural indagar, no Brasil, qual é sua identidade e quais são suas funções, quando confrontada com a Pós-Graduação *Stricto sensu* que esta estruturada nos cursos de

mestrado e doutorado e com funções bem mais explicitadas. Ao longo dos anos, a maioria das normas propõe como finalidades da Pós-Graduação:

- I – a formação de docentes para o Ensino Superior;
- II – a preparação de pesquisadores e cientistas nas várias áreas do conhecimento;
- III – a qualificação de profissionais de formação superior para a ocupação das funções estratégicas nos quadros do Estado e da Sociedade Brasileira.

Confirmado pela Resolução CNE/CES, nº 1 de 08 de junho de 2007 que curso de Pós-Graduação *Lato sensu*, denominado Curso de Especialização, é programa de nível superior, de formação continuada, com os objetivos de complementar a formação inicial, atualizar, incorporar competências e desenvolver perfis profissionais, tendo em vista o aprimoramento para a atuação do mundo do trabalho, inclusive, para a atuação no âmbito da educação superior.

Para atender às demandas de recursos humanos das instituições públicas e privadas os cursos de Pós-Graduação *Lato sensu* cumpre um papel significativo. Seja para docência ou para atender os postos estratégicos da administração pública e particulares. Exige-se mais tempo para a formação de pesquisadores, sendo que o tempo da ciência não acontece de imediato.

A Resolução nº 1 de 08 de junho de 2007 é abrangente e dá autonomia para que as IES trabalhem de forma livre com relação aos temas, especialidades e localização geográfica de seus cursos de pós-graduação *Lato sensu*, sendo as suas exigências maiores em questão de carga horária mínima, que deve ser de 360 horas-aulas, corpo docente por no mínimo de 50% de mestres e doutores e frequência mínima dos alunos de 75%.

O Curso de Especialização poderá ser oferecido por:

- I – IES devidamente credenciada para a oferta de curso de graduação reconhecido, no âmbito de seu respectivo sistema de ensino e na mesma grande área de conhecimento do curso de graduação, com Conceito Institucional (CI) igual ou superior a 3 (três).;
- II – instituição de qualquer natureza que ofereça curso de Mestrado ou Doutorado recomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e reconhecidos pelo CNE, na grande área de conhecimento do curso *stricto sensu* recomendado e reconhecido, durante o período de validade dos respectivos atos autorizativos.
- III - Escola de Governo (EG) criada e mantida por instituição pública, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma do art. 39, § 2.º da Constituição Federal de 1988, e do art. 4.º do Decreto n.º 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, precipuamente para a formação continuada de servidores públicos,
- IV - instituição de pesquisa científica ou tecnológica, pública ou privada, de comprovada qualidade, mediante credenciamento especial concedido por

ato do MEC, por meio de avaliação do Inep e deliberação do CNE, para oferta de Curso de Especialização na(s) área(s) de conhecimento das pesquisas que desenvolve. V - instituição relacionada ao mundo do trabalho, pública ou privada, de comprovada qualidade, mediante credenciamento especial concedido por ato do MEC, por meio de avaliação do Inep e deliberação do CNE, para oferta de cursos de especialização na(s) área(s) de sua atuação, nos termos desta Resolução. (BRASIL,2013).

O artigo 7º do Parecer 245/2016 estabelece que o corpo docente de Curso de Especialização será constituído preferencialmente por, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) de portadores do título de Pós-Graduação *Stricto sensu*, obtido em programa devidamente reconhecido pelo poder público, ou revalidado no caso de diploma obtido no exterior, da mesma grande área, de área correlata, interdisciplinar ou profissional do curso em que vai ministrar aulas ou orientar monografia.

§1º Os demais membros do corpo docente serão portadores, no mínimo, de certificado obtido em Curso de Especialização da mesma área, área correlata, interdisciplinar ou profissional do curso em que lecionará.

§ 2º Para fins de cumprimento do art. 66 da Lei nº 9.394, de 1996, para o exercício do magistério superior, a formação mínima recomendável será a obtida em Curso de Especialização, organizado e desenvolvido nos termos desta Resolução, cuja matriz curricular conterá, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas que serão dedicadas a disciplinas ou atividades de conteúdo pedagógico.

§ 3º Cada membro do corpo docente, observada a expertise de sua qualificação, poderá lecionar apenas 1/3 (um terço) das disciplinas previstas na matriz curricular do curso por turma.

Art. 8ª Admitir-se-á até 50% (cinquenta por cento) de professores externo à instituição ofertante de Curso de Especialização para composição de seu corpo docente.

2.1.1. PÓS-GRADUAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE

No Parecer 245/2016, e na Resolução a ele integrada, faz-se a distinção entre a Especialidade e a Especialização. A primeira diz respeito à formação em serviço, após a graduação, obtida em programas de Residência Médica, Residência Profissional ou Multiprofissional, enquanto a especialização é o título de Pós-Graduação *Lato sensu* obtido em cursos que seguem as normas contidas na mencionada Resolução.

De forma alguma, o título de Especialização certifica o titulado ao automático exercício da Especialidade, ainda que a Especialidade possa equivaler à Especialização.

Os Programas de Residência são uma modalidade de ensino da Pós-Graduação *Lato sensu* destinados a médicos e profissionais de saúde, com o intuito de promover o aprofundamento científico e a proficiência técnica decorrentes do treinamento em serviço. Nesta modalidade, existem os Programas de Residência Médica, os Programas de Residência em Área Profissional de Saúde e os Programas de Residência Multiprofissional em Saúde, onde o residente desenvolve o seu curso em Instituições de Saúde que tem o compromisso de preparar profissionais para atuar no mercado de trabalho, permitindo experiência e conhecimento técnico-científico, o qual possibilita subsídio para o exercício profissional. (BRASIL, 2008).

As Especializações, cursos de crescente procura por profissionais de saúde, tem o objetivo de proporcionar: aperfeiçoamento profissional, atualização de conhecimento e aprofundamento dos estudos em uma área específica da profissão. De acordo com o MEC, a duração do curso é de no mínimo 360 horas, dentro desta carga horária não pode estar computado o tempo de estudo individual ou em grupo para elaboração do trabalho de conclusão de curso. Na sua finalização concede o certificado de Especialista. (BRASIL, 2007).

Os cursos de Pós-Graduação *Lato sensu* não dependem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento. A IES que for devidamente credenciada no MEC pode ofertar esta modalidade de Curso de Pós-Graduação.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Especialização (PPC) preverá, dentre outras, os seguintes elementos e condições: (BRASIL, 2016).

- I – processo seletivo para ingresso, vedada à matrícula de graduandos que ainda não concluíram curso de graduação;
- II – matriz curricular de 450, (quatrocentos e cinquenta) horas, contendo disciplinas ou atividades de aprendizagem com, no mínimo 360 (trezentos e sessenta) horas de efetiva interação entre professores e estudantes no processo educacional, com os respectivos planos de curso que contenham objetivos, programas, metodologias de ensino-aprendizagem, previsão de trabalhos discentes, avaliação e bibliografia;
- III – plano de orientação de monografia ou de trabalho de conclusão de curso do Curso de Especialização (projeto de pesquisa para a continuidade de estudos de pós-graduação; ou projeto de extensão com intervenção na realidade; ou processo de inovação de processo, produto, artefato, protótipo; ou produção artístico-cultural), com duração mínima de 30 (trinta) horas, a ser desenvolvido pelos professores do curso e sempre referenciado na matriz curricular do Curso de especialização e acompanhado de relatório de sua elaboração, conforme PPC do Curso;
- IV – previsão de estudos individuais ou em grupo de duração mínima de 60 (sessenta) horas;

Art. 11. As IES que oferecerem cursos de mestrado ou de doutorado poderão conceder certificado de Especialização a estudante que não concluir a dissertação ou a tese, nas seguintes condições:

- a) integralização dos créditos das disciplinas prevista para o curso de Pós-Graduação *stricto sensu* respectivo;
- b) aprovação em exame de qualificação do respectivo curso de Pós-Graduação *stricto sensu*;
- c) previsão desta prerrogativa no regulamento do curso de Pós-Graduação *stricto sensu*.

