

FACULDADES PEQUENO PRÍNCIPE
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM ENSINO NAS CIÊNCIAS DA SAÚDE

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O PROCESSO DE
DESENVOLVIMENTO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR DA
ÁREA DE SAÚDE**

CURITIBA 2021

CAROLINA TIZZOT DE MUNHOZ FURTADO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O PROCESSO DE
DESENVOLVIMENTO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR DA
ÁREA DE SAÚDE**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós- Graduação em Ensino nas Ciências da Saúde das Faculdades Pequeno Príncipe – FPP, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino nas Ciências da Saúde.

Linha de Pesquisa: Currículo, processos de ensino-aprendizagem e avaliação na formação em Saúde.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ivete Palmira Sanson Zagonel.

CURITIBA 2021

F992r

Furtado, Carolina Tizzot de Munhoz
Representações sociais sobre o processo de
desenvolvimento docente no ensino superior da área de
saúde / Carolina Tizzot de Munhoz Furtado - Curitiba, 2021.
89f.: il.; 30cm

Orientador: Ivete Palmira Sanson Zagonel

Dissertação (Mestrado em Ensino nas Ciências da Saúde)
– Programa de Pós-Graduação em Ensino nas Ciências da
Saúde, Faculdades Pequeno Príncipe.

1. Desenvolvimento profissional. 2. Ensino superior. 3.
Professores – Formação de. 4. Ensino médico. I. Zagonel, Ivete
Palmira Sanson (orient.). II. Título.

CDD 610.7
CDU 61:378

Ficha elaborada pela bibliotecária Maria Isabel Schiavon Kinasz – CRB9/626

TERMO DE APROVAÇÃO

CAROLINA TIZZOT DE MUNHOZ FURTADO

**“REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO
DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR DA ÁREA DE SAÚDE”**

Dissertação **aprovada** como requisito parcial para obtenção do grau de **MESTRA**, no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino nas Ciências da Saúde da Faculdades Pequeno Príncipe, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a):



Prof.^a Dr.^a Ivete Palmira Sanson Zagonel

Doutora em Enfermagem. Diretora Acadêmica da Graduação FPP. Professora e Orientadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino nas Ciências da Saúde da Faculdades Pequeno Príncipe.



Prof.^a Dr.^a Leide da Conceição Sanches

Doutora em Sociologia. Professora e Orientadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Ensino nas Ciências da Saúde da Faculdades Pequeno Príncipe.



Prof.^a Dr.^a Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens

Doutora em Educação (Psicologia da Educação). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Curitiba, 12 de fevereiro de 2021.



AGRADECIMENTOS

Essa dissertação é um concluir de uma trajetória árdua, mas extremamente satisfatória. Foi um processo durante o qual muitas pessoas, direta ou indiretamente fizeram parte, e a elas deixo os meus mais sinceros agradecimentos.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Ivete Zagonel, pela paciência, dedicação, por estar sempre disponível, apoio constante, dedicação à pesquisa, por ter oportunizado tantos aprendizados e me ajudar a crescer tanto como pessoa, quanto profissionalmente.

Agradeço a Prof. Dra. Leide da Conceição Sanches e a Prof. Dra. Romilda Teodora Ens pelas valiosas contribuições e ensinamentos como membros da banca, que com certeza enriqueceram este trabalho.

Expresso meu reconhecimento aos meus colegas de mestrado e agradeço. Obrigada pelas trocas de experiências e vivências.

Agradeço a todos os professores do Programa de Mestrado em Ensino nas Ciências da Saúde, por todos os ensinamentos.

Aos meus amigos, agradeço pela amizade, pelo conforto e pelo apoio sentimental ao longo deste caminho. Não encontrarei amigos com tanta dedicação.

Por último, deixo o meu maior agradecimento a minha família, pela motivação que sempre me proporcionaram ao longo da minha trajetória. Vocês fizeram parte de uma das etapas mais importantes da minha vida.

A todos o meu muito obrigada!

RESUMO

FURTADO, C.T.M. **Representações sociais sobre o processo de desenvolvimento docente no ensino superior da área de saúde**. 2020. 89f. Dissertação (Mestrado em Ensino nas Ciências da Saúde) – Faculdades Pequeno Príncipe, Curitiba, 2020.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ivete Palmira Sanson Zagonel

A presente pesquisa, realizada no âmbito da Linha de Currículo, processos de ensino-aprendizagem e avaliação na formação em Saúde, discute as Representações sociais do processo de desenvolvimento docente no ensino superior da área de saúde, que teve como finalidade propiciar uma discussão acerca das Representações Sociais que envolvem o processo de Desenvolvimento Docente (DD). A questão de pesquisa que orientou o presente estudo foi: quais são as Representações Sociais de docentes sobre o processo de Desenvolvimento Docente? Elegeram-se como objetivos: apreender os elementos presentes nas representações sociais de docentes sobre o processo de desenvolvimento docente no ensino superior da área de saúde; analisar nos documentos institucionais como ocorre o processo de Desenvolvimento Docente oferecido pelas IES envolvidas na pesquisa. Esta investigação configurou-se como pesquisa de representação social com abordagem qualitativa. Realizou-se em três instituições de ensino superior de Curitiba, tendo como participantes os docentes dos cursos de graduação em Enfermagem e Medicina, totalizando 21, sendo 11 de Medicina e 10 de Enfermagem. A produção de dados deu-se por meio de entrevista semiestruturada de forma presencial e *online* (devido a ocorrência da Pandemia COVID-19). A técnica de análise seguiu os passos metodológicos de Moscovici, por meio de dois processos de formação das Representações Sociais: objetivação e ancoragem. Foram apreendidas três subcategorias, a partir dos discursos dos docentes: concepções de docência no ensino superior; representação das características envolvidas na prática docente; e ainda a significação do desenvolvimento docente para o ensino superior na saúde, e a partir destas, sete Unidades de Representação. Pela análise documental, os programas de DD das IES pesquisadas foram classificados, de acordo com a descrição do programa, objetivos, ações desenvolvidas e mecanismos/estratégias de incentivo à participação. Concluiu-se que há um investimento e incentivo institucional à participação nos programas de Desenvolvimento Docente que, por sua vez, habilitam o corpo docente a ministrar aulas de maneira mais didática e atuais, condizentes a realidade do grupo social em que os estudantes estão inseridos. O processo de Desenvolvimento Docente, se mostra legítimo no que tange o crescimento pessoal e profissional daqueles que se comprometem com o processo, proporcionando o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo. É através da junção de múltiplos fatores como, conhecimentos, habilidades, expectativas e visões de mundo, que a atividade docente, como prática social complexa, é formada. A docência não é uma prática isolada, mas sim composta por múltiplos fatores, formados por meio das relações sociais. Para tanto, sugere-se, em próximas pesquisas, um estudo referente ao DD e avanços na prática do processo de ensino-aprendizagem, usando-se da percepção docente, discente e institucional.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente; Ensino Superior; Área da Saúde; Formação docente; Ensino Médico.

ABSTRACT

FURTADO, C.T.M. **Representações sociais sobre o processo de desenvolvimento docente no ensino superior da área de saúde**. 2020. 89f. Dissertação (Mestrado em Ensino nas Ciências da Saúde) – Faculdades Pequeno Príncipe, Curitiba, 2020.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ivete Palmira Sanson Zagonel

The present research, carried out in the scope of the Curriculum, teaching-learning and evaluation processes in Health training, discusses the Social Representations of the process of faculty development in higher education in the health area, with the purpose of providing a discussion about the Social Representations that involve the process of Faculty Development (FD). The research question that guided the present study was: what are the Social Representations of teachers about the process of Teacher Development? The objectives were: to apprehend the elements present in the social representations of professors about the process of faculty development in higher education in the health area; to analyze in the institutional documents how the process of Faculty Development offered by the HEIs involved in the research occurs. This investigation was configured as a social representation research with a qualitative approach. It was carried out in three higher education institutions in Curitiba, with 21 participants, 11 from Medicine and 10 from Nursing. The data production was done through semi-structured face-to-face and online interviews (due to the occurrence of the COVID-19 Pandemic). The analysis technique followed Moscovici's methodological steps, through two processes of Social Representation formation: objectification and anchoring. Three subcategories were seized from the teachers' speeches: conceptions of teaching in higher education; representation of the characteristics involved in teaching practice; and also the meaning of teaching development for higher education in health, and from these, seven Representation Units. Through document analysis, the DD programs of the researched HEIs were classified according to the description of the program, objectives, actions developed, and mechanisms/strategies to encourage participation. It was concluded that there is an institutional investment and incentive to participate in the Faculty Development programs that, in turn, enable the faculty to teach classes in a more didactic and current way, consistent with the reality of the social group in which the students are inserted. The Teacher Development process is legitimate when it comes to the personal and professional growth of those who commit themselves to the process, providing the development of critical-reflective thinking. It is through the combination of multiple factors such as knowledge, skills, expectations, and worldviews that the teaching activity, as a complex social practice, is formed. Teaching is not an isolated practice, but rather composed of multiple factors formed through social relations. To this end, it is suggested that future research should include a study on the PD and advances in the practice of the teaching-learning process, using the perception of teachers, students, and institutions.

Keywords: Faculty Professional Development; Higher Education; Health Area; Teacher Education; Medical Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Representação gráfica do desenho de pesquisa	31
Quadro 1 – Descrição do programa de Desenvolvimento Docente das IES do estudo	34
Quadro 2 – Relação dos objetivos do programa de Desenvolvimento Docente das IES do estudo	37
Quadro 3 – Ações desenvolvidas pelos programas de Desenvolvimento Docente das IES do estudo	38
Quadro 4 – Representação dos mecanismos/estratégias de incentivo à participação pelos programas de Desenvolvimento Docente das IES do estudo	41
Figura 2 – Representação do processo de estruturação alicerçado nos depoimentos dos docentes para categorização do apreendido	44

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 OBJETIVOS	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1 PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	14
2.2 DESENVOLVIMENTO DOCENTE	17
2.3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS A PARTIR DE MOSCOVICI	20
3 MÉTODO	24
3.1 TIPO DE ESTUDO	24
3.2 LOCAL DE ESTUDO	26
3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO	27
3.4 COLETA DAS INFORMAÇÕES	28
3.5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	29
3.6 ASPECTOS ÉTICOS	32
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DOCENTE NA ÁREA DA SAÚDE	33
4.1 ANÁLISE DOS NÚCLEOS/PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO DOCENTE DAS IES DO ESTUDO	33
4.1.1 Descrição do Programa de Desenvolvimento Docente	34
4.1.2 Objetivos do Programa de Desenvolvimento Docente das IES do estudo	36
4.1.3 Ações desenvolvidas pelos Programas de Desenvolvimento Docente das IES do estudo	38
4.1.4 Mecanismos/estratégias de incentivo à participação pelos Programas de Desenvolvimento Docente das IES do estudo	40
4.2 ELEMENTOS FORMADORES DAS RELAÇÕES SOCIAIS APREENDIDAS.....	42
4.2.1 Concepções de docência no Ensino Superior	44
4.2.2 Características envolvidas na prática docente	57
4.2.3 Significação do Desenvolvimento Docente para o Ensino Superior na Saúde	62
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICES	85

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Brasil vem sofrendo grandes transformações no que tange ao ensino superior em saúde, ocorrendo mudanças para a oferta dos cursos levando em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e as proposições dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). O que era um ensino centrado no docente, passou a ser centrado no estudante, com metodologias ativas e integralização do processo teórico-prático. Partindo desta premissa, o docente precisou encarar novos desafios quanto ao seu exercício, prática e desenvolvimento profissional.

Em 2001 foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para os cursos da saúde com a finalidade de estabelecer um entendimento mais abrangente de saúde, além de obter uma melhor organização de currículo integrado para os cursos da área, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno (BRASIL, 2001a). As DCN's dos cursos de Enfermagem e Medicina, foco deste estudo, seguem as Resoluções CNE/CES nº3 do dia 7 de novembro de 2001 e a Resolução nº3 de 20 de junho de 2014 respectivamente (BRASIL, 2001b; BRASIL, 2014).

Ainda que tenham ocorrido transformações nas DCN'S, a formação do profissional, ainda é determinada por fatores socioculturais, levando em consideração o pensamento da comunidade no qual o estudante está inserido (FIGUEIRÊDO *et al.*, 2019). Considerando as modificações sociais ocorridas neste processo, se faz necessário estabelecer relações dialógicas entre as propostas pedagógicas institucionais e o papel docente, enquanto agente mediador do processo de ensino-aprendizagem na formação do profissional de saúde, dando o devido aporte para uma aprendizagem significativa e problematizadora (BREW; BOUD, 1998; HARDEN; CROSBY, 2000).

Para tanto, é preciso falar sobre excelência do ensino, que pode ser definida por habilidades e competências específicas que visam atingir determinados resultados. O que se faz necessário discutir é o fato de que somente modificações no currículo, não asseguram transformações da prática docente (PERIM *et al.* 2009). Em algumas Instituição de Ensino Superior (IES) a preocupação é a de buscar docentes que possam garantir e promover um ensino de qualidade, no entanto, o

investimento na formação destes profissionais ainda é muito escasso e, conseqüentemente, as mudanças se dão à passos lentos (IOCHIDA, 2004).

A sociedade, bem como o mundo em que vivemos estão em constante transformações, fazendo com que as adaptações a esses processos, sejam necessárias e contínuas (GODOI *et al.*, 2019). Nas áreas da saúde, com o advento da tecnologia e em consequência das transformações sociais, o papel docente vem sofrendo significativas alterações, deixando de lado uma postura de transmissor de informações, para tornar-se promotor do conhecimento. Sua função é auxiliar o discente a aprender a aprender¹; trabalhar em equipe; considerar os aspectos sociais do indivíduo e ser capaz de ter um pensamento crítico-reflexivo (ALMEIDA *et al.* 2019).

Apesar de muito ter sido feito a partir das DCN's, ainda nos deparamos com docentes da área de saúde que não tiveram formação inicial ou continuada para o exercício da atividade. O que ainda impera, é a cultura de que basta somente ter domínio e conhecimento de conteúdo para trabalhar na docência (FREITAS e SEIFFERT, 2007). Por outro lado, cresce a necessidade de implementar metodologias ativas de ensino, que podem ser consideradas como um processo articulado entre a universidade, o serviço e a comunidade, agindo sobre a realidade, o que garante a autonomia, criatividade, criticidade e promoção do conhecimento individual e coletivo (FEUERWERKER, 2004).

A questão é como a instituição de ensino, irá atender as demandas tanto de seu corpo de profissionais, quanto de seus acadêmicos. Nessa perspectiva, surge a necessidade de criar espaços para desenvolver planos de ação que não apenas qualifiquem, mas que invistam e valorizem a docência. É preciso unir o fazer pedagógico ao conhecimento técnico, fazendo-se oportuno que o docente esteja preparado para exercer e colocar em ação recursos pedagógicos apropriados à aprendizagem dos estudantes (ANASTASIOU, 2003).

O Desenvolvimento Docente (DD) tem como pressuposto proporcionar uma multiplicidade de ações e ferramentas institucionais que darão suporte ao docente em sua prática pedagógica (CENTRA, 1978; STEINERT *et al.*, 2007). No DD podem

¹ O aprender a aprender está intimamente ligado com o conceito de metacognição, ou seja, é o reconhecimento do indivíduo sobre os próprios processos cognitivos, por meio da organização, realização e modificação do conhecimento (DEPRESBITERIS, 2002).

estar incluídos: cursos de curta duração; seminários; *workshops*; reuniões pedagógicas, entre outras atividades, que tem por intuito propiciar um maior comprometimento e colaboração dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, além de viabilizar o sucesso acadêmico no ensino de carreiras. É, portanto, um método que vem ganhando notoriedade no meio acadêmico por garantir uma construção da identidade profissional do docente (ALMEIDA *et al.*, 2019). O Desenvolvimento Docente deve ser pensado, para além de cursos de curta ou longa duração, é necessário compreender o docente, como promotor de mudanças dentro de um grupo, reconhecendo e respeitando a sua função social (ENS, *et al.*, 2019).

Com base em suas pesquisas, Wilkerson e Irby (1998) definem o Desenvolvimento Docente como uma ferramenta que garante a melhoria educacional da instituição, através do foco em competências que promovem a excelência acadêmica. Pode ser intitulado como um programa ou um conjunto de programas planejados, que preparam a IES e intervém em seu corpo docente, aperfeiçoando suas habilidades e competências.

Perrenoud (2000, p.15), conceitua competência como “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. Essa definição, por sua vez,

Essa definição [...] insiste em quatro aspectos: 1) as competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos; 2) essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas; 3) o exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação; 4) as competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao saber da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho a outra (PERRENOUD, 2000, p.15).

Diante dos novos paradigmas da educação, faz-se necessário ter um olhar crítico-reflexivo sobre a prática docente e a realidade enfrentada por estes profissionais (BATISTA, 2004). Entende-se crítico-reflexivo, como um processo de reflexão acerca da prática rotineira do sujeito, onde este é capaz de compreender suas condutas e, baseado nisso, propor transformações situacionais. Tal perspectiva é pensada levando em consideração as necessidades contextuais e específicas do ensino-aprendizagem (MAGALHÃES; FIDALGO, 2007). Para isso, e com o intuito de

dialogar sobre o exercício da docência e seus múltiplos determinantes, traz-se à luz uma discussão acerca da representação sobre prática e concepções da docência universitária.

A polissemia característica do construto competências e a sua transformação, oriunda inicialmente do mundo do trabalho e sua tradução para o contexto educacional, provoca “[...] modificações nas práticas, nas metodologias, na didática e nas reflexões pedagógicas, sendo terreno fértil para as propostas investigativas da teoria das representações sociais” (POLONIA; SANTOS, 2020, p.5). Essa teoria teve como precursor Moscovici (1925-2014), que com sua tese de doutorado em 1961, norteou seus conhecimentos ao entendimento da sociedade francesa, remodelando o conceito de representação coletiva dado por Durkheim.

Moscovici (2012), possui em suas obras uma grande teoria e lança o arcabouço de análise que permite investigar a gênese, a estrutura e os processos de uma representação social, sem a pretensão de esgotar todas as suas possibilidades. Toda a representação tem origem na necessidade dos sujeitos em integrar o não-familiar, o estranho, o não compreendido em uma situação familiar. Segundo o autor, a teoria das Representações Sociais pode ser entendida como um processo estruturado de conhecimentos e funções psíquicas, capazes de modificar a realidade física e social, por meio da interação e troca de experiências entre grupos sociais, que interpretam a realidade de sua própria maneira. Partindo desse pressuposto, pode-se considerar representações como um conjunto de ações do imaginário, que atua ativamente na realidade do sujeito, o que movimenta as relações sociais e práticas cotidianas.

Acerca das Representações Sociais, observou-se que as condições nas quais são pensadas e constituídas, são determinadas por diversos fatores. Uma representação está interligada a um esquema mental estruturado, que possibilita o indivíduo transformar a realidade física e social inteligível (MOSCOVICI, 2012). Por agir diretamente no imaginário e ideais de um grupo, que nessa pesquisa, em que os participantes são formados por docentes de Enfermagem e Medicina, escolheu-se a Teoria das Representações Sociais, já que esta institui elementos necessários para compreender como se dá o processo de Desenvolvimento Docente na área da saúde.

O termo Desenvolvimento Docente trata-se de um recurso, que visa o aperfeiçoamento educacional da instituição, direcionado a aquisição de

competências que proporcionam a excelência acadêmica. Ainda, pode ser denominado como um conjunto organizado de programas institucionais que objetivam aprimorar aptidões de seu corpo docente (WILKERSON; IRBY, 1998). Para este estudo, a designação Desenvolvimento Docente não se refere a formação de professores, esta entendida como cursos específicos de formação para o exercício da docência, como pedagogia e licenciaturas. De acordo com García (1999), a formação pode ser entendida como um processo de cunho social, que age na transmissão do saber-fazer ou do saber-ser. Também pode ser compreendida como desenvolvimento do indivíduo, que se concretiza por meio da maturação interna e da perspectiva de aprendizagem.

Para Almeida *et al.* (2013), os programas de Desenvolvimento Docente têm como pressuposto o aporte aos docentes em uma multiplicidade de funções nas áreas do ensino, pesquisa, extensão, gestão e avaliação. O docente carece de ferramentas que sigam às transições teórico-metodológicas, se adequando às novas concepções e fazeres.

Importante salientar a preocupação com a educação escolar, com a escola, reportada por Gatti (2013, p.54) em que leva a pensar,

[...] em pessoas, em relações pedagógicas intencionais, portanto, em profissionais bem formados para isso, dentro das novas configurações sociais e suas demandas; profissionais detentores de ideias e práticas educativas fecundas, ou seja, preparados para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos (GATTI, 2013, p.54).

Levando essas premissas em consideração, faz-se necessário implementar programas de Desenvolvimento Docente que visam a novas técnicas de ensino-aprendizagem, com o intuito de desenvolver novas habilidades didático-pedagógicas (ALMEIDA *et al.*, 2019). Nesse sentido, as representações são determinantes de ações, atuando como guias de leitura da realidade, assumindo papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas cotidianas (GOMES, 2020).

A partir da contextualização exposta e entendendo que as representações sociais têm um fator determinante nas atitudes e nos referenciais dos indivíduos propõe-se como questão de pesquisa: **Quais os elementos presentes nas representações sociais de docentes sobre o processo de desenvolvimento docente no ensino superior da área de saúde?**

1.1 OBJETIVOS

Para este estudo propõe-se como objetivos:

- ✓ Apreender os elementos presentes nas representações sociais de docentes sobre o processo de desenvolvimento docente no ensino superior da área de saúde;
- ✓ Analisar nos documentos institucionais como ocorre o processo de Desenvolvimento Docente oferecido pelas IES envolvidas na pesquisa.

Para melhor compreensão das informações, este trabalho encontra-se dividido em 5 capítulos. O primeiro capítulo é formado por uma breve introdução e contextualização acerca do tema, em que foi proposta a questão de pesquisa.

O segundo capítulo é composto por uma revisão de literatura relacionada ao Desenvolvimento Docente, prática docente no ensino superior e teoria das representações sociais.

O terceiro capítulo refere-se aos passos metodológicos empregados para realizar a pesquisa.

O quarto capítulo faz-se a análise e discussão das representações sociais acerca do processo de Desenvolvimento Docente na área da Saúde.

O quinto capítulo compreende as considerações finais deste trabalho, apresenta os objetivos alcançados e atividades futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esse capítulo apresenta o referencial teórico da teoria das representações sociais de Moscovici, com contextualização de sua aplicabilidade no contexto da prática docente no ensino superior, no sentido de subsidiar a apreensão das representações sociais de docentes sobre o processo de desenvolvimento docente no ensino superior da área de saúde.

Na sequência, descreve-se a distinção conceitual entre educação permanente, formação continuada e Desenvolvimento Docente, bem como as relações estabelecidas entre eles, a partir de distintos autores que tratam do tema, por compreender-se que a prática docente no ensino superior e o Desenvolvimento Docente são temas que se articulam para a discussão da temática.

Esse capítulo apresenta como ponto de chegada o estudo da teoria das Representações Sociais, as quais por meio de seus elementos oferecem subsídios para a discussão e aprofundamento do tema.

2.1 PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

As reflexões acerca da profissão docente têm conquistado notoriedade no cenário atual, tendo em vista que mudanças significativas estão ocorrendo no campo das práticas pedagógicas de ensino e suas novas metodologias (PINÃ-SARMIENTO, 2014). Veiga (2008) afirma que se está passando por uma ampliação do campo da docência, decorrentes das múltiplas necessidades e finalidades que integram condições complexas do ensinar e do aprender.

Os docentes precisam assumir um papel ativo, procurando compreender as necessidades e pluralidades dos estudantes, com o intuito de tornar-se um facilitador da aprendizagem (CADÓRIO; SIMÃO, 2018). O “tornar-se” docente situa-se na prática reflexiva, sendo necessário para tal considerar os aspectos socioculturais de seu trabalho, levando em conta suas vivências pessoais e pré-profissionais (BENASSULY, 2002).

Valendo-se de um processo de experiências espontâneas vividas em sala de aula, o docente acha-se munido de certas habilidades práticas que auxiliam em seu desenvolvimento (CONTRERAS, 2002). No entanto, tais aspectos podem não

garantir atributos necessários para um ensino de qualidade, fazendo-se primordial o investimento em sua formação e desenvolvimento profissional (CADÓRIO; SIMÃO, 2018).

Nesse cenário, cabe ao docente buscar, somada as vivências cotidianas, ferramentas de ensino-aprendizagem que o auxiliem em sua trajetória de desenvolvimento, procurando contribuir para a criação de uma identidade profissional, no intuito atender as demandas discentes, institucionais e pessoais, fazendo com que o papel docente seja composto por múltiplos fatores.

O perfil do docente brasileiro é formado pela autonomia intelectual constituída em conhecimentos científicos, pedagógicos e interpessoais, levando em conta uma formação estruturada que assegure uma organização teórico-prática de saberes próprios e educacionais (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

Piña-Sarmiento (2014) ressalta que a formação continuada é uma condição determinante para o crescimento profissional, sendo uma forma eficaz para a melhoria de competências essenciais que facilitam a prática pedagógica. Os programas de formação continuada e de desenvolvimento profissional dão subsídios, para que o professor atenda as expectativas da profissão e da sociedade, garantindo o aperfeiçoamento de sua prática e intervindo adequadamente nas necessidades de aprendizagem de cada estudante (CADÓRIO; SIMÃO, 2018).

A identidade e vida profissional docente são construtos mutáveis, tendo em vista que sua dinâmica está interconectada com transformações histórico-sociais e dependem do contexto em que são vivenciadas. Os saberes docentes passam por múltiplos e constantes processos de elaboração, aplicabilidade e ressignificação, que também afetam sua formação profissional.

Pimenta (2000, p.19) assegura que,

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da revisão de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade (PIMENTA, 2000, p.19).

Tendo em vista que o ensino tem suas particularidades, presume-se que a formação docente necessita de saberes específicos, que precisam estar em sintonia com a realidade do ensino, desempenho do acadêmico e a percepção docente, levando em conta também as dimensões políticas e institucionais.

Os saberes docentes podem ser entendidos como um processo contínuo e temporal, provenientes de diversas esferas sociais, tais como: família, escola, universidade, relação com os pares, etc. Estes são construídos e apreendidos gradativamente em conformidade com a ocupação profissional, transpassando por um movimento de construção que se dá desde o início até o final da carreira. O saber e prática docentes são moldados de acordo com as incumbências dadas a ele, o que inclui os problemas, situações de trabalhos e objetivos de ensino (TARDIF, 2002).

O autor classifica os saberes em quatro tipos diferentes: os saberes da formação profissional (relacionado ao saber-fazer e aos métodos de ensino); os saberes disciplinares (pertencentes aos campos do conhecimento, acessados nas instituições de ensino); os saberes curriculares (objetivos, conteúdos e métodos que devem ser aplicados pelo docente) e os saberes experienciais (decorrentes da própria vivência e prática pedagógica).

Para Tardif (2002), é pela experimentação de vivências externas que se dará a internalização de novos conhecimentos, podendo estes serem aplicados nas práticas educacionais. Isto quer dizer, pela junção da experiência e dos diversos tipos de saberes existentes, o docente tornar-se capaz de avaliar, qualificar e colocar em ação aquilo foi apreendido por ele.

As experiências vão sendo adquiridas ao longo do trabalho, tornando o docente capaz de fazer reflexões críticas sobre sua prática. É uma verdadeira transformação individual, cujo compartilhamento e validação são dados por meio de um processo de socialização profissional. O diálogo entre os grupos gera troca de saberes, o que oportuniza uma valorização da classe (TARDIF, 2012).