O Marco Regulatório para os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, é um conjunto de normas, leis e diretrizes, que foi designado desde 2013 uma comissão criada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Superior (CES) para que possa modernizar e concretizar as normas já existentes referente aos cursos de Especializações, que tem como objetivo dar maior segurança aos estudantes e garantir que os cursos ofereçam um mínimo de qualidade (BRASIL, 2013).

Outro ponto de mudança é a criação de um cadastro nacional de cursos de Especialização, os cursos não cadastrados serão considerados cursos livres.

É importante salientar a preocupação com o processo de avaliação que segundo o esboço do marco regulatório será baseado em instrumentos de avaliação já existentes. Os itens a serem avaliados passarão pela formação do corpo docente, forma de vínculo do docente com a instituição, proposta pedagógica e avaliação do programa. (BRASIL, 2013).

Desta forma, fica claro que a Especialização receberá um olhar do MEC no sentido de melhorar a qualidade dos cursos ofertados.

2.2 METODOLOGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM NA PÓS-GRADUAÇÃO

Apesar de serem processos articulados, ensinar e aprender envolvem aspectos distintos que devem ser considerados. Mudanças que se efetivam em estruturas cognitivas internas e individuais, referem-se à aprendizagem. Ensinar, no entanto, é resultado da elaboração de uma série de oportunidades atribuídas ao sujeito a fim de que sistematize suas relações com o meio. Isso quer dizer que para se alcançarem essas mudanças cognitivas é necessário organizar e planejar o contexto pertinente ao aprendizado. Como se percebe, ensino e aprendizagem compreendem um processo articulado entre si, uma vez que o indivíduo desenvolve

novos conhecimentos e passa a elaborar sua estrutura interna específica e seus próprios esquemas de pensar e agir, empreendendo significativas modificações em sua completude. (PINHEIRO e GONÇALVES, 1997).

De acordo com Pinheiro e Gonçalves (1997, p.26):

O ato de aprender envolve o sujeito na sua globalidade, abrange os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores do indivíduo. Ao receber as informações sobre determinado assunto, o sujeito elabora mentalmente (área cognitiva), predispõe-se ao conhecimento (área afetiva) e desenvolve as habilidades necessárias à sua aplicação (área psicomotora).

Após essa diferenciação entre ensino e aprendizagem, se consta que são processos intimamente associados, e é de suma importância abordar as metodologias de ensino ainda adotadas na formação dos profissionais em saúde. Já na década de 1980 era notável a inaptidão desses indivíduos por conta da disparidade entre o ensino aplicado e a realidade profissional. Na formação bancária, ainda em vigência e largamente utilizada no meio acadêmico, o docente apenas transfere seus conhecimentos ao aluno. Além disso, o conhecimento teórico é amplamente valorizado e ao discente cabe absorvê-lo passivamente. O contexto social aí não é considerado elemento essencial. (SOBRAL e CAMPOS, 2012).

O entusiasmo de educadores gerou mobilização em torno de um ensino crítico e em conformidade com as mudanças sociais. Diante desse cenário originou-se a pedagogia libertadora, em que se destaca a relação dialógica entre alunos e professor no ambiente acadêmico e entre os profissionais na rotina instrutiva em saúde. (SOBRAL e CAMPOS, 2012).

Hoje nas Instituições de Ensino Superior (IES) incentiva-se com mais ênfase a busca de estratégias de ensino transformadoras, em que prevaleça a atividade pedagógica ética, crítica, reflexiva, superando as limitações puramente técnicas a fim de se obter de fato a formação. Existe atualmente o enfrentamento de desafios, o que inclui extinguir definitivamente estruturas enraizadas no paradigma tradicional de ensino para preparar profissionais de saúde com habilidades que tornem possível o resgate da perspectiva primordial do cuidado. (SOUZA, IGLESIAS E PAZIN FILHO, 2014).

Conforme explicam Souza, Iglesias e Pazin Filho (2014, p. 285):

Em substituição aos métodos tradicionais, e particularmente passivos, no processo de transformação dos modelos de educação, fortaleceram-se as considerações acerca das peculiaridades de aprendizado do adulto e suas relações com a sociedade; da prática das metodologias ativas; e da apropriação de novos recursos das tecnologias de informação e comunicação.

Ainda segundo Gonçalves (2003, p. 16):

Aprendizagem é o resultado de um processo que acontece quando incorporamos algum conhecimento que nos transforma, não sendo somente uma questão racional, como se pensou durante muitos anos. Além da razão entram em jogo também as emoções e as relações.

Observa-se que a aprendizagem se sujeita, sobretudo a quem aprende. Todo indivíduo adquire aprendizados conforme estratégias peculiares utilizadas no decorrer da vivência em sociedade e em diferentes etapas de desenvolvimento intelectual, social e emocional. Nesse processo como um todo, a participação do professor é inegavelmente importante, uma vez que é ele quem orienta essa elaboração de saberes, alinha conteúdos e propõe trocas de experiências. (GONÇALVES, 2003).

O cenário atual relacionado às metodologias ativas de ensino, mostra que são amplamente abordadas nos cursos de graduação, já na pós-graduação modalidade especialização não há relatos na literatura sobre tal abordagem. Porém, acredita-se que esta preocupação em inovar as metodologias de ensino e aprendizagem também é uma realidade dos cursos de especialização.

2.2.1 METODOLOGIA ATIVA

O momento acadêmico atual vem apresentando um panorama de discussões quanto à aplicação de práticas pedagógicas inovadoras, com novos métodos de ensino e metodologias ativas. Verifica-se hoje um rompimento com os modelos tradicionais de ensino e existem importantes reflexões acerca da formação de profissionais de saúde, que passou a complementar teoria e prática, serviço e ensino. Porém, as propostas metodológicas carecem muito ainda de transformações no ensino-aprendizagem. (SOBRAL e CAMPOS, 2012).

Conforme Sobral e Campos (2012, p. 209):

Reconhecendo essas necessidades, a metodologia ativa é uma concepção educativa que estimula processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos nos quais o sujeito participa e se compromete com seu aprendizado. O método propõe a elaboração de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a reflexão sobre problemas que geram curiosidade e desafio.

Estratégias transformadoras de ensino-aprendizagem evidenciam a dinâmica migratória do ensinar ao aprender, em que o próprio aluno assume a corresponsabilidade por seu aprendizado. (SOUZA, IGLESIAS e PAZIN FILHO, 2014).

De acordo com Berbel (2011), quando as metodologias ativas são colocadas em prática, os estudantes passam a agregar ainda mais valor às teorias e apresentam novos componentes que muitas vezes ainda não foram ponderados durante as aulas ou que modificam ou interferem na perspectiva apresentada anteriormente pelo professor. Por meio dessas metodologias desperta-se a curiosidade dos alunos e as contribuições deles passam a ser consideradas e analisadas. Além disso, percebe-se ao longo do processo que eles passam a se empenhar mais com o objetivo de promover autonomia nos estudos, com estímulo e comprometimento, bem como certeza de que são competentes e pertencem ao grupo.

Conforme Bastos (2006), as metodologias ativas contemplam sequências participativas na aquisição de conhecimentos. Realizam-se práticas como análises, estudos, pesquisas e decisões com objetivo de solucionar problemas, e tais práticas podem ser coletivas ou individuais. Nesse processo o próprio aluno busca sua aprendizagem e o professor exerce o papel de facilitador ou orientador no sentido de levar o estudante a realizar pesquisas com base em reflexões e decidindo qual é o melhor caminho para atingir seus objetivos.

Neste sentido, Gomes (2014) se posiciona afirmando que para trabalhar com eficácia as metodologias ativas o professor deve buscar recursos e mecanismos que tornem o fazer pedagógico ainda mais saudável e produtivo, incentivando e promovendo habilidades diversas nos estudantes, inclusive por meio de evidentes demonstrações de que esse aprendizado foi concebido com independência, intervenções e princípios.

2.3 AVALIAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO

A avaliação tem como objetivo principal constatar o nível de domínio que o aluno tem para aprender determinado conteúdo. Ela precisa funcionar mais como um diagnóstico para identificar as limitações do aluno e incluí-lo num processo de aprendizagem adequado. A avaliação prognóstica tem como finalidade mensurar e orientar o aluno em suas escolhas e apresentar a ele caminhos possíveis em busca de seu desenvolvimento. (GONÇALVES, 2003).