Torna-se essencial para a formação/Desenvolvimento Docente, sistematizar e incorporar os múltiplos saberes no exercício da profissão. Nesse sentido, Garcia (1999) expõe que os fundamentos da formação de docentes articulam-se a três elementos principais, a escola como contexto de ação, o currículo como espaço de intervenção e o ensino como tarefa do docente. Entende que ser docente é uma profissão, a qual em um *continuum*, com a junção destes elementos vai conformando e aprimorando a formação, unindo distintas abordagens como projeto pessoal e coletivo.

2.2 DESENVOLVIMENTO DOCENTE

A carreira docente tem originado uma série de questionamentos referentes a sua diversidade sociocultural, tendo em mente que este segmento tem forte influência na formação e constituição do indivíduo. Logo, faz-se necessário criar ações estratégicas que visem o aprimoramento da prática pedagógica, garantindo a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. O aperfeiçoamento de tais práticas está intrinsicamente ligado ao uso e experimentação de novas metodologias de ensino, gerando saberes concretos que irão atender as demandas reais dos alunos (LIMA; VLACH, 2002).

A conceituação de Desenvolvimento Docente expressa por Steinert (2019) refere-se a todas as atividades que os profissionais de saúde buscam para melhorar seus conhecimentos, habilidades e comportamentos como docentes e educadores, líderes e gerentes, pesquisadores e acadêmicos, tanto em ambientes individuais quanto em grupo. Em pesquisa de revisão das publicações sobre desenvolvimento docente na área médica, o autor localizou maior número de publicações entre 2010 e 2018, produção que vem crescendo desde a década de 1980.

Para Nóvoa (1992), o grande obstáculo a ser vencido pelos docentes, encontra-se na permanente atualização dos métodos de ensino-aprendizagem e seu desenvolvimento. Por esse viés, e levando em consideração a complexidade da prática pedagógica, faz-se essencial pensar a formação docente, para além da vida acadêmica, envolvendo aspectos pessoais, profissionais, sociais e organizacionais da profissão.

É preciso investigar o papel exercido pelo docente, bem como a relação estabelecida entre sua identidade e ações ligadas ao desenvolvimento da prática profissional, levando em consideração que as mudanças no âmbito educacional ocorrem de forma rápida e contínua (FORQUIN, 1993).

Ao longo de sua pesquisa, Armstrong e Barsion (2013), encontraram indicadores da existência de um grande *déficit* na educação em saúde, sustentando que para uma melhoria em sua qualidade, é preciso que corpo docente desenvolva certas habilidades e competências inovadoras. Considera-se fundamental a criação de programas de Desenvolvimento Docente com o intuito de aperfeiçoar a capacidade do profissional em concordância à mudança curricular (ABID, 2013).

Entende-se que o Desenvolvimento Docente (DD) é um conjunto de ferramentas institucionais que viabilizam ao docente uma multiplicidade de ações que darão suporte a sua prática pedagógica (CENTRA, 1978; STEINERT *et al.*, 2007). Pode ser considerado como um processo de constante transformação, que oportuniza uma reflexão consciente do exercício profissional, proporcionando um maior envolvimento e colaboração dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. É, por conseguinte, um método que vem ganhando espaço no âmbito acadêmico, tendo por finalidade certificar a construção da identidade profissional do docente (ALMEIDA *et al.*, 2019).

Steinert *et al.* (2016) afirmaram que o corpo docente pode desenvolver conhecimentos por meio da experiência, observação e reflexão; eles também podem melhorar suas habilidades como professores e educadores por meio de *coaching* de pares, *feedback* do estudante, aprendizagem online e aprendizagem no local de trabalho, muitas vezes sendo membros de uma comunidade de prática. Indicam distintas estratégias educacionais, em vários cenários auxiliando na efetividade do desenvolvimento docente.

Ao falar sobre o processo de reflexão, torna-se imprescindível preconizar uma discussão coletiva acerca da atuação docente, garantindo a oportunidade de esclarecer dificuldades individuais. Esta estratégia permite que ocorra a identificação de obstáculos que impedem seu desenvolvimento, além de proporcionar uma troca de experiências e colaborar com a produção de novos conhecimentos que auxiliarão na aquisição de competências e habilidades (SADALLA, 2005).

O DD é definido como um método de aperfeiçoamento educacional da instituição, com foco em aptidões que proporcionam excelência acadêmica. Sendo assim, o Desenvolvimento Docente pode ser nomeado como um conjunto de programas organizados pela IES com o objetivo de intervir em seu corpo docente, aprimorando suas habilidades e competências (WILKERSON e IRBY, 1998).

Zabalza (2013) conceitua competência como algo que envolve ação, devendo sua prática estar inserida em determinado contexto para gerar a mobilização de saberes. A competência produzida, a partir da formação e exercício do docente, engloba o saber, saber fazer e o saber ser/estar, devendo estes estarem associados na prática e contexto onde o profissional atua.

A criação de programas de Desenvolvimento Docente, objetivam cumprir as expectativas da profissão e da sociedade, valorizando e melhorando suas aptidões

de modo a beneficiar o processo de ensino-aprendizagem do aluno (CADÓRIO e SIMÃO, 2018). Além disso, tais programas auxiliam na construção da identidade profissional, qualificando e promovendo a excelência acadêmica (WILKERSON e IRBY, 1998).

É importante assinalar que, quando se trata da profissionalização do professor, a formação deve levar em consideração um processo de formação que contribua para o desenvolvimento da profissão e do profissional na sua globalidade (ENS *et al.*, 2009).

Descreve-se a distinção conceitual entre educação permanente, formação continuada e Desenvolvimento Docente, bem como as relações estabelecidas entre eles, a partir de distintos autores, como Pinã-Sarmiento (2014), Imbernón (2001), Anastasio (2003), Oliveira-Formosinho (2009), Sakai (1996), Ricaldoni e Sena (2006), Irby (1996) e Morin (2000) que tratam do tema.

Pinã-Sarmiento (2014) refere-se à formação continuada como parte integrante do processo de desenvolvimento docente, que envolve métodos de aprendizagem profissional e pessoal de acordo com o contexto de atuação. É compreendida como um processo contínuo de aprimoramento dos saberes requeridos para atividade educacional, tendo como propósito garantir qualidade no ensino. O alicerce para a formação está na reflexão que o indivíduo faz de sua prática e como ele atua sobre ela, desempenhando um papel contínuo de auto avaliador (IMBERNÓN, 2001).

Formação continuada e Desenvolvimento Docente encontram-se interconectados, já que ambos objetivam auxiliar o professor na tomada de consciência sobre os processos de ensino-aprendizagem, intercedendo na aquisição de conhecimentos do aluno por meio de técnicas de ensino e dinâmicas relacionais (ANASTASIOU, 2003). A diferença entre ambos está no processo, sendo o primeiro focado no ensino/formação e o segundo na aprendizagem/crescimento. O Desenvolvimento Docente é visto não apenas como um aperfeiçoamento individual, mas sim como um processo integrador centrado no docente ou grupos em interação, que se preocupam em gerar transformações educacionais (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Já a educação permanente em saúde, tem como pressuposto transformar o trabalho por meio do incentivo à reflexão crítica e capacitação docente, a partir da problematização de processos de trabalho, criando um ambiente favorável para uma

aprendizagem significativa para cada indivíduo, que irão utilizar elementos do cotidiano no processo de aprendizagem (SAKAI, 1996).

Em vista do que foi dito, compreende-se educação permanente como um processo educativo, que disponibiliza espaço para pensar e fazer no trabalho, visando o bem-estar social, através da contribuição das instituições de ensino na capacitação dos profissionais em saúde (RICALDONI; SENA, 2006). Para Irby (1996), este programa envolve: desenvolvimento instrucional que promove aptidões de ensino, profissionalização docente, desenvolvimento de liderança e organizacional. Além de desenvolver a carreira docente, a educação permanente favorece as relações intra e interpessoais.

A educação permanente promove um espaço para renovação da prática pedagógica, por meio de uma troca entre grupos, que objetivam a reflexão crítica; e a educação continuada, é considerada um programa de retomada de conteúdos e conceitos, utilizando-se de recursos como autoavaliação e *feedback* importantes para o desenvolvimento profissional (MORIN, 2000).

Diante do que foi dito, é preciso repensar sobre a prática, processos e programas que envolvem o Desenvolvimento Docente, bem como identificar qual é representação da realidade vivida por estes profissionais e quais suas concepções sobre docência universitária.

2.3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS A PARTIR DE MOSCOVICI

O precursor desta teoria foi Moscovici (2012), que na década de 1960, direcionou seus estudos ao conhecimento dos diferentes segmentos da sociedade francesa, revitalizando o conceito de representação coletiva de Durkheim, a qual descrevia fenômenos psíquicos e sociais de maneira rasa, sem explicar as raízes de tais processos de organização do pensamento (MAZZOTTI, 2008). A noção de representação social, envolve relações coletivas e individuais, de modo que “[...] toma, como ponto de partida a diversidade dos indivíduos, atitude e fenômenos, em toda a sua estranheza e imprevisibilidade” (MOSCOVICI, 2003, p.79). Desta forma, o autor considera uma representação como uma teoria sobre o real, com suas próprias formas de comunicação e pensamento, divididas pelos grupos.

Para este estudo adotou-se como referencial teórico a teoria das representações sociais proposta por Moscovici. Este referencial será também,

complementado com autores que tratam da formação/desenvolvimento docente. Para Moscovici (2007), as representações apresentam-se como um modo de elucidar o pensamento real cotidiano, tornando-se uma maneira de colocar em prática, através do conhecimento desenvolvido individualmente e coletivamente, o posicionamento de um grupo social em relação a situações, eventos e objetos que por eles são afetados, promovendo uma construção social da realidade.

Arruda (2002) explicita como surge a teoria de Representação Social, como ferramenta em distintos campos.

A partir dos anos 60, com o aumento do interesse pelos fenômenos do domínio do simbólico, vemos florescer a preocupação com explicações para eles, as quais recorrem às noções de consciência e de imaginário. As noções de representação e memória social também fazem parte dessas tentativas de explicação e irão receber mais atenção a partir dos anos 80. Como vários outros conceitos que surgem numa área e ganham uma teoria em outra, embora oriundos da sociologia de Durkheim, é na psicologia social que a representação social ganha uma teorização, desenvolvida por Serge Moscovici e aprofundada por Denise Jodelet. Essa teorização passa a servir de ferramenta para outros campos, como a saúde, a educação, a didática, o meio ambiente, e faz escola, apresentando inclusive propostas teóricas diversificadas (ARRUDA, 2002, p.128).

O conceito de representações sociais dado por Santos (2005, p.22), estabelece que a teoria das representações sociais é “[...] um conjunto de conceitos articulados que têm origem nas práticas sociais e diversidades grupais cujas funções é dar sentido à realidade social, produzir identidades, organizar as comunicações e orientar as condutas”. Falando em sociedade, esta tem um caráter complexo e multifacetado que devido a mudanças constantes, resultado da era da informação e velocidade das comunicações, faz da representação social um modo de organização do pensamento social (ARRUDA, 2002). Sendo assim, nem todo conhecimento do senso comum é considerado uma representação, já que esta para existir, necessita ter significado cultural para o grupo.

Entende-se que o significado cultural para o grupo de docentes pode ser apreendido pelas representações sociais que possuem, durante o processo de Desenvolvimento Docente. Denomina-se processo de Desenvolvimento Docente, por englobar inúmeras variáveis, as quais articuladas resultam no crescimento, aprimoramento, conhecimento de sua prática, desde sua entrada no exercício docente, em contínuo aperfeiçoamento.

A teoria das representações sociais (TRS) pode ser considerada como um processo de construção do pensamento coletivo, que tem por finalidade buscar explicações sobre determinados objetos sociais (VALA, 1996). Moscovici propôs-se a investigar cientificamente o senso comum, definido como um modo de conhecimento ligado à realidade de grupos sociais, qualificando seus membros a terem uma visão ampla de sua própria identidade e papel dentro de uma sociedade (ABRIC, 1998; JODELET, 2001). Uma representação acontece pela interação entre os indivíduos como forma de comunicação e criação de uma informação, tornando o estranho em algo familiar (SAWAIA, 2004). Entende-se que “representar uma coisa, um estado, não é só desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo, é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto” (MOSCOVICI, 2012, p.54)

Na TRS, o sujeito é capaz de extrair elementos categoriais de pensamento da sociedade, de acordo com o contexto em que está inserido. Tais pensamentos seguem uma lógica que atuam como regras distintas (MOSCOVICI, 2007). A teoria tem como finalidade ilustrar uma forma distinta de pensamento, favorável a composição de uma realidade comum a um conjunto social. Uma representação é um construto coletivo, acerca de objetos representacionais, que são recriados a partir de estruturas do conhecimento já existentes (MOSCOVICI, 2007).

As representações sociais passam por um processo crítico de elementos da realidade, tomando o lugar do objeto social, a qual ele representa, transformando-se, para os atores sociais, em uma nova realidade. Objetiva-se, portanto, identificar e classificar os eventos sociais, de acordo com a realidade e interpretação dada pelo grupo, possibilitando ações pertinentes a tais acontecimentos. É por meio das conversações diárias, das interações sociais, que os “universos consensuais” vão sendo formados, ocasionando o surgimento de novas representações que são produzidas e comunicadas. Tais representações tornam-se parte de uma construção esquemática, facilitando a criação de uma identidade do grupo e assegurando um sentimento de pertença no sujeito (MAZZOTTI, 2008).

A teoria das representações sociais norteia e justifica aquilo que foi socialmente enraizado, auxiliando em sua compreensão, percepção, motivação e significação. Por investigar como funcionam e são constituídas as representações sociais, partindo de um sistema de referências, estas são utilizadas para compreender os fenômenos da realidade cotidiana (MAZZOTTI, 2008). Considerando as mudanças educacionais vigentes, faz-se necessário depreender os

processos simbólicos decorrentes da prática pedagógica. Isto significa que, para o trabalho ter maior impacto sobre entendimento do desenvolvimento e prática docente, é fundamental compreender o sujeito social e suas múltiplas relações com o mundo interior e exterior (MOSCOVICI, 2007).