Para Gonçalves (2003) verificam três maneiras fundamentais de avaliação. São elas: somativa, formativa e diagnóstica:

- A somativa enfatiza testes, provas, como recursos de validação da aprendizagem. Acontece no decorrer do curso ao final atribuem-se notas como critérios de verificação de que os conteúdos trabalhados foram absorvidos pelo aluno. Trata-se do modelo mais conservador e mais usual de avaliação.

- Na avaliação formativa, também denominada transformadora, leva-se em conta a sequência de aprendizado trilhada pelo aluno. Nesse tipo de avaliação é de suma importância conduzir o percurso de cada indivíduo na apropriação das competências. Precisa ser realizada ao longo do processo e não cabem recursos únicos de avaliação. Aos docentes cabe realizar adaptações constantes aos procedimentos e criar sempre novas estratégias de ensino para que a avaliação formativa ou transformadora apresente resultados satisfatórios.

- Para que seja possível ao docente organizar os processos de ensino e aprendizagem realizar a avaliação diagnóstica é imprescindível. Essa avaliação consiste na identificação prévia dos conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula e por meio dela se torna possível compreender e nortear suas reais condições de entendimento, com atenção a facilidades e dificuldades na elaboração de conhecimentos e raciocínios para utilizá-los na estruturação dos processos de ensino e aprendizagem.

Almeida (1997, p. 2) elege três modelos de avaliação como os mais importantes, a saber:

A avaliação tradicional, na qual a ênfase está na verificação, apuração e interpretação dos resultados alcançados, a avaliação por objetivos comportamentais, que busca a verificação, a apuração e a interpretação das mudanças ocorridas no comportamento do aluno decorrentes do conteúdo ensinado e a avaliação qualitativa, que inclui as funções diagnósticas e formativas.

Para transformar qualquer estratégia de inovação é extremamente relevante integrá-la à reflexão levando-se em consideração suas práticas de avaliação. A avaliação deve estar sempre em consonância com o processo de ensino e aprendizagem e necessita ser formativa a fim de promover sempre inclusão, autonomia, diálogo e reflexões coletivas para se chegar a respostas e alternativas para solucionar eventuais problemas constatados. Não se deve sob hipótese alguma utilizar esse recurso como forma de punição ao aluno, nem para classificar melhores e piores alunos ou criar rótulos de quem é mais ou menos inteligente. É função primordial da avaliação orientar os discentes e docentes, no sentido de se decidir e priorizar ações para o aprendizado como um todo. (MITRE *et al.*, 2008).

Como afirma Antunes (2003, p. 15):

Acreditamos que a aprendizagem humana somente se processa na medida em que o educando é capaz de construir significados e atribuir sentido ao conteúdo da aprendizagem; aceitamos, dessa maneira, que todo aluno é sempre o agente central na forma como constrói conhecimentos. Em outras palavras, pensamos avaliação da aprendizagem através de uma perspectiva construtivista.

Na avaliação formativa a prova escrita viabiliza a verificação do entendimento cognitivo assimilado e pode ser composta por questões alternativas ou dissertativas. Numa prova dissertativa deve-se avaliar o conhecimento do aluno e também sua competência argumentativa, além da elaboração e composição de suas ideias e sua habilidade ao se expressar por escrito. A fim de concluir o elemento avaliação no processo de ensino e aprendizagem é de suma importância considerar a auto avaliação do estudante como recurso. Trata-se de uma prática muito valiosa no sentido de se perceber a aprendizagem em sua totalidade e deve-se incentivar o aluno a praticá-la em todos os momentos do curso. (ZEFERINO e PASSERI, 2007).

Importante salientar que o professor deve considerar a evolução do processo de avaliação ao longo do tempo, levando o aluno a perceber que se tornou de fato um indivíduo provido de criticidade e qualificado para classificar os subsídios fornecidos pelo grupo de estudos como um todo. É incontestável, portanto, a relevância da avaliação no processo de aprendizagem. Para Sant'anna (2014), deve-se ter em mente, no entanto, que ela precisa ser realizada como forma de possibilitar aos estudantes a clareza de que os conhecimentos que adquiriram são de fato importantes para que estejam aptos a resolver problemas com criatividade,

liberdade, iniciativa e responsabilidade. Hoje há diversas modalidades de avaliação e todas requerem procedimentos variados, prezando fundamentalmente a valorização dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, mas também aqueles trazidos por eles durante o período em que se desenvolvem atividades envolvendo recursos científicos e tecnológicos.

2.3.1 DIRETRIZES CURRICULARES

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos da área de saúde buscam valorizar a formação e propõem mudanças no processo de ensino-aprendizagem. As DCN preveem mudanças curriculares que orientem uma formação profissional segundo as diretrizes e os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS). Consideram as necessidades de saúde individuais e coletivas, reorientando o modelo assistencial de forma a valorizar a promoção da saúde, salientando os seus determinantes sociais, bem como desafiam mudanças nas formas tradicionais de ensino-aprendizagem visando à formação de profissionais-cidadãos engajados na luta pela recuperação da dimensão essencial do trabalho em saúde: a produção de cuidados em resposta às demandas sociais, por meio de metodologias ativas e inovadoras que desenvolvam processos críticos de ensino-aprendizagem, que despertem a criatividade onde se apresentem as situações como problemas a resolver; ou seja, uma formação que se aproxime tanto quanto possível da vida real (COTTA et al., 2012)(PEREIRA; LAGES, 2013)(BRASIL, 2001).

Segundo ALMEIDA (2007) ressalta a importância do planejamento:

As DCN propõem um perfil profissional com uma boa formação geral, humanista, crítico e reflexivo, capacitado a atuar de uma outra perspectiva da assistência, por meio de Projetos Político-Pedagógicos (PPP) construídos coletivamente pelos atores do curso nas Instituições de Ensino Superior (IES) e que utilizem metodologias de ensino-aprendizagem centradas no estudante, em diferentes cenários.

Os cursos devem estruturar seus currículos de forma a garantir que os egressos extrapolem a visão tecnicista, buscada pelos currículos utilizados anteriores a implantação das DCN, e possibilitem a este profissional que desenvolva maior autonomia na tomada de decisão e gerenciamento de sua vida profissional e desta forma proporcionar autonomia para que assuma responsabilidades diante das diferentes situações complexas encontradas na prática profissional (DA SILVA MARQUES; EGRY, 2011).

3 MATERIAIS E MÉTODO

3.1 TIPO DE ESTUDO

Esta pesquisa é de abordagem quantitativa, de cunho exploratório e descritivo que foi desenvolvida por meio de uma pesquisa documental e de levantamento, tipo *survey*.

É exploratório na medida em que investiga um tema pouco estudado e a escolha do método contempla o propósito de realizar uma análise das respostas dos coordenadores e/ou Pró-reitores de Pesquisa e Pós-Graduação. Minayo (1994) aponta que o pesquisador parte de problemas, dúvidas ou circunstâncias adversas da vida prática, em articulação com conhecimentos prévios a respeito do tema.

A pesquisa exploratória parte de uma realidade específica, da qual se tem restrito conhecimento, podendo ser representada por um recorte de um grande tema ou área de interesse. Este tipo de estudo busca o aprofundamento da realidade em questão, mediante a aproximação entre o pesquisador e o objeto de estudo. Frequentemente, a pesquisa exploratória se constitui na etapa preliminar de investigações mais abrangentes, à medida que fornece subsídios e informações a respeito do tema, propiciando um panorama geral. (VANZIN e NERY, 1998; GIL, 2002).

Para Chizzotti (2000 *apud* DYNIEWICZ 2007, p.91) os estudos descritivos permitem ao pesquisador conhecer e descrever as características de um grupo ou de uma determinada comunidade, levantar convicções ou propósitos de uma população, apontar fatos ou fenômenos específicos que ocultam uma realidade.

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno (MINAYO, 1994, p.30). Para Tomasi e Yamamoto (1999, p. 42), a pesquisa descritiva visa o estudo de fatos e fenômenos do mundo físico e especialmente do mundo humano, sem a interferência do investigador e também procura descobrir a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características. Busca conhecer diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política e econômica e demais aspectos do comportamento humano.

O método *survey* para Mello (2013) “é um método de coleta de informações diretamente de pessoas a respeito de suas ideias, sentimentos, saúde, planos,

crenças e de fundo social, educacional e financeiro”. A coleta de informações é feita através de questionários, aplicados no público alvo escolhido para realização da pesquisa.