A teoria das representações sociais investiga os sistemas referenciais em sua organização e funcionalidade, com o intuito de classificar os agentes de determinados eventos da realidade cotidiana. Por atuar intrinsecamente no imaginário e ideologia de um grupo, a TRS institui elementos necessários para o entendimento dos objetivos desta pesquisa.

A Teoria de Representações Sociais, para Parreira *et al.* (2018), proporciona um contexto de análise e de interpretação que permite compreender as relações entre o universo individual e as condições sociais, nas quais os atores sociais interagem.

A proposta teórica inicial criada por Moscovici, em 1961 propiciou condições para que,

[...] a “grande teoria” se decompusse noutras correntes teóricas, onde três se salientam: a de Denise Jodelet (1989), mais próxima à teoria original; a de Willem Doise (1985, 1992), que apresenta uma perspectiva sociológica; e a de Jean-Claude Abric (1994a, 1994b, 1994c, 1994d), que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações (PARREIRA *et al.*, 2018, p.56).

A representação social se mostra como uma “ponte entre o mundo individual e o mundo coletivo, porém resguardam que elas não são produzidas pela sociedade em conjunto, mas sim pelos produtos de grupos sociais que constituem essa sociedade” (RIBEIRO; ANTUNES-ROCHA, 2016, p.407).

A teoria de representação social, a partir de Moscovici será utilizada como suporte, como referencial teórico das etapas metodológicas da pesquisa, pois irá subsidiar a análise dos depoimentos aprendidos, bem como o diálogo com outros autores que tratam do tema.

3 MÉTODO

O desenvolvimento da presente pesquisa consistiu em uma abordagem qualitativa, dispendo como referencial teórico, a teoria das representações sociais de Moscovici, o que proporcionou o entendimento das relações sociais estabelecidas entre os docentes da área de saúde. A escolha da abordagem se deu pelo fato de melhor compreender os fenômenos sociais e complexidade de pensamento dos sujeitos da pesquisa, com o intuito de estabelecer significações no que concerne à prática e desenvolvimento docente nas IES.

Nesse capítulo são tratados os aspectos metodológicos que permearam a trajetória para o alcance dos resultados incluindo a descrição do método, dos participantes, do instrumento de pesquisa e análise das informações.

3.1 TIPO DE ESTUDO

O estudo optou pelo aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, por meio da abordagem qualitativa, tendo como intuito desvelar as relações estabelecidas entre o grupo social e o contexto em que estão inseridos.

A teoria da representação social visa compreender como os conceitos difundidos pelos atores sociais são formados e enraizados (SIQUEIRA, 2010). Define-se por representação social a construção de uma imagem sobre aspectos da realidade, sendo ela estabelecida por grupos sociais que determinam saberes consensuais (MINAYO, 1994).

Uma representação pode ser considerada como uma exteriorização da fala, condutas e atitudes institucionalizadas que devem ser analisadas de maneira crítico-reflexiva (MINAYO, 2013). Assim, a comunicação é vista como um instrumento que orienta e compreende a realidade por intermédio das interações sociais, sendo confirmada através da criação de uma identidade coletiva. A teoria não deve focar isoladamente em um indivíduo, mas sim em seu discurso enquanto sujeito pertencente a um grupo social (SPINK, 1993).

As representações são tecidas como uma forma de exteriorização do afeto, tendo o poder de transformar a realidade social de acordo com o contexto em que se está inserido. É uma maneira de compreender como determinados elementos cognitivos são manifestados através da construção do conhecimento, tornando-se socialmente elaborados e difundidos. Os aspectos afetivos, mentais e sociais devem ser estudados, com o intuito de compreender quais são os elementos integradores do conhecimento, linguagem, comunicação social e como estes afetam as representações sociais e realidade dos indivíduos (SPINK, 1993).

O estudo permite entender como os sujeitos se relacionam e agem frente a uma determinada realidade, garantindo estratégias de ação que determinam suas práticas por meio do caráter coletivo das ideias e do que elas representam.

As abordagens das RS de acordo com Ribeiro e Antunes-Rocha (2016), não são rígidas, algo que deve permitir ao pesquisador ao observar o objeto escolher a melhor abordagem para estudar as representações sobre este objeto. Citam a **abordagem sociogenética** que está vinculada aos trabalhos de Moscovici (2012) e Jodelet (2001; 2005) e se direciona ao alcance do fenômeno no que diz respeito à condições e os processos implicados na emergência das representações; a **abordagem estrutural** tem suas referências principais em Abric (1976) e Flament (2005) e se interessa pelo conteúdo das representações, à sua organização e à sua dinâmica, tendo implicitamente desenvolvido maiores contribuições sobre a teoria do núcleo central de uma representação; a **abordagem sociodinâmica** tem sua vinculação ao estudo das relações sociais – que aqui devem ser entendidas como tomadas de posição, inserção social e dinâmica – e as representações sociais, tendo como autor principal W. Doise; **abordagem dialógica** com inspiração aos trabalhos de Ivana Markova que se desvela no estudo da linguagem e da comunicação e suas relações com as representações sociais.

Para este estudo será utilizada a abordagem de Moscovici, a abordagem sociogenética, entendendo que na análise dos dados obtidos os demais autores se interrelacionam.

A abordagem sociogenética é derivada dos estudos de Moscovici (2012) e Jodelet (2001;2005), respaldada nos processos formadores das Representações Sociais, objetivação e ancoragem, os quais auxiliam no modo como o grupo irá se relacionar com os objetos, dando significados a eles. A sociogenética leva em consideração as interações sociais, explorando o contexto histórico-cultural em que

acontecem, dando seu devido valor. É a partir desta valorização que ocorre análise dos valores, costumes, perspectivas, que estão em constante negociação e renegociação pelo coletivo, trazendo significado ao objeto (SATHLER; SATHLER, 2016).

A abordagem qualitativa, procura compreender o indivíduo por meio de sua história, relações, representações, crenças, percepções e opiniões, instituídas a partir do modo como ele interpreta e constrói sua própria realidade e a si mesmo. Esta abordagem possibilita o conhecimento de processos e representações que se constituem entre determinados grupos sociais, com o intuito de sistematizar o pensamento e estabelecer um entendimento lógico do grupo (MINAYO, 2013).

Minayo (2013), acredita que a abordagem qualitativa possui um aspecto unificador entre significado e intencionalidade, sendo estes intrínsecos aos atos, relações e estruturas sociais. A utilização de métodos que capturam a subjetividade da realidade social, torna-se necessária, para compreender seus significantes, dificuldades, atitudes e comportamentos vivenciados por seus atores.

Busca-se a compreensão do significado dos fenômenos individuais ou coletivos, tendo eles um papel estruturante e organizador do sujeito partindo do pressuposto de que cada um atribuí seu próprio significado a sua vida cotidiana (TURATO, 2005). Sendo assim, é considerada como um processo do conhecimento estruturado por meio das relações sociais e socioculturais.

Considerando que o indivíduo faz parte de um grupo social, é preciso desvelar quais são as crenças, valores e significados atribuídos a prática e ao processo de Desenvolvimento Docente, a fim de apreender as representações sociais dos profissionais atuantes no ensino superior da área da saúde.

3.2 LOCAL DE ESTUDO

A pesquisa foi realizada com docentes de Instituições de Ensino Superior privadas com fins lucrativos e de terceiro setor no município de Curitiba/PR, os quais foram abordados fora do local de trabalho.

A escolha por estas instituições deu-se em função destas ofertarem os cursos de graduação da área de saúde (Enfermagem e Medicina) a serem estudados e por

apresentarem em seu projeto pedagógico algum tipo de Programa de Desenvolvimento Docente.

O anonimato das instituições foi garantido, sendo estas identificadas pelos números 1, 2 e 3.

IES 1: Universidade fundada em 1988, tem como missão a disseminação do conhecimento por intermédio do ensino, pesquisa e extensão, buscando formar profissionais e cidadãos comprometidos com o saber. Atualmente oferece 57 cursos de graduação (31 bacharelados e licenciatura, 26 cursos superiores de tecnologia), 3 doutorados, 4 programas de mestrado, além de programas de especialização, MBA e cursos de educação continuada e programas de extensão.

IES 2: Fundada em 1959 é uma Universidade sem fins lucrativos. Tem como aspecto central o desenvolvimento e excelência educacional, pesquisa de qualidade e o incentivo ao empreendedorismo. Atualmente, conta com mais de 50 cursos de graduação, 150 curso de educação continuada e 16 programas de *stricto sensu* que englobam diversas áreas do conhecimento.

IES 3: Fundada em 2003 é uma instituição privada, filantrópica, exclusivamente dedicada ao ensino da área de saúde, garantindo a promoção a pesquisa científica e cuidado ao ser humano. Oferece 5 cursos de graduação, além de 2 programas de Pós-Graduação *stricto sensu*.

3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os participantes da pesquisa foram 21 docentes, sendo 10 de curso de graduação em Enfermagem e 11 de curso de graduação em Medicina de três IES de Curitiba/PR. A escolha por docentes deu-se por estes auxiliarem ativamente na construção das perspectivas e subjetividades do contexto educacional, além de serem os principais atores no processo de ensino-aprendizagem e vivenciarem os programas de desenvolvimento profissional, sendo representantes da realidade a ser investigada no estudo.

Verificou-se que dentre os 21 docentes entrevistados, 19 eram mulheres e 2 homens, com idades variando entre 28 a 62 anos. Referente ao tempo de atuação na docência, resultados variaram entre 1 a 23 anos de experiência. Ainda, 19 docentes, referiram não ter capacitação para a docência antes de ingressar no

ensino superior dos cursos pesquisados e 3 buscaram atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e própria formação docente.

Com o intuito de atender aos objetivos da pesquisa, os critérios de inclusão foram:

- ✓ Ser docente na área de saúde da IES do estudo independente do período ou disciplinas/unidades curriculares que ministra;
- ✓ Ser docente com 6 meses ou mais de atuação na IES;
- ✓ Docente independente de ter vivenciado ações no programa de Desenvolvimento Docente.

Quanto aos critérios de exclusão:

- ✓ Docente que estiver de licença durante o período da coleta de informações.

3.4 COLETA DAS INFORMAÇÕES

A coleta das informações se deu por meio de entrevista semiestruturada, o que permitiu aos participantes do grupo social a ser pesquisado partilharem ideias, relatos e vivências acerca do tema em questão.

A entrevista torna-se um instrumento metodológico essencial para o desenvolvimento da pesquisa, já que por meio dela é possível apreender e interpretar a realidade através do discurso do grupo social (MOSCOVICI, 2012).

Entende-se entrevista como um processo de interação social, onde objetiva-se obter informações do sujeito entrevistado por meio de um roteiro previamente elaborado, contendo questões que norteiam a problemática central da pesquisa (HAGUETTE, 1995). É por meio da fala que podemos apreender sistemas de valores, normas, símbolos e representações de grupos sociais (MINAYO, 2013).

Considera-se que a utilização da entrevista na pesquisa qualitativa tem por finalidade valorizar o discurso dos atores sociais, com o intuito de compreender a forma como percebem o mundo, experienciam sua própria realidade e interagem com o grupo.

Nesta pesquisa optou-se pela entrevista semiestruturada, baseada em uma combinação, previamente estabelecida e sequenciada, de questões abertas e dados sociodemográficos, em que o entrevistado poderá dissertar sobre o tema em

questão sem afixar-se às indagações formuladas (MINAYO, 2013). Além disso, garante ao entrevistador a possibilidade de inserir novas perguntas ou aprofundar aquelas já existentes, a fim de atender aos objetivos da pesquisa (TURATO, 2003).

Ainda, foram coletados dados relacionados ao Programa de Desenvolvimento Docente desenvolvido pelas IES, o qual foi acessado por meio de documentos em formato digital, disponibilizados na plataforma *online* de cada instituição, portanto documentos de caráter público.

As entrevistas não foram realizadas na IES em que o docente é vinculado, mas em local agendado com privacidade, para que possa expressar-se sobre o tema da pesquisa. Nesse sentido, não foi necessário anexar, as autorizações das instituições de ensino. Os convites foram realizados por e-mail e contato telefônico, a partir da lista de docentes disponível no site de cada IES para os cursos envolvidos na pesquisa.

Parte das entrevistas foi feita presencialmente até o início da pandemia COVID-19, após o mês de março/2020 foram realizadas de forma remota, com envio do instrumento via Google Forms.

3.5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A técnica de análise das informações consistiu na compreensão e construção de elementos formadores das relações sociais apreendidas pelos discursos, seguindo os passos metodológicos propostos por Moscovici (2012), em que propõe dois processos de formação das representações sociais, que são ligados e modelados por determinantes sociais: objetivação e ancoragem. Bertoni e Galinkin (2017) estabelecem que é preciso compreender os processos de ancoragem e de objetivação definidos por Moscovici.

A objetivação é a organização e materialização dos elementos representacionais, sendo uma forma de expressão natural de uma determinada realidade.

Este processo é compreendido em três etapas de acordo com Moscovici (2012):

1. Na primeira, ocorre um movimento de **seleção e descontextualização** de crenças, do objeto da representação, filtrando e retendo

relativamente aquilo que estabelece uma relação coerente com a realidade, incluindo normas e valores grupais;

2. Na segunda etapa, os elementos são **organizados e classificados** em suas estruturas, assumindo um padrão de relações entre eles;
3. O último processo é entendido como um estágio de **formação e estruturação dos elementos** que foram descontextualizados e selecionados na primeira etapa, tornando uma realidade abstrata em concreta.

Já a ancoragem é vista pelo autor como um processo desempenhado antes ou após a objetivação. Quando antecede, é devido ao fato de que o objeto da representação é pensando, a partir de experiências e esquemas previamente determinados. Na medida em que se sucede a objetivação, a ancoragem é utilizada como forma de **compreender e construir elementos formadores das relações sociais**.

Bertoni e Galinkin (2017, p.104) estabelecem etapas para a ancoragem como sendo:

- **atribuição de sentido:** há o enraizamento de uma representação em uma rede de significados articulados e hierarquizados a partir de conhecimentos existentes. Um sentido e um nome são atribuídos ao novo objeto;
- **instrumentalização do saber:** possibilita um valor funcional à representação, na medida em que se torna uma teoria de referência, possibilitando a tradução e compreensão do mundo social;
- **enraizamento no sistema de pensamento:** as novas representações se inscrevem em um sistema de representações preexistentes, tornam-se familiares, ao mesmo tempo em que transformam o conhecimento anterior. Assim, o sistema de pensamento preexistente ainda predomina e serve como referência para os mecanismos de classificação, comparação e de categorização do novo objeto.

Nesta perspectiva é possível inferir que o estudo de uma representação pressupõe investigar o que pensam, por que pensam e como pensam os indivíduos.

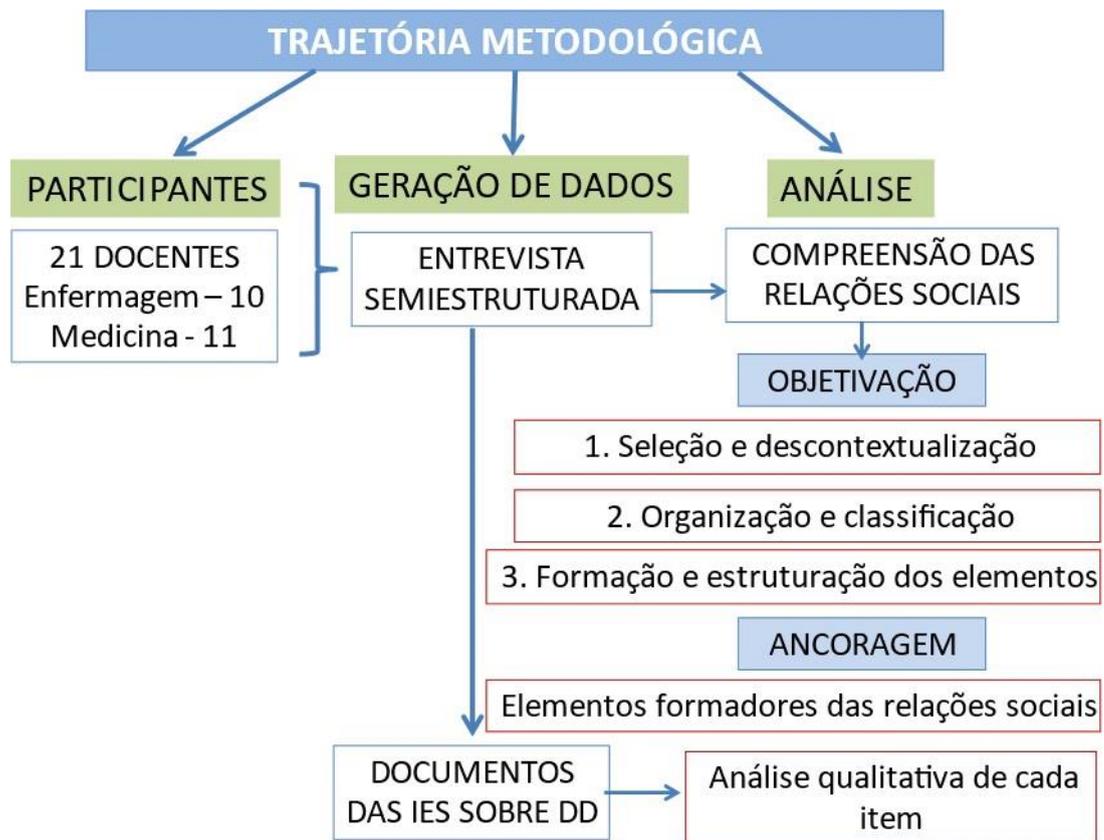
Ainda, para compreender como se desenvolve o Programa de Desenvolvimento Docente em cada IES participante do estudo, faz-se necessário analisar os documentos disponíveis, incluindo e classificados em: descrição do

programa, objetivos, ações desenvolvidas, perfil profissional dos participantes e área de atuação.

Para a análise dos documentos do Programa de Desenvolvimento Docente realizado pelas IES do estudo, incluem: descrição do programa, objetivos, ações desenvolvidas, mecanismos/estratégias de incentivo à participação.

A classificação foi utilizada, a fim de facilitar a análise das informações, traçar um perfil dos atores sociais, bem como, melhor compreender os objetivos dos programas desenvolvidos, suscitando uma reflexão acerca dos significados, ações e conceitos do que os programas de Desenvolvimento Docente representam para cada IES.

Figura 1 - Representação gráfica do desenho de pesquisa.



Fonte: a pesquisadora

3.6 ASPECTOS ÉTICOS

Os aspectos éticos relativos à pesquisa com seres humanos atenderam às diretrizes das Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. A Resolução nº 466/2012 incorpora referenciais da bioética individual e na coletividade, como autonomia, não maleficência, beneficência, justiça, equidade entre outros. Tem por objetivo assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado (BRASIL, 2012). Já a Resolução nº 510/2016 define as normas e diretrizes direcionadas a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que necessitam, em seu processo metodológico, do uso de dados identificáveis ou colhidos diretamente com os participantes, respeitando os valores culturais, sociais e religiosos. O artigo 2º da Resolução garante a privacidade e proteção da identidade dos participantes, além de garantia de confidencialidade das informações (BRASIL, 2016).

Aos indivíduos que aceitaram participar do estudo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde foram fornecidas informações sobre os objetivos, metodologia, riscos e benefícios do estudo. Além de sua autorização para gravar a entrevista.

Os benefícios do estudo foram evidenciados pela relevância da temática para ampliação do conhecimento acerca do processo e prática docente, além de obter informações que podem subsidiar novos programas de Desenvolvimento Docente que auxiliarão no crescimento pessoal, educacional e institucional.

No que se refere aos participantes pesquisados, o benefício deste estudo está intrinsecamente ligado a apreensão de novos conceitos e princípios educacionais, a partir de uma visão crítico-reflexiva sobre sua própria realidade. Além disso, o docente pode ampliar suas estratégias de ensino-aprendizagem, adquirir habilidades e competências, bem como superar obstáculos encontrados no seu cotidiano profissional.

Os riscos oferecidos pelo estudo situaram-se em: insegurança ou desconforto, quebra de sigilo e anonimato. No entanto, para minimizá-los a coleta das informações garantiu o sigilo dos registros, bem como, proporcionou um ambiente acolhedor e reservado, agendado e combinado com o participante e pesquisador. A pesquisadora garantiu que o material recolhido seria tratado de

forma a preservar o anonimato, não sendo cedido a quaisquer pessoas, mantendo o máximo de cuidado.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DOCENTE NA ÁREA DA SAÚDE

Com o intuito de apreender as representações sociais de docentes para subsidiar o processo de Desenvolvimento Docente em instituições de ensino superior da área de saúde e analisar os documentos institucionais do processo de Desenvolvimento Docente oferecidos pelas IES envolvidas na pesquisa são descritas a análise das IES, bem como as representações dos participantes.

Participaram do estudo 21 docentes, sendo 10 de curso de graduação em Enfermagem e 11 de curso de graduação em Medicina de três IES de Curitiba/PR. Da IES 1 foram 3 do curso de graduação em Enfermagem e 3 do curso de graduação em Medicina; da IES 2 foram 2 do curso de graduação em Enfermagem e 4 do curso de graduação em Medicina e da IES 3 foram 5 do curso de graduação em Enfermagem e 4 do curso de graduação em Medicina.

4.1 ANÁLISE DOS NÚCLEOS/PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO DOCENTE DAS IES DO ESTUDO

A produção dos dados foi executada da seguinte maneira: os docentes foram convidados por e-mail e contato telefônico, a partir de uma lista disponível no site de cada IES. Optou-se por docentes dos cursos de graduação em Enfermagem e Medicina de três IES de Curitiba/PR. A seleção de docentes justifica-se pelo fato destes participarem ativamente da construção das subjetividades e representações do processo de ensino-aprendizagem, além de atuarem ativamente nos programas de Desenvolvimento Docente. Em seguida, foi realizada uma análise dos documentos digitais, de caráter público, dos Programas de Desenvolvimento Docente, sendo estes disponibilizados em sua plataforma *online* de cada IES envolvida no estudo.

As Instituições de Ensino Superior foram escolhidas por possuírem em seu projeto pedagógico, algum tipo de Programa de Desenvolvimento Docente, além de

ofertarem cursos de graduação na área de saúde, com enfoque para Enfermagem e Medicina, cursos participantes da pesquisa.

A coleta dos dados referentes aos Programas de Desenvolvimento Docente de cada IES foi feita de modo eletrônico, pelo acesso à plataforma *online*, o que torna os documentos de caráter público.

A escolha das categorias se deu pelo fato de que, como ressaltam Venturelli e Fiorini (2001), cada Programa de Desenvolvimento Docente tem sua particularidade, o que torna as IES diferentes, no que tange às suas necessidades e problemas. Sendo assim, faz-se necessário compreender e respeitar essas dissemelhanças e buscar soluções adequadas para cada organização.

Optou-se por classificar os documentos para melhor entender como se dá o processo de desenvolvimento institucional, a fim de se ter uma visão organizada de cada processo. Tal classificação auxilia na compreensão e reflexão acerca dos significados, representações, ações, particularidades e objetivos dos programas desenvolvidos.

Para que seja possível compreender como os Programas de Desenvolvimento Docente progredem em cada Instituição, foi preciso classificar os documentos em categorias, a saber: descrição do programa, objetivos, ações desenvolvidas e mecanismos/estratégias de incentivo à participação dos docentes.

4.1.1 Descrição do programa de Desenvolvimento Docente

Pela leitura das descrições dos Programas de Desenvolvimento Docente de cada uma IES, detalhado no Quadro 1, constatou-se a importância de desenvolver conhecimentos didático-pedagógicos que garantem a excelência acadêmica. Foi destacada a necessidade de aprimorar técnicas, inovar tecnologicamente e incrementar novas estratégias que visem o enriquecimento do ensino.

Quadro 1: Descrição do Programa de Desenvolvimento Docente das IES do estudo. Curitiba, 2021.

IES 1	IES 2	IES 3
Descrição do Programa		
Trata-se de um centro de Desenvolvimento Docente que tem compromisso com a qualidade da educação, através da busca de	É Núcleo de Desenvolvimento Docente vinculado à Diretoria e Suporte à Graduação. Trata-se de um espaço de	A Instituição busca garantir a qualidade e evolução do processo de ensino-aprendizagem, bem como a inovação metodológica e

<p>inovação de métodos de ensino, formação crítica e humanista de seu corpo docente, buscando a excelência acadêmica.</p>	<p>apoio, cooperação e interação entre docentes que objetiva criar, desenvolver e disseminar conhecimento didático-pedagógico por meio da formação continuada, acompanhamento e incentivo de ações que valorizam o protagonismo discente no aperfeiçoamento de competências profissionais, pessoais e sociais.</p> <p>Visto como um ambiente de criação, reflexão e recriação, o núcleo visa a busca da inovação e transformação contínua e progressiva através da participação coletiva. O programa é formado por docentes de diversas áreas do conhecimento, com o intuito de elaborar estratégias que aspiram a melhoria da qualidade do ensino de graduação.</p>	<p>avaliativa, tendo como objetivo alcançar os níveis de excelência e melhorar o desempenho dos profissionais formados. Diante dos inúmeros avanços no Ensino Superior e especialmente na área de saúde, cada vez mais a IES necessita aprimorar, modificar, melhorar e incrementar novas estratégias educacionais que privilegiem o ensino de qualidade, aliadas ao repensar e refletir sobre o ensino na saúde.</p> <p>Para tanto, a IES propôs alternativas que pudessem envolver tanto os discentes, como docentes e gestores em um processo de formação, discussão, criação e desenvolvimento, a fim de vivenciar uma nova maneira de ensino-aprendizagem, garantindo resultados que atendam aos requisitos de qualidade exigidos pelo Ministério da Educação. Deste modo, foi criado o Núcleo de Desenvolvimento Docente que busca atender a demanda de reflexão, capacitação, discussão, trocas, aprimoramento e prática docente, inseridas por meio de ações interdisciplinares, que presumem a atualização constante dos docentes. O núcleo é fundamentado em cursos, diálogos, articulação com outros setores, trocas de conhecimento, questionamento, busca da interação e superação dos desafios propostos.</p>
---	--	---

Fonte: a pesquisadora

A representação social advinda da **Descrição do Programa** de Desenvolvimento Docente das três IES pesquisadas, estabelece que estes programas são construídos como espaço de apoio, cooperação e interação entre docentes, para alcançar inovação metodológica e avaliativa; aperfeiçoamento de competências profissionais, pessoais e sociais, além de aprimorar, modificar, melhorar e incrementar novas estratégias educacionais. As ações são interdisciplinares, críticas e humanistas, por meio de diálogos, articulações com outros setores, trocas de conhecimentos, questionamentos, busca da interação e superação dos desafios no ensino superior.

Pode-se afirmar que existe uma correlação entre o sucesso da IES e a performance do corpo docente, dado que os docentes da área da saúde têm assumido um papel de promotor da educação. Portanto, é preciso promover espaços que garantam a troca de conhecimentos e reflexões, atendendo as demandas institucionais e docentes (ALMEIDA *et al.*, 2019).

Pode-se sintetizar a representação social, enfatizando que as IES almejam investir em seu corpo docente, para que estes repensem e reflitam sobre sua prática em saúde, transformando-se em um profissional crítico-reflexivo, capaz de disseminar conhecimentos que valorizem o discente como protagonista de seu próprio aprendizado. Verifica-se a necessidade de atentar às demandas de reflexão, capacitação, discussão, trocas, aprimoramento e prática docente, através de práticas interdisciplinares e interprofissionais que partem do pressuposto da atualização curricular constante.