O método de pesquisa *survey* é quantitativo, a pesquisa deve ser planejada pelo pesquisador e a aplicação deve estar ligada aos objetivos da pesquisa. A aplicação é desejada quando o pesquisador pretende investigar o que, porque, como ou quanto se dá determinada situação, não sendo possível através do método, determinar variáveis dependentes e independentes; a pesquisa dá-se no momento presente ou recente e trata situações reais do ambiente. O pesquisador deve ater-se ao método para obtenção de dados científicos e não confundir o método com senso ou pesquisa não científica.

O método de levantamento tipo *survey* segundo (DYNIEWICZ, 2009) é uma pesquisa baseada na análise de dados, sobre um público pré-determinado, obtidos por meio da pesquisa de opiniões, análise de comportamento e atitudes, críticas, intenções e de cunho quantitativo, cujo método de coleta dos dados pode ser por entrevista em campo, telefonema, e-mail, votação, internet.

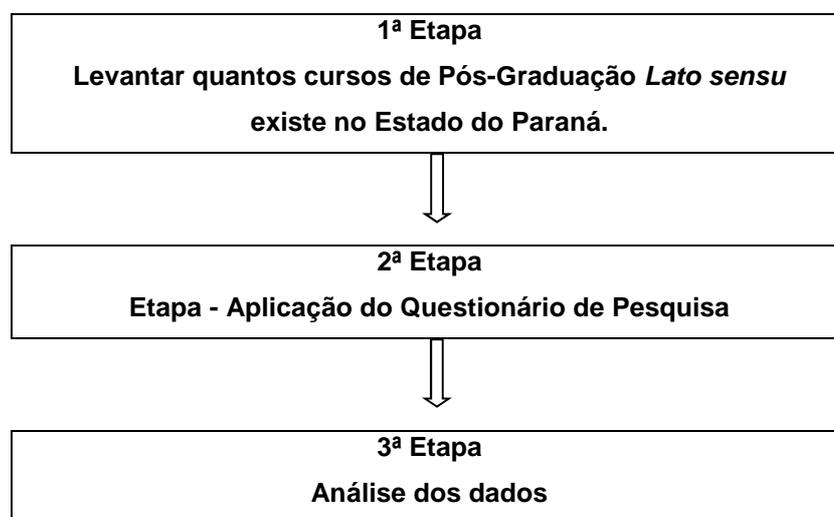
O método *survey* proporciona uma amplitude de informações, pois está referenciada à realidade, sem distorções ou manipulação. Com isso, tem-se a etapa de descrição, com o desenvolvimento da pesquisa, possibilitando a apresentação de referências, análises e entrevistas e, com os resultados, explicar a intenção do estudo, suprimindo as contrariedades. (DYNIEWICZ, 2009).

Mello (2013) esquematiza o processo, selecionando as amostras das unidades; sendo que a população é definida pelo conjunto total de unidades. A amostra deve ser representativa da população; e a amostragem randômica que é a aleatoriedade, irá garantir que todas as unidades, terão as mesmas chances de serem escolhidas. Para Duarte (2010), as etapas da pesquisa *survey* consistem usualmente em definir o objetivo da pesquisa, definir a população e a amostra, elaborar questionário, coletar dados, processar dados, analisar os dados e divulgar os resultados.

3.2 ESTRATÉGIAS DE PESQUISA

Neste item estão descritas as etapas realizadas da pesquisa, desde levantar quantos cursos de Pós-Graduação *Lato sensu* da área da saúde existe no Estado do Paraná até a análise dos dados.

QUADRO 1 – REPRESENTAÇÃO ESPECÍFICA DAS ETAPAS DE PESQUISA



3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Foram convidados a participar da pesquisa Pró-Reitores de Pós-Graduação e/ou Coordenadores de Cursos de Especialização da área de saúde no estado do Paraná. O contato das IES foi capturado pelo Guia do Estudante Pós & MBA de 2016.

Foram incluídas na pesquisa as IES que constavam no Guia do estudante Pós & MBA da Editora Abril, com Cursos de Especialização no Estado do Paraná e na área da Saúde; Coordenadores que deram o aceite no TCLE e que responderam o questionário.

Foram excluídas as IES que não apresentaram cursos de Especialização na área da saúde no Guia do Estudante de 2016 e no Estado do Paraná, Coordenadores que não deram aceite no TCLE.

Os participantes foram convidados por e-mail, e ao aceitar responder as perguntas contidas no questionário encaminhado via "Formulário Google", o mesmo automaticamente concordava em participar da pesquisa.

3.4 CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo foi realizado nas IES do estado do Paraná.

O Paraná é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Faz fronteira com os estados do Mato Grosso do Sul a noroeste, de São Paulo ao norte e leste e de Santa Catarina ao sul, além da Argentina a sudoeste, do Paraguai a oeste e do Oceano Atlântico a leste. Sua área é de 199.307.922 km² e está dividido em 39 microrregiões e 10 mesorregiões, subdivididos em 399 municípios, sendo a sua capital Curitiba.

Segundo o censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em agosto de 2016, o Paraná contava 11.242.720 habitantes.

A economia é diversificada, com grandes áreas destinadas a agricultura (cana de açúcar, milho, soja, trigo, café, mandioca), ao extrativismo vegetal (madeira e erva-mate), a pecuária (aves, suínos e bovinos), mas também com as indústrias, onde grandes polos se destacam, como Têxtil na região de Cianorte, Alimentício na região de Londrina e Montadoras de Grande Porte na região Metropolitana de Curitiba.(IBGE, 2016).

Essa realidade possibilita ao estado, uma característica exportadora de todos os gêneros e o quinto maior PIB (Produto Interno Bruto) da nação. (IBGE, 2016).

Estratégicamente o estado é dividido em 22 regionais, facilitando o trabalho de cobertura e vigilância em saúde do Paraná, conforme a FIGURA 1.

FIGURA 1 . DIVISÃO DAS REGIONAIS DE SAÚDE DO PARANÁ - 2016



Fonte: Secretária de Saúde do Estado do Paraná, 2016.

Legenda: 1-Paranaguá, 2-Curitiba, 3-Ponta Grossa, 4-Irati, 5-Guarapuava, 6-União da Vitória, 7-Pato Branco, 8-Francisco Beltrão, 9-Foz do Iguçu, 10-Cascavel, 11-Campo Mourão, 12-Umuarama, 13-Cianorte, 14-Paranavaí, 15-Maringá, 16-Apucarana, 17-Londrina, 18-Cornélio Procópio, 19-Jacarezinho, 20-Toledo, 21-Telemaco Borba, 22- Ivaiporã.

3.5 COLETA DAS INFORMAÇÕES

A pesquisa documental foi desenvolvida com os dados coletados no Guia do Estudante Pós & MBA de 2016, para levantar o número de IES com cursos de especialização na área da saúde e suas subáreas bem como, os contatos dos responsáveis pelos cursos, que foram contatados via e-mail.

Neste e-mail, o responsável (Pró-Reitor de Pós-Graduação ou Coordenador de Curso) foi convidado a participar da pesquisa. Por meio do texto que seguiu no corpo do e-mail. (APÊNDICE-1).

Junto ao e-mail foi um questionário estruturado para que o participante pudesse responder as informações relacionadas à caracterização do curso, metodologias de ensino e aprendizagem e avaliação no formato de "Formulário Google". (Apêndice-2). O período de coleta das informações ocorreu de 03/07 a 27/10/2017 e as cidades que fizeram parte desta pesquisa foram as cidades de Curitiba, Ponta Grossa, Foz do Iguçu, Londrina, Maringá Cianorte, Umuarama, Toledo e Cascavel.

Na sequência as questões do questionário utilizado:

- 1- Caracterização da IES (Instituição de Ensino Superior)
- 2- A quanto tempo a IES oferta Cursos de Especialização?
- 3- Quantos Cursos de Especialização a IES desenvolve (todas as áreas)?
- 4- Quantos Cursos de Especialização a IES desenvolve somente na área da saúde?
- 5- Qual a área específica do Curso de Especialização que você irá utilizar para responder esta pesquisa?
- 6- Qual a carga horária do Curso?
- 7- A modalidade do Curso é:
- 8- Vínculo dos docentes do Curso com a IES:
- 9- Existe a obrigatoriedade de realizar um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para que o estudante receba o certificado?
- 10- As metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas nas aulas da Especialização são: (você poderá marcar mais de uma opção).
- 11- Para cada módulo ou conteúdo é realizada uma avaliação da aprendizagem?
Se, sim: 12- Quais métodos de avaliação do ensino aprendizagem são utilizados: (você poderá marcar mais de uma opção).

Fink (1995a; 1995c) *apud* Freitas *et al.* (2000) diz que o método *survey* utiliza um instrumento predefinido, que é o questionário, para obter descrições quantitativas de uma população. Para Mello (2013) o questionário deve ser administrado pelo pesquisador, que pode enviá-lo aos entrevistados, por meio impresso ou eletrônico, sendo possível oferecer assistência ou não para o preenchimento ou fazer a pesquisa presencialmente ou ainda pelo telefone.

3.6 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Todas as informações foram planilhadas em Excel, calculadas em % a partir da frequência das respostas e na sequência foi realizada uma análise estatística descritiva.

3.7 ASPECTOS ÉTICOS.

A pesquisa seguiu os preceitos éticos da Resolução nº 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde. Os participantes foram informados sobre o caráter voluntário em responder a pesquisa, sobre o anonimato, sigilo das informações e da

sua autonomia para desistir da pesquisa em qualquer momento que desejarem. Foi assegurado ainda que os dados sejam utilizados estritamente para os fins desta pesquisa. Todos que aceitaram participar da pesquisa assinalaram no item ACEITO no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi encaminhado por e-mail, antes de iniciar a sua resposta ao formulário de pesquisa. O projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e após a sua aprovação é que deu início a coleta dos dados. Sendo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdades Pequeno Príncipe, sob o número de parecer 1.556.743 em 23 de maio de 2016.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o auxílio do Guia de Estudante Pós & MBA (2016) foram selecionadas as IES do estado do Paraná que apresentaram Cursos de especialização na área da saúde, esse Guia é uma publicação da Editora Abril que apresenta informações sobre cursos, carreiras e faculdades, o qual obedece critérios para selecionar as IES. Um dos critérios de seleção é ter programas de cursos *Stricto Sensu* com notas maior ou igual a 3 recomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e com resolução publicada no site até 20/03/2015. Além deste critério é necessário ser Universidade, Centro Universitário ou Instituto Federal, e ter conceito igual ou superior a 4 no Índice Geral de Cursos (IGC) do Ministério de Educação.

O Guia de Estudante Pós & MBA no ano de 2016 incluiu 395 Instituições que oferecem um total de 15.883 cursos de Pós-Graduação nas mais diversas áreas do conhecimento, sendo que no Estado do Paraná foram incluídas 27 instituições com Cursos de Especialização na área da Ciência da Saúde, tanto na modalidade presencial como em Ensino à Distância (EaD). Por meio das informações contidas no Guia do estudante foram coletados os e-mails das IES que contemplam os cursos de Pós-Graduação *Lato sensu* (Especialização). Para estes e-mails institucionais foi encaminhado um e-mail solicitando o contato dos Pró-Reitores e ou Coordenadores de cursos de especialização das diversas áreas específicas.

Foram encaminhados 54 e-mails diretos aos coordenadores de cursos conforme área de atuação, destes 28 retornaram as respostas da presente pesquisa. Assim, foi possível verificar que 51,8% aceitaram participar da pesquisa.

Um *survey* realizado com docentes doutores de 21 Departamentos de Engenharia Química de Universidades Públicas no Brasil, com o objetivo de analisar as competências para o ensino e a pesquisa apresentou 42,9% de respostas (PEREIRA, 2007). Um trabalho do tipo *survey*, realizado recentemente, teve uma taxa de resposta de 34%. Os objetivos da referida pesquisa foram de quantificar a atual educação interdisciplinar em oncologia entre os programas de treinamento em oncologia nos EUA, identificar modalidades de ensino eficazes e avaliar o treinamento em habilidades de comunicação. Salienta-se que o inquérito foi realizado pela internet e enviado para estagiários de oncologia e diretores de programa em todos os EUA. (AKTHAR *et al.*, 2016).

Ao comparar a taxa de resposta da presente pesquisa com os dois artigos relacionados acima, é possível observar que a taxa de resposta está adequada a modalidade de pesquisa, já que o sujeito da pesquisa pode optar por não responder ao inquérito que chega na sua caixa de e-mail.

O perfil relacionado a natureza das IES que responderam a pesquisa mostra que a maioria das IES são Privadas com fins lucrativos (64,2%) (Tabela-1).

TABELA 1 – CARACTERIZAÇÃO DAS IES COM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE, DO ESTADO DO PARANÁ.

Características	Respostas	N	%
Natureza da IES	Pública	02	7,1
	Privada com Fins Lucrativos	18	64,2
	Privada sem Fins Lucrativos	08	28,5
Tempo de oferta dos Cursos de Especialização	Menos de 10 anos	06	21,4
	Entre 10 e 20 anos	20	71,4
	Mais de 20 anos	02	7,1
Cursos desenvolvidos em todas as áreas do conhecimento	Menos de 5 anos	03	10,7
	Entre 5 e 8 anos	04	14,2
	Entre 8 e 12 anos	04	14,2
	Mais de 12 anos	17	60,7
Cursos desenvolvidos na área de Ciências da Saúde	Menos de 4 anos	04	14,2
	Entre 4 e 6 anos	05	17,8
	Entre 6 e 8 anos	05	17,8
	Mais 8 anos	14	50,0

FONTE: O AUTOR (2017).

Nos últimos anos várias Instituições foram abertas no Brasil com a única finalidade de promover cursos de Especializações em diversas áreas do conhecimento. O intuito de grande parte destas emergentes instituições é o lucro relacionado a esta modalidade de formação, uma vez que a carga horária permite de um a dois encontros mensais oportunizando uma boa lucratividade. Com a preocupação de garantir a qualidade dos cursos de especialização ofertados no país

o Conselho Nacional de Educação (CNE), desde 2014, está preparando um marco regulatório para os cursos *Lato Sensu*.

Esta pesquisa mostra ainda que a maioria dos programas tem entre 10 a 20 anos de oferta (71,4%), apontando que a maioria dos respondentes está num período de consolidação dos cursos, esse é um ponto importante e determinante para a qualidade dos mesmos. Salienta-se que as IES convidadas pelo Guia do estudante precisam atender alguns critérios como o IGC institucional e a presença de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Estes Programas de Mestrado e Doutorado geram um incremento de qualidade a IES, porém às custas de recursos financeiros para o desenvolvimento de pesquisa.

Outro aspecto das IES respondentes da pesquisa é o elevado número de Cursos de Especialização ofertados na área da Saúde, 50% das IES apresentam mais de 8 anos ofertados. Na tabela-2 observa-se que a maioria, ou seja, 9 Cursos são relacionados a Especialidade de Enfermagem, na sequência, Medicina e Farmácia.

Em relação à carga horária todas as IES apresentam seus Cursos com 360 horas ou mais, como é previsto no Marco Regulatório da Pós-Graduação *Lato Sensu*. O Ministério da Educação (2007) estabelece que as especializações devam ter duração mínima de 360 horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso. A duração poderá ser ampliada de acordo com o projeto pedagógico do curso e o seu objeto específico.

A carga horária é determinante da qualidade de formação. Outro dado relevante da Estrutura dos cursos de Especialização está relacionado a 100% dos cursos na modalidade presencial, mostrando a importância das atividades práticas na área da Saúde.

TABELA 2 – ESTRUTURAÇÃO DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE, DE IES DO ESTADO DO PARANÁ.