4.1.2 Objetivos do Programa de Desenvolvimento Docente das IES do estudo

Buscou-se compreender os objetivos dos Programas de Desenvolvimento Docente das IES (QUADRO 2). Verificou-se a necessidade de aprimorar o corpo docente, contribuindo para a formação crítico-reflexiva sobre a sua própria prática no ensino superior, visando o desenvolvimento pessoal e profissional.

IES 1	IES 2	IES 3
Objetivos		
<p>Aprimorar a titulação e qualificação do corpo docente, além de incentivar aqueles que não possuem titulação <i>stricto sensu</i> a realizar o curso de mestrado;</p> <p>Desenvolver e aperfeiçoar competências técnicas e comportamentais, promovendo o autodesenvolvimento e criando um ambiente de aprendizagem contínua.</p>	<p>Contribuir para a formação crítico-reflexiva do docente sobre a própria prática na educação superior;</p> <p>Coordenar o processo de formação continuada dos docentes e auxiliar nas práticas pedagógicas que incitem o protagonismo discente no desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais.</p>	<p>Oportunizar o desenvolvimento docente na execução do processo de ensino-aprendizagem na saúde, em um contexto crítico contemporâneo;</p> <p>Discutir as estratégias metodológicas e avaliativas a serem aplicadas no processo de ensino-aprendizagem;</p> <p>Promover a consciência crítico-reflexiva dos docentes, interconectado à ética da sustentabilidade e à responsabilidade pelo futuro da vida;</p> <p>Propiciar estratégias de desenvolvimento docente e autoavaliação, visando o desenvolvimento pessoal e profissional.</p>

Fonte: a pesquisadora

A representação social referente aos objetivos dos Programas de Desenvolvimento Docente evidencia, entre as três IES, a necessidade de aperfeiçoar habilidades e competências docentes, para que estas auxiliem nas práticas pedagógicas e impulsionem o protagonismo discente no aprimoramento de conhecimentos profissionais, pessoais e sociais.

Dentre outros objetivos estão o desenvolvimento e aperfeiçoamento de técnicas e comportamentos, que promovem o autodesenvolvimento e contribuem para a formação crítico-reflexiva sobre a própria prática na educação superior, interconectando a ética da sustentabilidade e à responsabilidade pelo futuro da vida.

O Programa de Desenvolvimento Docente é percebido como uma ferramenta de aprimoramento da prática docente. Objetiva solidificar as demandas educacionais, investido na capacitação profissional, o que irá garantir um ensino de qualidade, além de valorizar a profissão docente (DAROSA *et al.*, 2011).

A síntese das representações sociais dos objetivos de Programa de Desenvolvimento Docente está envolvida no investir em programas que incentivem o

aprimoramento da titulação e qualificação do corpo docente, incluindo formação *Lato e Stricto Sensu*, propiciando o desenvolvimento pessoal e profissional.

4.1.3 Ações desenvolvidas pelos Programas de Desenvolvimento Docente das IES do estudo

Nesse tópico são apresentadas as ações desenvolvidas pelas Programas de Desenvolvimento Docente de cada uma das IES (QUADRO 3). Entende-se por ações, os processos formativos para o desenvolvimento do corpo docente, oportunizando a sua formação continuada.

Quadro 3: Ações desenvolvidas pelos Programas de Desenvolvimento Docente das IES do estudo. Curitiba, 2021.

IES 1	IES 2	IES 3
Ações desenvolvidas		
<p>O aprimoramento do processo didático se dá durante as semanas pedagógicas e ao longo do ano, por meio de cursos de formação continuada, oficinas e apoio a participação em eventos científicos.</p>	<p>As ações desenvolvidas encontram-se como um conjunto de processos formativos interrelacionados em diferentes espaços e tempos, possibilitando que o docente tenha continuamente oportunidade de formação. O programa é formado por oficinas, espaços de debate, atendimentos individuais e em grupos, um simpósio anual de práticas docentes, com publicação eletrônica de anais do evento, além de uma conferência sobre inovações no ensino superior. Destacam-se as oficinas pedagógicas como um dos principais modelos de formação docente. Estas, são caracterizadas por um ambiente de participação, compartilhamento e transformação de práticas e métodos de aprendizagem ativa para o conhecimento profissional.</p>	<p>As ações envolvidas encontram-se divididas em 5 pilares: execução do trabalho docente; excelência dos docentes; produção acadêmica quantitativa e qualitativa; qualidade do desempenho dos estudantes; educação permanente com os serviços de saúde. O planejamento e execução do trabalho docente é acompanhado através de uma avaliação contínua, com instrumentos estabelecidos pelo próprio programa. A excelência dos docentes é dada pela definição de agenda para formação docente e avaliação de desempenho. Na produção acadêmica quantitativa e qualitativa, cada professor deverá efetuar um mínimo de produção didática e científica, de acordo com critérios pré-determinados, tais como: regime de trabalho e função na docência, produção didática, científica, técnica, tecnológica, artística e cultural, associando a projetos de pesquisa, ensino e extensão.</p>

	<p>Ocorrem mensalmente no período letivo, gerando um espaço para compartilhamento de experiências de ensino, o que ocasiona na criação de uma comunidade de práticas inovadoras, fundamentada na colaboração entre docentes.</p> <p>Anualmente, ocorre um Simpósio interno para docentes e coordenadores de graduação com o objetivo dividir experiências da prática no ensino superior, tornando possível uma reflexão acerca das ações pedagógicas realizadas. Valendo-se da aquisição de uma visão crítico-reflexiva no processo de ensino e aprendizagem, semestralmente a instituição realiza uma Conferência interna para docentes e lideranças, objetivando a troca de ideias e inovações para garantir qualidade de ensino na educação superior.</p>	<p>A qualidade do desempenho dos estudantes é reflexo da prática docente, reforçando a necessidade de Iniciação Científica e demais atividades de investigação do curso, ligados a temas que envolvam o desenvolvimento docente e desempenho acadêmico. Já a educação permanente com os serviços de saúde, é fortalecida pela ligação entre ensino e serviço, tanto no que se refere aos processos formativos, quanto no aprimoramento dos serviços de saúde.</p> <p>Existem diferentes focos de ações didático-pedagógicas e científicas vinculadas a carreira docente, sendo o Desenvolvimento Docente separados em: individual (experiência, aprendizagem pela observação, aprendizagem ao fazer); grupal (aprendizagem online, <i>feedback</i> dos estudantes, <i>coaching</i> entre pares, <i>bootcamp</i>); formal (<i>workshops</i> e cursos, bolsa de estudos e outros programas longitudinais); informal (aprendizagem baseada no trabalho, comunidade e prática).</p>
--	--	---

Fonte: a pesquisadora

Quanto às representações sociais relacionadas às ações desenvolvidas (QUADRO 3) apreende-se que, estas ocorrem durante as semanas pedagógicas, cursos de formação continuada, oficinas, espaços de debate e atendimentos individuais e em grupos. Ademais, constatou-se a implementação de conferência interna para docentes e líderes, a fim de promover uma troca de ideias e inovações com o intuito de assegurar a qualidade do ensino na educação superior.

As ações do Programa de Desenvolvimento Docente constituem-se em conjuntos de processos formativos interrelacionados em diferentes espaços e tempos; encontram-se divididas em 5 pilares: execução do trabalho docente;

excelência dos docentes; produção acadêmica quantitativa e qualitativa; qualidade do desempenho dos estudantes; educação permanente com os serviços de saúde. Esta última é fortalecida pela ligação entre ensino e serviço, tanto no que se refere aos processos formativos, quanto no aprimoramento dos serviços de saúde.

A execução e planejamento se dão por meio de avaliação contínua. A excelência acadêmica é fortalecida através da formação docente e avaliação de desempenho. No que tange a produção acadêmica, didática e científica, pode ser quantitativa e qualitativa.

Há necessidade de investimento em ações para que os Programas de Desenvolvimento Docente ocorram, e assim, aprimorar a excelência acadêmica (ALMEIDA et al., 2019). Roberts e Coplit (2013), acreditam na necessidade da utilização de novas estratégias, transformadoras do ambiente de ensino, as quais transpassam os referenciais para além do desenvolvimento do próprio ambiente de ensino. Uma parcela disso, se dá pela realidade vigente encontrada no ambiente de ensino, como: uso de novas tecnologias, diferenças psicossociais e questões éticas (MARQUES; ROSADO-PINTO, 2017).

A qualidade do desempenho dos estudantes, está atrelada a prática do professor, sendo recomendada a Iniciação Científica e outras tarefas, relacionadas a temática de Desenvolvimento Docente e desempenho acadêmico. A qualidade dos discentes é reflexo de um exercício docente de qualidade. Na síntese da representação social das ações desenvolvidas nos Programas de Desenvolvimento Docente, apreende-se como indicação a criação de comunidades de práticas inovadoras, amparada na colaboração entre os profissionais docentes e de serviço, considerando distintas estratégias individuais e coletivas.

4.1.4 Mecanismos/estratégias de incentivo à participação pelos Programas de Desenvolvimento Docente das IES do estudo

Nessa sessão serão abordados os mecanismos/estratégias de incentivo à participação pelos Programas de Desenvolvimento Docente das IES do estudo (QUADRO 4). Refere-se aos mecanismos/estratégias utilizadas por cada IES pesquisada para que se tenha uma maior adesão docente aos programas propostos.

Quadro 4: Mecanismos/estratégias de incentivo à participação pelos Programas de Desenvolvimento Docente das IES do estudo. Curitiba, 2021.

IES 1	IES 2	IES 3
Mecanismos/estratégias de incentivo à participação		
<p>Aos docentes e coordenadores que participarem de eventos científicos, a instituição poderá arcar com despesas desde a inscrição até o pagamento integral de participação em congressos, sendo estes mediante apresentação de trabalhos. Além disso, o programa de Desenvolvimento Docente incentiva os professores a realizarem a Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>, oferecendo bolsa reduzindo do valor das mensalidades do curso.</p>	<p>Aos participantes da oficina há uma emissão de declaração após a participação em 3 edições. Há também um prêmio aos docentes que se destacam na qualidade do ensino.</p>	<p>As temáticas reúnem-se para compor módulos. Para cada módulo realizado obtém uma certificação, como capacitação, a qual é expedida pela Direção de Extensão. Se o docente optar em continuar, pode com 200 horas cumpridas nos módulos, solicitar a equivalência dos conteúdos na Direção de Pesquisa e Pós-graduação e ingressar na Especialização. Para tal, necessita cumprir o projeto de intervenção com 100 horas e o TCC com 60 horas.</p>

Fonte: a pesquisadora

Quanto aos mecanismos/estratégias de incentivo à participação, evidenciou-se que a representação social que emerge da análise documental das três IES do estudo, indicam um amplo incentivo a participação em programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, a fim de ampliar a qualidade do ensino e conhecer novos métodos de ensino-aprendizagem. Além disso, as IES podem arcar com as despesas em cursos, oficinas e participação em congressos. A participação no Programa de Desenvolvimento Docente, pode ser estimulada com prêmios aos docentes que se destacarem quanto a qualidade do ensino.

Perim *et al.* (2009) acreditam na importância do apoio institucional para o crescimento do conhecimento técnico-científico, bem como na participação do desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Em pesquisa realizada por Sadalla *et al.* (2005), as docentes quando questionadas com relação ao desenvolvimento profissional, constataram que a qualidade do ensino está intimamente ligada ao investimento na formação, o que torna a formação mais do que o aprimoramento de competências, inclui também um processo de reflexão crítica, por meio das vivências cotidianas e troca de experiências práticas.

4.2 ELEMENTOS FORMADORES DAS RELAÇÕES SOCIAIS APREENDIDAS PELOS DISCURSOS

Nessa sessão, será apresentada a análise das informações coletadas por meio de entrevista semiestruturada, aplicada aos docentes dos cursos de Enfermagem e Medicina de três Instituições de Ensino Superior de Curitiba/PR.

Com o intuito apreender as representações sociais de docentes atuantes no ensino superior da área de saúde, buscou-se verificar por meio de entrevista semiestruturada, sobre o processo de DD. O roteiro (APÊNDICE A) foi elaborado de modo a compreender os significados e conceitos individuais sobre a prática docente. Foram realizadas entrevistas com 21 docentes dos quais: 6 são da IES 1; 6 da IES 2 e 9 da IES 3. Corresponde a 10 docentes de Enfermagem e 11 docentes de Medicina. As questões foram elaboradas com o propósito de atingir os objetivos propostos no trabalho, buscando entender as subjetividades e vivências de cada participante.

Para esse trabalho, o conceito de subjetividade é entendido a partir do referencial de Moscovici, compreendido como uma produção subjetiva complexa que se dá por meio da relação entre o sujeito e a sociedade. Estas, por sua vez, por meio das práticas e relações sociais, equiparam-se a um esquema de imagens, símbolos, comportamentos e crenças (MOSCOVICI, 2005). Reforçando o pensamento do autor com relação ao tema, Jodelet (2005) reafirma a importância do contato do indivíduo com suas experiências vividas, que são correspondentes a uma consciência do mundo e de si mesmo. Neste caso, a subjetividade docente, é apreendida pelas interrelações estabelecidas entre o indivíduo e o grupo social em que está inserido.

A técnica de análise das informações consistiu na compreensão e construção de elementos formadores das relações sociais apreendidas pelos discursos, seguindo os passos metodológicos propostos por Moscovici (2012), em que propõe dois processos de formação das representações sociais, que são ligados e modelados por determinantes sociais: objetivação e ancoragem.

A objetivação é um processo compreendido em três etapas: seleção e descontextualização; organização e classificação; formação e estruturação dos elementos.

Na primeira, ocorre um movimento de **seleção e descontextualização** de crenças, do objeto da representação, filtrando e retendo relativamente aquilo que estabelece uma relação coerente com a realidade, incluindo normas e valores grupais.

Após a coleta dos depoimentos, estes foram transcritos na íntegra para compor o *corpus* de análise. Este momento, foi constituído em duas etapas fundamentais que auxiliaram na visualização dos discursos, de modo a preservar as informações necessárias para consolidar a representação social do grupo pesquisado.

Deste modo, a primeira etapa constituiu-se na divisão dos depoimentos de acordo com a questão e a IES da qual o docente fazia parte. Este processo teve como objetivo averiguar as diferenças e semelhanças no que tange às normas, valores grupais e institucionais.

Em seguida, estabeleceu-se o agrupamento de todas as respostas dadas, de acordo com cada pergunta, obtendo-se uma visão totalizada dos discursos de modo a facilitar a seleção e descontextualização de crenças, possibilitando a criação de um todo moderadamente coeso.

Na segunda etapa, os elementos foram **organizados e classificados** em suas estruturas, assumindo um padrão de relações entre eles.

Segundo Moscovici (2003), as Representações Sociais não são semelhantes a todos os membros de um grupo, já que estas dependem tanto do conhecimento do senso comum, como do contexto em que os sujeitos estão inseridos. Sendo assim, as Representações Sociais não tem como objetivo compreender o grupo de uma forma homogênea, já que os sujeitos trazem consigo bagagens e experiências diferentes de vida.

Após a leitura minuciosa dos discursos dos docentes entrevistados, surgiram três categorias que compõem/auxiliam na compreensão dos fenômenos representados. Faz-se necessário entender que tais categorias englobam um todo estruturado, portanto, não devem ser analisadas isoladamente, mas sim, com uma visão integradora.

O último processo é entendido como um estágio de **formação e estruturação dos elementos** que foram descontextualizados e selecionados na primeira etapa, tornando uma realidade abstrata em concreta. Esse processo de estruturação alicerçado nos depoimentos dos docentes oferece a categorização do apreendido.

A partir da análise chegou-se à **formação e estruturação dos elementos** (FIGURA 2).

Figura 2 – Representação do processo de estruturação alicerçado nos depoimentos dos docentes para a categorização do apreendido. Curitiba, 2021.



Fonte: Dados da pesquisa

4.2.1 Concepções de docência no Ensino Superior

Sobre a experiência em desenvolvimento docente anterior à entrada na docência verificou-se que dentre os 21 docentes entrevistados, 19 eram mulheres e 2 homens, com idades variando entre 28 a 62 anos. Referente ao tempo de atuação na docência, resultados variaram entre 1 a 23 anos de experiência. Percebeu-se que a maioria, 19 docentes, refere não ter capacitação para a docência antes de ingressar no ensino superior dos cursos pesquisados de medicina e enfermagem das três instituições de Ensino Superior do estudo.

Sim, tive um curso de formação de docentes aqui e em outra instituição (D5, IES 1).

Sim, fiz 2 MBA, um curso de gestão em saúde pública e outro em administração hospitalar (D6, IES1).

Sim, um curso preparatório de metodologias ativas (D7, IES1).

Não, mas a partir do momento que ingressei como docente no ensino superior isso é uma constante, a gente está sempre buscando

conhecimento, que subsidia a prática docente, por incentivo profissional ou por iniciativa própria, cursos fora, congressos, algo que sempre agregue (D1, IES1).

Anterior a iniciar o trabalho como docente, não. Durante a docência, sim (D2, IES1).

Antes de entrar na IES não tive contato com programas de DD, até eu não tive experiências docentes. Eu me formei em 2004, até 2006 minha experiência foi diretamente na assistência do Hospital XX e também neste tempo fiz o mestrado. Então com o DD antes não (D1, IES1).

Sim, fiz Especialização em Didática do Ensino Superior, pois entendia que a minha prática me traria tranquilidade nos exemplos que usaria em sala de aula, no entanto senti a necessidade conhecer técnicas para a sala de aula (D5, IES 2).

Ao analisar a fala dos participantes, notou-se que grande parte não teve contato prévio com algum tipo de programa de Desenvolvimento Docente até a entrada na IES ou como docente do ensino superior. Quanto aos participantes que mencionaram ter feito algum tipo de capacitação, 3 buscaram atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e própria formação docente. A partir disso, é possível apreender a importância da busca pelo conhecimento e de novas técnicas de ensino-aprendizagem, já que estas visam melhorar a prática docente.

A prática da docência precisa ser pensada enquanto um processo educacional estruturado, de maneira que possa garantir mudanças de pensamento, atitude e conduta docente (CUNHA, 2007). Tipicamente, considera-se o conhecimento pedagógico como uma atividade desempenhada sem um preparo específico, tornando o exercício da docência como algo secundário. Assim, o que predomina é o pensamento de que “quem sabe fazer, sabe ensinar” (ROSEMBERG, 2002).

O entendimento de competência é atribuído por significados socioculturais, podendo ser utilizado como um termo para caracterizar uma variedade de objetos. Esta, quando em contexto educacional, pode ser designada para definir saberes, habilidades e capacidades, existentes na formação e prática docente (RIOS, 2002). A implementação de programas de Desenvolvimento Docente com ênfase em técnicas adequadas de ensino-aprendizagem, colabora com o aprimoramento de habilidades que reforçam a utilização eficaz dos processos didático-pedagógicos (ALMEIDA; MAIA; BATISTA 2013).

Na subcategoria **Concepções de Docência no Ensino Superior** e a Unidade de Representação *Apropriação de práticas pedagógicas para o exercício da docência*, apreende-se que entre as concepções dos docentes sobre docência no ensino superior a representação que possuem para exercer esse papel é que necessita estudo, atualização constante e continuada, promovendo um pensamento crítico-reflexivo e atuando ativamente nos processos de ensino-aprendizagem.

Então, a importância do profissional hoje, eu vejo aqui, eu e os demais docentes, quanto você deve conhecer da sua prática profissional, mas o **quanto você precisa estudar sobre as suas práticas pedagógicas sobre o ensino superior**, sobre **aprendizagem significativa, aprendizagem de adultos**. É um outro arcabouço de conhecimentos, que a gente tem que ir agregando (D1, IES1).

A docência universitária proporciona, primeiro de tudo como docente, **aprendizagem constante e diária**. Não apenas por meio de oficinas ou capacitação docente, mas **o próprio dia a dia docente, é o próprio campo de aprendizagem** (D2, IES1).

Significa o magistério, só que você ensinar a sua prática. Então, **você ensinar um ofício e algo que é da sua profissão**. É andragogia, pois você acaba ensinando o adulto, geralmente. Apesar que agora, a gente está tendo um público de adolescentes no meio dos adultos (D3, IES1).

Minha concepção é que o professor, no ensino superior, tem que ter um desenvolvimento constante, sempre considerar que nós vivemos as diferentes gerações (D1, IES1).

Ao mesmo tempo, que na docência no ensino superior, eu sou a profissional da área, tenho que ter essa prática, seja clínica, seja a prática da minha profissão, só que ao mesmo tempo **eu tenho que ter a prática docente bem desenvolvida**. Eu acho que é esse link que a gente precisa fazer na docência no ensino superior (D3, IES1).

[...] mas para que a turma tenha um bom desempenho, para que a prática docente seja realmente efetiva, você também **precisa de um referencial de ensino, de aprendizagem na instância da graduação, do ensino superior** (D1, IES1).

Eu tenho que **utilizar estratégias para aprendizagem significativa**, tenho que ter situações em que eles se identificam com aquele conhecimento, que ele vai usar aquele conhecimento (D3, IES1).

Minha concepção é que o professor, no ensino superior, tem que ter um **desenvolvimento constante**, sempre considerar que nós vivemos as diferentes gerações (D1, IES1).

Apresentar exemplos práticos, mediar discussão de casos, estimular a prática de habilidades médicas e contextualizar aplicabilidade prática de conceitos teóricos (D7, IES1).

Ensinar, aprender, aplicar, avaliar e aprimorar conhecimentos para contribuir na formação profissional de novos médicos. (D1, IES 2).

Já atuei de várias formas na minha prática docente, com aula teóricas, práticas, aulas de habilidades médicas e alguns momentos tutoriais. **Procuro estar em constante evolução e buscando informações e novas técnicas** (D7, IES1).

Vejo como prática docente a minha experiência na área da saúde. Preciso passar meus conhecimentos práticos para os alunos da melhor maneira que eu conseguir. Por isso **preciso estar em constante aprendizagem** (D2, IES 2).

Procuro sempre participar de cursos de formação e atualização em docência na saúde, para poder incorporar novas técnicas de ensino (D6, IES1).

Que estou em constante aprendizado. Sou alguém que busca melhorar a cada dia. Muito já construí, já cresci e tenho certeza que já colaborei para a solidificação do ensino da enfermagem pediátrica, para aqueles que comigo passaram, mas tenho a certeza de que há muito pela frente e muita a avançar (D5, IES 3).

Para Dotta (2006), as representações sociais (RS) dos docentes se edificam de acordo com o apoderamento de sua prática, bem como de suas relações e conhecimentos histórico-sociais. Por meio da análise das representações, torna-se possível estruturar e ampliar os saberes educacionais referente a construção de uma identidade profissional, o que possibilita a compreensão das necessidades como docente, em particular no que tange a formação inicial.

Diante das expressões, pode-se considerar que as RS da formação dos grupos de docentes, estão ancoradas na apropriação de práticas pedagógicas para o exercício profissional. Para tanto, como premissa básica, a participação nos cursos de formação inicial e continuada são de grande importância para aquisição e domínio de novos saberes que contribuirão para a prática docente.

De acordo com Costa (2010) é imprescindível repensar a formação dos professores, levando em consideração as políticas institucionais e os agentes formadores do processo de maneira que ocorra o desenvolvimento de estratégias que beneficiem a qualidade do ensino-aprendizagem ao longo da formação profissional. Para a educação na área da saúde, este processo traz novos saberes ao exercício da prática docente, rompendo com o modelo tradicional de ensino, fazendo com que surjam técnicas inovadoras e facilitadoras da aprendizagem do aluno (FREITAS *et al.*, 2016).

Ficou evidenciado por meio de estudos (BOLZAN; ISAIA, 2006; VALSECCHI, 2004) que, apesar de muito ser feito para a formação, ainda há uma quantidade

significativa de docentes no ensino superior desempenhando seu papel sem fundamentação didático-pedagógica. Conseqüentemente, uma boa parcela dos profissionais da educação em saúde, iniciam suas atividades carecendo de experiência na área. O que acontece é que, em sua maioria, acabam assumindo um modelo de ensino parecido, senão idêntico ao que tiveram ao longo de sua vida como discente, o que torna necessário a formação pedagógica para o desenvolvimento da condição docente (PIMENTA *et al.*, 2010).

Para tal, é preciso investir em uma formação que garanta o desenvolvimento pessoal e profissional, compreendendo o contexto em que o professor está inserido, para que assim possa refletir sobre sua própria prática. Visto que as novas configurações necessitam apropriar-se de posicionamentos sociais, é preciso garantir qualidade a vida em comunidade. Sendo assim, a prática da docência envolve uma pluralidade de ideias, valores e saberes (NÓVOA, 1992).

Ao falar de saberes docentes, deve-se levar em consideração que, além de seus aspectos sociais, estes também possuem contextos temporais, uma vez que são construídos no decorrer da vida e carreira do indivíduo. Tais saberes surgem enquanto o docente ainda experiencia seu papel como aluno. Sendo assim, “dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2012, p.20).

Surge, por conseguinte, a necessidade de refletir acerca da atividade docente, bem como as habilidades e competências imprescindíveis para o desenvolvimento do exercício docente em saúde, que, apesar de serem norteadas por diretrizes de ensino, não atestam o alcance do caráter profissional pretendido para uma prática pedagógica de qualidade.

Existe a intenção de promover transformações por meio da educação, e para tal, exige-se a compreensão dos processos simbólicos que norteiam a ação educativa, que ocorre por meio de um olhar psicossocial, integrando o indivíduo com o mundo interior, e ao mesmo tempo, restituindo-o ao mundo social (MOSCOVICI, 2003). Schon (2000) constatou que a docência parte de um conjunto de reflexões decorrentes da prática educativa cotidiana. Para tanto, é preciso que se desenvolva, a partir de um contexto real e complexo, fazendo com que o docente tenha um papel transformador e reflexivo da realidade sociocultural que envolve aluno e instituição, buscando ferramentas adequadas para atingir seu propósito.

Com base nos aspectos indicados pelos docentes, depreende-se a necessidade de investir na formação continuada docente, a fim de garantir uma *performance* e desenvolvimento profissional de qualidade no ensino nos cursos de graduação, sendo estas promovidas dentro e fora da IES (SILVA, 2011).

Dessa forma a formação continuada é subsequente a formação inicial, objetivando o aprimoramento das aptidões pessoais, valendo-se: [...] toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, [...], incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos (NASCIMENTO, 2003, p. 70).

Na Unidade de representação *Responsabilidade em formar o futuro profissional*, os docentes referem como um dos requisitos para a docência, a responsabilidade com a formação do futuro profissional, aliando a experiência prática de sua formação, como orientador, facilitador, mediador do processo de ensino aprendizagem no exercício da docência.

Acho que um **grande desafio, no sentido de que a gente tem essa responsabilidade de formar um profissional**. E quando a gente pensa na saúde, é importante o docente pensar que nós estamos formando esse profissional para o cuidado do outro (D4, IES1).

Entendo como o **mediador** que se dispõe entre o conhecimento sistematizado e a leitura de mundo do aluno, que já traz concepções, vivências, representações, as quais por vezes estão desconexas, são frágeis, ou mesmo ignoram alguns aspectos, os quais serão traduzidos pela teoria, pela técnica (D1, IES3).

Significa estar na situação de docente no ensino superior. No papel de **orientador, facilitador do processo de ensino aprendizagem com todas as suas atribuições e responsabilidades** (D7, IES1).

Na verdade, tem um significado estar na docência pra mim, **a docência universitária tem uma importância pra mim enorme em termos de significado pessoal**. Eu sempre gostei muito de trabalhar nessa área, sempre gostei muito da docência. (D5, IES1).