Perguntas	Respostas	N	%
De que área é o Curso relacionado às respostas da pesquisa	Medicina	8	28,5
	Enfermagem	9	32,1
	Fisioterapia	0	-
	Farmácia	7	25,0
	Psicologia	3	10,7
	Biologia	0	-
	Educação Física	0	-
	Terapia Ocupacional	1	3,5
	Fonoaudiologia	1	3,5
	Nutrição	3	10,7
	Odontologia	2	7,1
	Saúde Coletiva	2	7,1
Carga Horária Praticada nos Cursos	Menos 360 h	0	-
	360 h	09	32,1
	Entre 360 h e 400 h	12	42,8
	Mais 400 h	07	25,0
Modalidade	À Distância	0	-
	Semipresencial	0	-
	Presencial	28	100

FONTE: O AUTOR (2017)

A carga horária é determinante da qualidade de formação. Outro dado relevante da Estrutura dos cursos de Especialização está relacionado a 100% dos cursos na modalidade presencial, mostrando a importância das atividades práticas na área da Saúde. Cabe ressaltar, que as IES passam nos últimos anos por um avanço no Ensino à Distância, (EaD) porém na área da Saúde é difícil pensar nesta modalidade de ensino. O EaD na área da saúde ainda está passando por um processo de consolidação, muito ainda se fala sobre sua aplicabilidade no desenvolvimento das habilidades motoras e afetivas para a sua efetiva realização da prática profissional em saúde e de como conseguir realizar na modalidade de EaD. Sendo utilizada na grande maioria nos cursos de educação permanente para os profissionais que já atuam na área. (ORTIZ, 2008). Outro fator relacionado ao EaD

na Pós-Graduação *Lato Sensu*, que deve ser considerado, está relacionado ao fato que esta modalidade só pode ser ofertada por instituições de educação superior, desde que possuam credenciamento para educação a distância.

O corpo docente de uma IES é muito importante para a formação dos estudantes tanto na graduação quanto na Pós-graduação. A formação do docente, suas vivências profissionais contribuem imensamente para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Diante deste contexto, o relacionamento do docente com as IES ocorre por meio do vínculo gerado com as mesmas.

De acordo com Faria e Schimitt (2007), os vínculos com as instituições são capazes de influenciar no funcionamento e na dinâmica institucional, pois este é um importante componente das relações afetivas e sociais, permitindo que seja cumprido os objetivos, projetos e diretrizes de uma instituição.

Essa pesquisa apontou que nas Especializações participantes do *survey* 42,8% dos cursos apresentam seu corpo docente como prestador de serviço, 32,1% com prestadores de serviço e professores contratados e 25% só com docentes contratados como demonstrado na (Tabela-3). Estes resultados apontam, por um lado, a importância de o docente estar no mundo do trabalho para trocar suas experiências com os especializandos. Por outro lado, a falta de vínculo com a IES, pode ser um fator negativo no que diz respeito a representação institucional. Os projetos de cursos de Especialização têm objetivos de aprendizagem, metodologias de ensino e aprendizagem, assim como formas de avaliação, que dão o tom de formação do Especialista de uma determinada IES.

Muitas IES trabalham com metodologias ativas de ensino e aprendizagem, assim como com formas inovadoras de avaliação, o docente ao não ter vínculo com a IES, muitas vezes não participam da Educação Permanente, ofertada aos professores contratados dificultando assim que as Diretrizes relacionadas no âmbito pedagógico sejam cumpridas.

Uma das mudanças no novo marco regulatório e que os docentes deverão ter a titulação de mestres e doutores em pelo menos 75% (setenta e cinco por cento), havendo ainda a obrigatoriedade da contratação dos docentes pela IES. (TUFOLLO, 2016).

TABELA 3 – VÍNCULO DOS DOCENTES DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE, DE IES DO ESTADO DO PARANÁ.

Respostas	N	%
Prestador de Serviço	12	42,8
Contratado	7	25,0
Prestador e Contratado	9	32,1

FONTE: O AUTOR (2017)

Outro ponto avaliado nesta pesquisa foi a obrigatoriedade do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para a finalização da Especialização (Tabela-4). Todos os cursos aqui pesquisados exigem o desenvolvimento de um TCC.

Todos os cursos conforme TABELA 4 exigem o TCC o qual tem uma grande importância na formação profissional, seja na graduação ou na especialização, pois permite o contato com as normas científicas, as metodologias de pesquisa e a comunicação científica. De acordo com Demo (1995), a metodologia da pesquisa instrumentaliza quanto aos procedimentos a serem desenvolvidos em uma pesquisa, o que possibilita determinar o caminho do processo científico, e também permite promover questionamentos acerca dos limites da ciência sob os aspectos da capacidade de conhecer e de interferir na realidade. Estas competências são ímpares para um profissional da área da saúde, pois ao conhecer e interferir na realidade o mesmo pode melhorar a qualidade de vida da população. Há uma obrigatoriedade da legislação vigente que para a finalização do curso de Especialização, o trabalho de conclusão de curso é um requisito indispensável para receber o título de Especialista.

TABELA 4 – OBRIGATORIEDADE DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) NO TÉRMINO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE, DE IES DO ESTADO DO PARANÁ.

Respostas	N	%
Sim	28	100
Não	0	-

FONTE: O AUTOR (2017)

O TCC pode ser realizado em formato de monografia, artigo ou projeto sendo uma pesquisa bibliográfica ou pesquisa de campo, realizando sua pesquisa sobre um determinado assunto referente à matriz curricular do curso agregando assim

mais conhecimento na sua área de atuação, possibilitando também publicações em periódicos além de enriquecer seu currículo e promover a leitura de um determinado assunto.

TABELA 5 – METODOLOGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM UTILIZADAS, NOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE, DE IES DO ESTADO DO PARANÁ.

Respostas	N	%
Expositiva Dialogada	27	96,4
Estudo de Caso	27	96,4
Aulas Práticas em Laboratório	15	53,5
Simulação	12	42,8
TBL (<i>Team Based Learning</i>)	02	7,1
Problematização	07	25,0
PBL (<i>problem Based Learning</i>)	05	17,8
Aula no Campo de Prática	11	39,2
Discussão em Grupo	21	75,0
Discussão de Casos Clínicos	21	75,0

FONTE: O AUTOR (2017)

Ao investigar as metodologias de ensino e aprendizagem adotadas nos cursos, observa-se na Tabela 5, que todos os métodos listados no questionário de pesquisa foram apontados como utilizados. Nesta listagem, as metodologias tradicionais e ativas foram contempladas. Para análise deste dado, foram consideradas metodologias tradicionais, as que o professor é o sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, repassando seu conhecimento aos alunos. Desta forma, todas as metodologias denominadas de aulas, sejam expositivas dialogadas, práticas em laboratório ou no campo de prática foram consideradas tradicionais. As demais metodologias listadas na Tabela-5 foram consideradas ativas, centradas no estudante.

Na literatura, artigos apontam a importância das metodologias ativas de ensino na formação dos profissionais de saúde, geralmente relacionam o ensino da graduação (GOMES *et al.*, 2010; ANASTASIOU, 2014; MORAN, 2015).

Cabe ressaltar, que nos cursos de especialização as metodologias ativas, de acordo com o levantado nesta pesquisa, também estão sendo utilizadas. Na Tabela-

5, os Estudos de Caso, Discussão em Grupo, Discussão de Casos Clínicos e Simulação foram às metodologias ativas de ensino e aprendizagem mais utilizadas pelos cursos de especialização.

Ao observar esse resultado, é importante apontar que estas metodologias ativas de ensino, requerem uma estrutura física adequada para o seu desenvolvimento, além do preparo adequado do docente.

As demandas sociais consensuam a necessidade de transformações na educação de profissionais de saúde e novas formas de trabalhar com o conhecimento. As IES têm sido estimuladas a refletirem acerca das mudanças do processo da educação, reconhecendo seu papel social, entre os quais, o de romper com estruturas centralizadas no ensino tradicional, e formar profissionais de saúde com competências que lhes permitam recuperar a dimensão essencial do cuidado. (CYRINO e TORALLES-PEREIRA, 2004).

Tal demanda oportunizou a busca de métodos inovadores, com uma prática ética, crítica, reflexiva e transformadora, que ultrapassam os limites e buscam priorizar métodos ativos de ensino e aprendizado. (HARDEN *et al.*, 1999).

TABELA 6 – REALIZAÇÃO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE, DE IES DO ESTADO DO PARANÁ.

Respostas	N	%
Sim	28	100
Não	0	-

FONTE: O AUTOR (2017)

Para certificar que os objetivos de aprendizagem foram atingidos, é importante realizar uma avaliação. De acordo com a Tabela-6, todos os cursos integrantes da pesquisa realizam avaliação da aprendizagem dos pós-graduandos. Embora não tenha sido indagado como ocorre a elaboração do processo de avaliação da aprendizagem, somente os tipos de avaliação utilizadas, ressalta-se que estas devem estar de acordo com o método de ensino e aprendizagem utilizado. Além disso, a avaliação deve ser elaborada com alguns cuidados, denominados atributos gerais de alta qualidade no processo de avaliação. (NORCINI *et al.*, 2011).

Independentemente do tipo de avaliação utilizada, ela deve ser válida, confiável, viável, aceitável, ter impacto educacional e efeito catalisador. De acordo

com Panúcio-Pinto e Troncon (2014), a validade é relacionada em se avaliar exatamente o que quer avaliar; a confiabilidade é ligada a precisão, acurácia, e reprodutibilidade do processo; a viabilidade é a característica atribuída a estrutura e recursos necessário para o desenvolvimento adequado da avaliação; a aceitabilidade está relacionada a um processo considerado justo e adequado pelos avaliandos; o impacto educacional permite um *feedback* ao estudante, ou seja mais um momento de aprendizagem; efeito catalisador relaciona-se a um retorno do processo de ensino e aprendizagem para a IES, a qual pode determinar necessidades de possíveis reestruturações dos currículos dos cursos.

Ao indagar os tipos de avaliações utilizadas, é possível observar que a maioria das avaliações ocorre por meio de apresentações e discussões de artigos científicos, e na sequência a utilização de provas escritas. No que tange a literatura científica não foi encontrado nenhuma publicação que aponte a discussão e apresentação de artigo científico como forma de avaliação. Porém, como se trata de ensino de profissionais é importante avaliar o entendimento das pesquisas de ponta nas suas áreas de atuação, por meio da discussão de artigos científicos relacionados. As provas escritas, como segunda modalidade de avaliação mais utilizada, aponta que os docentes estão avaliando a base cognitiva do saber e não o fazer Panúcio-Pinto e Troncon (2014).

Chama a atenção (Tabela 7) uma porcentagem elevada de respostas de utilização de provas teóricas (67,8%) nas avaliações, uma vez que as metodologias de ensino e aprendizagem mais prevalentes foram as ativas em detrimento as metodologias tradicionais. Este resultado pode estar relacionado a um avanço na implementação de metodologias de ensino e aprendizagem ativas, porém com uma demora e relutância em alterar os métodos de avaliação ou até mesmo por falta de conhecimento.

TABELA 7 – TIPOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADA NOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE, DE IES DO ESTADO DO PARANÁ.

Respostas	N	%
Prova teórica	19	67,8
Prova prática em laboratório	6	21,4
OSCE (Exame Clínico Objetivo Estruturado)	4	14,2
Apresentação e Discussão de Artigos Científicos	24	85,7
Avaliação em Campo de Prática	11	39,2

FONTE: O AUTOR (2017)

Na Tabela 7 (14,2%) sinalizam a utilização do OSCE nos seus processos avaliativos, nesta modalidade o estudante demonstra habilidades e competências práticas ao demonstrar como se faz. O OSCE é uma modalidade de avaliação realizada com estações, nas quais o estudante recebe uma instrução inicial do que irá se deparar no cenário. Após a leitura das instruções, o mesmo executa a atividade clínica instruída. Um avaliador acompanha o avaliando por meio de um *checklist*, o qual apresenta as ações que deverão ser executadas. Após a finalização da estação o avaliando recebe um *feedback* do avaliador. Essa modalidade de avaliação tem crescido na área médica e da saúde, principalmente nos processos seletivos dos cursos de residência.

A avaliação por meio do OSCE, oportuniza ao avaliando percorrer várias estações sendo possível notar o seu desempenho, assim, observa-se se o avaliando tem domínio das suas habilidades. Por ser uma metodologia ativa de avaliação os avaliados apresentam alto nível de satisfação, além de possibilitar o *feedback* não somente para quem está sendo avaliado, mas também para quem está avaliando, destacando e reforçando o aprendizado. (TIBÉRIO *et al.*, 2012).

5 CONCLUSÕES

A realização desta pesquisa na modalidade de *survey* permitiu concluir que a maioria das IES que oferecem cursos de Especialização na área da Saúde são de natureza privada com fins lucrativos. Ofertam os cursos entre 10 e 20 anos.

Quanto às metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas, os Estudos de Caso (96,4%), Discussão em Grupo (75,0%), Discussão de Casos Clínicos (75,0%) e Simulação (42,8%) foram às metodologias mais destacadas pelos cursos de especialização. Caracterizando o uso de metodologias ativas.

Todos os Cursos realizam uma avaliação da aprendizagem dos estudantes. Os tipos de avaliações utilizadas mais prevalentes foram as apresentações e discussões de artigos científicos, e na sequência a utilização de provas escritas. Esta última é denominada de método tradicional de avaliação, o que não condiz com o avanço observado nas metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas.

Ao contrastar os dados da pesquisa com o Marco Regulatório, foi observado que um único item da pesquisa que não atendeu a Regulamentação é o vínculo do docente, 42,8% são prestadores de serviço.

6 CONSIDERAÇÕES

A presente pesquisa proporcionou observar que é importante o desenvolvimento de uma educação continuada dos docentes envolvidos nos programas de Pós-Graduação *Lato sensu*. O desenvolvimento de discussões acerca das metodologias de ensino-aprendizagem e avaliações elencadas nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Especialização permitirá que os objetivos propostos sejam alcançados e estejam em harmonia com as diretrizes das IES.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. F. P. M. A avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos. **Avaliação Institucional**, Campinas, v.2,n.2, p. 37-50, 1997.

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

AKTHAR, A.S., HELLEKSON, C.D., GANAI, S. *et al.* Interdisciplinary Oncology Education: a National Survey of Trainees and Program Directors in the United States. **J Canc Educ.**, 2016.

ANASTASIOU, L. das G. C. Metodologia ativa, avaliação, metacognição e ignorância perigosa : Elementos para reflexão na docência universitária. **Revista Espaço para a Saúde**, v. v. 15, p. 18–44, 2014.

BASTOS, C. C. Metodologias ativas. 2006. Disponível em: <<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 30de março de 2017.

BERBEL, N.A.N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CES n. 5, de 07 de novembro de 2001. Diretrizes curriculares para o curso de Nutrição. [s.l: s.n.].

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior (BR). **Normas para funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização**. Resolução CNE/CES nº 1, de 08 de junho de 2007. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 506**, de 24 de abril de 2008. Altera o art. 1o- da Portaria Interministerial no- 45/ME/MS, de 12 de janeiro de 2007, que dispõe sobre a Residência Multiprofissional em Saúde e a Residência em Área Profissional da Saúde. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior (BR). **Diretrizes nacionais dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu Especialização** Parecer sujeito a aprovação e revisão. Brasília, DF, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior (BR). **Diretrizes Nacionais dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu Especialização**. Parecer 245/2016, aprovado em 04/05/2016 Brasília, DF, 2016.

COTTA, R. M. M. et al. Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 787-796, 2012.

CYRINO, E.G., TORALLES-PEREIRA, M.L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cad Saúde Pública**. v.20, p.780-788, 2004.

DA SILVA MARQUES, C. M.; EGRY, E. Y. The competencies of health professionals and the ministerial policies. **Revista da Escola de Enfermagem da U S P**, v. 45, n. 1, p. 187-193, 2011.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. e atual. São Paulo, SP: Atlas, 1995.

DUARTE, A.W.B.D. Survey. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=203>. Acesso em 21/10/2013.

DYNIWICZ, A. M. **Metodologia da pesquisa em saúde para iniciantes**. São Caetano do Sul/SP: Difusão, 2007.

DYNIWICZ, Ana Maria. **Metodologia da pesquisa em saúde para iniciantes**. 2.ed, São Caetano do Sul/SP: Difusão, 2009.

FARIA, Jose Henrique; SCHIMITT, Elaine, Cristina. Indivíduo, Vínculo e Subjetividade: O controle social a Serviço das Organizações. *In*: **Análise crítica das teorias e práticas organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2007.

FREITAS, Henrique *et al.* O método e pesquisa survey. *Revista de Administração*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul.2000. Trimestral. Disponível em:http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_metodo_de_pesquisa_survey.pdf. Acesso em: 20 out. 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002

GOMES, J.M. **Trabalhando doenças sexualmente transmissíveis a partir de metodologias ativas de ensino: possibilidades de aprendizagem em um centro socioeducativo**. 107 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Ciências Exatas), Centro Universitário Univates, Lajeado, 2014.

GOMES, M.P.C. *et al.* O uso de metodologias ativas no ensino de graduação nas ciências sociais e da saúde: avaliação dos estudantes. **Ciência & Educação**, Rio de Janeiro, V. 16 p. 181-198,2010.

GONÇALVES, M. H. B. **Planejamento e avaliação: subsídios para a ação docente**. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2003. 112 p.

GUIA DO ESTUDANTE PÓS-GRADUAÇÃO & MBA, São Paulo: Abril, 2016, Ed 14.

HARDEN, R.M, CROSBY, J.R, DAVIS, M.H. AMEE Guide No. 14: Out- come-based education: Part 1- An introduction to outcome-based education. **Medical Teacher**, 1999; 21: 7-14.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. Disponível: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2016/estimativa_tcu.shtm em 13 de setembro de 2016.

MELLO, Carlos (Org). Métodos quantitativos:pesquisa, levantamento ou survey. Aula 09 da disciplina de metodologia de pesquisa na UNIFEI. Disponível em: http://www.carlosmello.unifei.edu.br/Disciplinas/Mestrado/PCM-10/Slides-Mestrado/Metodologia_Pesquisa_2012-Slide_Aula_9_Mestrado.pdf. Acesso em: 20 out. 2013.

MITRE, S.M; BATISTA, R.S; MENDONÇA, J.M.G; *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência.Saúde Coletiva* [online].2008, vol.13, n. 2, p. 2133-2144.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. II, p. 15–33, 2015.

NORCINI, J.; ANDERSON, B; BOLLELA; V.; BURCH, V.; COSTA, M.J.;, DUVIVIER, R. Criteria for good assessment: Consensus statement and recommendations from the Ottawa 2010 Conference. **MedTeach**. v.33, p.206–214, 2011.

OLIVEIRA, K. L; SANTOS, A. A. A. Avaliação da aprendizagem na universidade. **Psicologia escolar e educacional**, Campinas, SP, 2005, v. 9, n. 1, p. 1-10.

ORTIZ, M.C.L; RIBEIRO R.P; GARANHANI, M.L. Educação à distância: uma ferramenta para educação permanente de enfermeiros que trabalham com assistência perioperatória. **Cogitare Enferm**, Londrina, PR, v. 13, n.4, p. 558-565, 2008.

PANÚNCIO-PINTO, M.P; TRONCON, L.E.A. Avaliação do estudante – aspectos gerais. **Medicina (Ribeirão Preto)** v. 03, n. 47, p. 314-23, 2014.

PEREIRA, I. D. F.; LAGES, I. Diretrizes curriculares para a formação de profissionais de saúde: competências ou práxis? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 11, n. 2, p. 319–338, 2013.

PEREIRA, Marco Antônio Carvalho. **Competências para o ensino e a pesquisa**:Um survey com docentes de engenharia química. 2007. 288 f. Tese

(Doutorado em Engenharia de Produção) – Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, São Paulo.

PINHEIRO, B.M. A. A.; GONÇALVES, M. H. B. **O processo ensino aprendizagem**. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 1997. 80 p.

SANT'ANNA, I.M. **Porque avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 135 p.

SOBRAL, F. R. ; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, 2012, vol. 46 n. 1, p. 208-218.

SOUZA, C. S; IGLESIAS, A. G; PAZIN FILHO, A. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. **Medicina**. Ribeirão Preto, vol. 47,n. 3, p. 284-292, 2014.

TIBERIO, I.F.L.C. *et al.* **Avaliação prática de habilidades clínicas em Medicina**. São Paulo, Editora Atheneu, 2012.

TOMASI, N.G.S.; YAMAMOTO, R.M. Metodologia da pesquisa em saúde: fundamentos essenciais. Curitiba, PR: As autoras, 1999. 96 p.

TUFOLO, Peter Caio. Marco regulatório da pós-graduação lato sensu e o direito adquirido em questão: contratos de chancela de diplomas de pós-graduação entre não IES e IES. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIX, n. 150, jul.2016. Disponível em:<http://ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=17556>. Acesso em 20 fev 2017.

VANZIN, A. S.; NERY, M. E. S. **Metodologia da pesquisa em saúde**: fundamentos para o desenvolvimento de pesquisas em saúde. Porto Alegre: RM&L Gráfica, 1998.

ZEFERINO, A. M. B; PASSERI, S.M. R. R. . Avaliação da aprendizagem do estudante. **Cadernos ABM**, v. 3, p. 39-43, 2007.

Prezado(a) Pró-Reitor(a) de Pós-Graduação ou Coordenador(a) de Curso

Você, esta sendo convidado a participar de um estudo denominado: Especialização na Área da Saúde no Estado do Paraná: Metodologias de Ensino Aprendizagem e Avaliações Utilizadas, tendo como objetivo geral, Caracterizar os Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu no Estado do Paraná na área da saúde. Sua participação é voluntária. Os pesquisadores assumem o compromisso de cumprir e zelar pelos princípios da ética em pesquisa. Em relação aos benefícios que serão gerados pela pesquisa é possível Caracterizar as Instituições que apresentam cursos de Pós-Graduação Lato Sensu na área da saúde no estado do Paraná; Levantar os tipos de metodologias utilizadas e as formas de avaliação; Comparar os tipos de metodologias utilizadas e as formas de avaliação nos diferentes cursos; Contrastar os dados levantados com o marco regulatório da Pós-Graduação Lato Sensu do MEC (2014). É assegurado que em qualquer etapa do estudo, o participante poderá ter acesso aos responsáveis pela pesquisa para esclarecimento ou eventuais dúvidas. A principal investigadora é Eliane Rozados Fernandez Costa, que pode ser contatada pelo telefone (41) 9730-2440. As informações obtidas serão analisadas, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante; Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.

Desde já agradecemos a sua contribuição.

Eliane Rozados Fernandez Costa

Profa. Dra. Rosiane Guetter Mello

- Aceito
- Não Aceito

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO

1- Caracterização da IES (Instituição de Ensino Superior)

- Pública
- Privada SEM fins lucrativos
- Privada COM fins lucrativos

2- A quanto tempo a IES oferta Cursos de Especialização?

- Menos de 10 anos
- Entre 10 e 20 anos
- Mais de 20 anos

3- Quantos Cursos de Especialização a IES desenvolve (todas as áreas)?

- Menos de 5
- Entre 5 e 8
- Entre 8 e 12
- Mais de 12

4- Quantos Cursos de Especialização a IES desenvolve somente na área da saúde?

- Menos de 4
- Entre 4 e 6
- Entre 6 e 8
- Mais de 8

5- Qual a área específica do Curso de Especialização que você irá utilizar para responder esta pesquisa?

- Medicina
- Enfermagem
- Fisioterapia
- Farmácia
- Psicologia
- Biologia
- Educação Física
- Terapia Ocupacional
- Fonoaudiologia
- Nutrição
- Odontologia
- Saúde Coletiva

6- Qual a carga horária do Curso?

- Menos de 360 horas
- 360 horas
- Entre 360h e 400h
- Mais de 400 horas

7- A modalidade do Curso é:

- Curso à distância
- Semipresencial
- Presencial

8- Vínculo dos docentes do Curso com a IES:

- Prestador de Serviço
- Contratado

9- Existe a obrigatoriedade de realizar um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para que o estudante receba o certificado?

- SIM
- NÃO

10- As metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas nas aulas da Especialização são: (você poderá marcar mais de uma opção).

- Expositivas Dialogadas
- Estudos de Caso
- Aulas práticas em Laboratórios
- Simulação
- TBL (Team Based Learning)
- Problematização
- PBL (Problem Base Learning)
- Aulas no Campo de Prática
- Discussão em grupo
- Discussão de Casos Clínicos
- Outras Quais? _____

11- Para cada módulo ou conteúdo é realizada uma avaliação da aprendizagem?

- SIM
- NÃO

Se, sim: 12- Quais métodos de avaliação do ensino aprendizagem são utilizados: (você poderá marcar mais de uma opção).

- Prova teórica
- Prova prática em laboratório
- OSCE (Exame Clínico Objetivo Estruturado)
- Apresentação e discussão de Artigos Científicos
- Avaliação em Campo de Prática