É interessante até porque a gente tem uma formatura agora que a gente vai participar e pensar nisso, e pensar nos profissionais que a gente está formando para atender a comunidade e a sociedade, **faz a gente parar para pensar justamente nessa responsabilidade** (D4, IES1).

Eu **me vejo como docente do ensino superior, como profissional que tem uma grande responsabilidade**, em qualquer área, mas especificamente na saúde, porque a gente lida com a maior fragilidade do ser humano que é a doença, a exposição a esses fatores. Então, para mim é uma grande responsabilidade ser professor (D4, IES1).

E quando a gente fala do cuidado em saúde, a gente tem que ter um **aprofundamento no conhecimento, nas relações, nas comunicações** (D4, IES1).

A Teoria das Representações Sociais atua diretamente nos discursos docentes que, por sua vez, fazem parte de convenções de experiências sociais entre os pares. Neste sentido, têm-se uma realidade convencionalizada previamente que, somada às vivências individuais, separam as mensagens significantes das não-significantes. Assim, uma mensagem específica torna-se parte de um todo representacional (MOSCOVICI, 2003). Para o autor, representações são um construto de imagens, ideias, palavras, comportamentos, discursos, afirmações e negações de determinadas práticas e conferências. Devido a isto, os objetos, pessoas ou acontecimentos, são convencionalizados, de modo a dar sentido as experiências.

Os profissionais da educação em saúde, apontam a formação pedagógica como algo, que está para além do domínio de conteúdo em sala de aula, é também a busca em ser o protagonista de seu próprio processo de ensino-aprendizagem, procurando adquirir competências em paralelo com a experiência e prática profissional (MARQUES e ROSADO-PINTO, 2017).

Considera-se que o ingresso do profissional na carreira de educador acontece, por vezes, sem ter uma capacitação pedagógica prévia para atuar em sala de aula, por mais que tenha habilidade prática em sua especialidade (ALMEIDA *et al.* 2013). Independentemente de ter o conhecimento técnico e prático, muitos docentes carecem de confiança referentes ao uso de novos métodos de ensino, o que impossibilita que determinados conteúdos sejam efetuados (DAROSA *et al.*, 2011).

Ficou evidenciado que para o aprimoramento da profissão docente no Ensino Superior, faz-se necessário conhecer, compreender e acompanhar as transformações institucionais que ocorrem. Por esse ângulo, é imprescindível desenvolver um domínio didático-pedagógico referente ao processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração os aspectos políticos e práticos da docência universitária (PAGNEZ, 2007).

O processo de Desenvolvimento Docente, se mostra eficaz no que tange o crescimento pessoal e profissional daqueles que se comprometem com o processo,

proporcionando o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo (MACHADO *et al.*, 2017). Assim sendo, o papel docente, é direcionado para a construção, desenvolvimento de potencialidades e criação de uma atmosfera propícia ao ensino, buscando cumprir os objetivos da IES (ROBERTS e CAPLIT, 2013).

Há relatos em que se referem ao papel do docente diante de estudantes curiosos, em que auxiliam a descobrir, a estimular o aprendizado, com novas informações, compartilhar conhecimentos, experiências, ser uma ponte que une os estudantes ao conhecimento, tornar a aprendizagem mais humana e tecnicamente mais hábil para intervir na futura realidade.

A docência universitária ela me seduz, porque eu entendo que o universitário, o estudante universitário, ele é extremamente curioso, ele já está em um momento da vida em que ele já fez a escolha profissional, ele está mais **focado em descobrir, em se formar. Isso, para o docente, é sempre um estímulo** (D5, IES1).

Então, entendo a docência universitária como uma área que tem uma chance enorme de fazer com que a docência aconteça de uma forma plena, em que você consegue **estimular o aprendizado de alguém que já está estimulado e buscando informações na área que está estudando** (D5, IES1).

O que penso sobre a docência universitária é que ela está voltada a educação continuada, atualização constante (D2, IES2).

Significa uma responsabilidade muito grande e ao mesmo tempo gratificante, já que consigo compartilhar conhecimento, experiência e assim auxiliar futuros profissionais que podem fazer a diferença na profissão (D3, IES2).

Nesse encontro, de diferentes, nova síntese se produzirá, de forma a fazer com que o aluno que chegou, seja diferente ao sair desse processo, **mais humano e tecnicamente mais hábil para intervir** de forma intencional, sistematizado, com saber científico (D1, IES3).

Entendo como sendo um processo contínuo, multidimensional, de busca de habilidades e competências, para integrar teoria e prática, produzir novos conhecimentos e, de forma direta ou indireta, fazer diferença na realidade e na qualidade de vida das comunidades onde estou inserida (D1, IES2).

No que tange o desenvolvimento da docência, é imprescindível que o docente esteja atento as transformações que acontecem no ensino superior, de modo a compreendê-las e incorporá-las em sua prática pedagógica (PAGNEZ, 2007). Sendo assim, o docente, além de possuir experiência em sua área de *expertise*, necessita incorporar novos saberes relacionados ao processo de ensino-aprendizagem.

Levando em consideração os saberes docentes, pode-se constatar “que passam a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos, a partir da prática e no confronto com as condições da profissão” (NUNES, 2001, p.32). Para tanto, investiga-se questões relacionadas à profissionalização do ensino e a profissionalização docente, o que colabora com a construção da identidade profissional do docente (CUNHA, 2007).

Pagnez (2007) acredita que os saberes docentes fazem parte de um conjunto integrado de elementos que constituem e formam a sua própria prática. Ao entrar em contato com o processo de formação é que o docente se alia aos saberes didático-pedagógicos e passam a utilizá-los no seu fazer profissional. Acredita-se que é a partir do desempenho de suas funções, alicerçadas de acordo com o conhecimento do meio em que está inserido, é que os saberes específicos vão sendo adquiridos de modo a formar o profissional docente.

Para Borrasca (2008), é através da junção de múltiplos fatores como, conhecimentos, habilidades, expectativas e visões de mundo, que a atividade docente, como prática social complexa, é formada. Além disso, a cultura institucional também pode ter grande influência sobre este processo. Em se tratando do papel docente, torna-se necessário comentar sobre a formação da identidade do docente e sua relação com os processos didático-pedagógicos e institucionais, averiguando suas particularidades, subjetividades e contextos sociais

Ao deparar-se com a prática profissional e os quesitos necessários para tal, faz-se necessário a construção contínua de saberes específicos e conhecimentos correlacionados, para que possam ser considerados como formadores da construção da identidade docente (IMBERNÓN, 2001). Estes, segundo Tardif (2002) estão atrelados a aquisição de novas concepções sobre o ensinar e o aprender, o que garantem uma prática pedagógica de qualidade.

A identidade docente pode ser conceituada como um “conjunto de representações do eu pela qual o sujeito comprova que é sempre igual a si mesmo e diferentes dos outros” (VIANNA, 1999, p.51). Assim, tanto no campo individual como no coletivo, a formação de identidade do professor é um processo contínuo e mutável (PIMENTA, 1997).

Moscovici (2003) demonstra que ao convencionalizar os objetos, ocorre uma padronização de atitudes, sendo uma das particularidades das representações sociais. Estas dão sentido as interações entre os sujeitos profissionais, colocando-os

em categorias, partilhadas por determinados grupos de pessoas, o que dá a sensação pertencimento identitário. Paganini (2005) afirma que a identidade pessoal e coletiva, são fragmentos fundamentais para o processo de formação do sujeito como agente profissional. Isto posto, Pimenta (1997) considera que a identidade profissional é formada a partir das significações sociais e profissionais, sendo o docente ator e autor de sua própria história, saberes, anseios e representações, somadas às relações com outros professores.

Assim, a identidade docente, pode ser considerada como uma construção social, determinada por meio das vivências e contexto social em que o indivíduo está inserido. No exercício da profissão, a formação da identidade profissional, se dá por meio das necessidades sociais, e por conseguinte, deve responder aos valores e normas impostos pela mesma, o que irá gerar um conjunto organizado de saberes (BENITES, 2007).

Na Unidade de representação *A concepção de docência ligada à mediação, pesquisa e constante atualização*, estabeleceram que docência tem um significado ampliado incluindo o ensinar, o aprender e o pesquisar. A concepção de docência envolve estudos contínuos, aperfeiçoamento, sensibilidade às mudanças metodológicas e ao desenvolvimento social da sociedade. Algumas características ao desempenho docente foram salientadas, como empatia, autonomia, interações com grupos, persistência, paixão, além do contínuo aprimoramento.

Docência significa num primeiro momento ensinar e aprender. A nível universitário está muito ligado a pesquisa. **O professor tem que ser sensível as mudanças de metodologias que estão ocorrendo na saúde** (D6, IES1).

Significa **aprendizado constante e uma grande dedicação** ao que é passado para os seus alunos. A falta de aperfeiçoamento e estudo pode levar a informações incorretas e não atualizadas sobre determinado assunto (D6, IES3).

Essas são as minhas concepções, o professor **buscar estudar, acompanhar esse desenvolvimento social e dinâmico da sociedade**, buscar subsídios teóricos pra isso. Também penso que a instituição, onde a gente atua, tem esse papel importante por meio do NDD (Núcleo de Desenvolvimento Docente) esse papel no incentivo (D1, IES1).

Uma escolha profissional, a qual adotei já em meio ao mestrado. Adoro ser professora, entendo como uma das ocupações que ainda permite certa autonomia, que **me faz sempre ter que estar estudando**, além de permitir interações com grupos, o que aprecio (D1, IES3).

Eu não posso ficar estagnada no tempo, eu tenho que ter essa **empatia pedagógica de pensar quem é o estudante que está comigo em sala**. E eu vou sentindo nas aulas, nas atividades que eu proponho, o quanto o desempenho, a adesão àquela atividade, o quanto eles buscam além do que a gente viu em sala de aula, porque a forma como foi trabalhado aquele conteúdo foi tão, deixou eles tão instigados a buscar mais conhecimento de forma ativa, então aí entram as metodologias ativas (D1, IES1).

Significa multiplicar conhecimento, transmitir experiências e **estar sempre aprendendo** (D4, IES3).

Os programas [de desenvolvimento docente] são para ajudar o professor universitário a atuar melhor na sua atividade ensino, **se reciclando e acompanhando as mudanças que acontecem no ensino** (D2, IES3).

Também me compreendo na função de humanizar, não só o processo de ensino-aprendizagem, mas de trazer àquele profissional a atenção para questões que permitam um exercício profissional mais preocupado com suas consequências (D1, IES3).

O conhecimento nunca está acabado e estou sempre disposta a dar o melhor de mim para aqueles que comigo passarem façam a diferença enquanto profissionais. Além de **conhecimento, técnicas e evidências, o aspecto relacional e humano** me acompanham e fazem parte da minha prática docente (D5, IES3).

Ao verificar como se dão as RS, Jovchelovitch (2008) acredita que estas se constroem por meio de uma rede de intersubjetividades, formada pelo real e o contexto em que o indivíduo está inserido, agindo sobre o objeto e dando significado a ele. A partir disso, forma-se um sistema de saberes fundamentais para a compreensão das representações sobre a prática docente. Nóvoa (1997), constata que o exercício da profissão docente é multifatorial, envolvendo desde a seleção de conteúdo, até a organização do tempo e espaço, fazendo-se necessário a movimentação de saberes adquiridos no período de formação e no decurso do exercício profissional.

Observou-se que o fazer docente está intimamente ligado a compreensão das mudanças atuais da sociedade e do trabalho. Assim sendo, é preciso exercer um pensamento crítico-reflexivo acerca das dimensões teóricas da prática do professor (TARDIF; LESARD, 2007). Tais dimensões envolvem os aspectos cognitivos, afetivos e sociais, estas são parte integradora das representações sociais, que se constituem por meio da troca de conhecimentos, experiências, argumentações e transmissão sócio-histórica (GUARESCHI, 1997).

Isto posto, os discursos analisados demonstram a importância da transmissão do conhecimento, adquiridos por meio formação continuada e Programas de Desenvolvimento Docente. Constatou-se um sentimento de se manter em constante

atualização, buscando novos conhecimentos, adequando-se as novas tecnologias e procurando formar um profissional qualificado.

Partindo desse pressuposto, Georgen (2004) relata sobre o significado do ser docente como um processo de competência técnica e ético-política, visto que, o profissional precisa analisar, selecionar, interpretar e avaliar conteúdo. Além disso, precisa certificar-se de transmitir o conhecimento, de modo que o estudante possa compreendê-lo e se torne agente ativo de seu próprio processo de aprendizagem, colaborando para a formação de sujeitos autônomos, responsáveis e conscientes.

Somado ao domínio de conteúdo, os docentes precisam reconhecer as reais necessidades discentes, disponibilizando de recursos que atinjam os objetivos pedagógicos, sem deixar de lado a sensibilidade e criatividade. É na prática que suas habilidades e competências são exploradas, e o domínio dos saberes são comprovados (RIOS, 2004).

Na concepção de docência ligada à mediação, pesquisa e constante atualização, o docente se percebe como mediador do processo de construção do aprendizado, aquele que orienta, mostra o caminho e incentiva.

Ser um **agente mediador do processo de construção do aprendizado**. Uma ponte que liga os acadêmicos com o conhecimento mínimo necessário para sua futura atuação profissional. **Aquele que orienta, mostra o caminho e incentiva o acadêmico** a buscar o melhor de si e para si (D5, IES3).

Na área de docência universitária, a gente consegue passar **ensinamentos que tenham importância para a vida inteira**, de forma definitiva para a vida profissional. Eu entendo a docência universitária como uma área dentro da docência extremamente estimulante (D5, IES1).

Hoje tem aquele que está perdido, que não sabe o que quer, mas tem aquele que sabe o que é a profissão, bem focado. Vejo que é uma **geração que precisa de foco**, é uma geração que lida muito com a superficialidade em algumas questões (D4, IES1).

O meu papel é de **orientar e facilitar o processo de ensino aprendizagem**; encaminhar referências para estudo teórico, auxiliar na escolha dos referenciais teóricos (D7, IES1).

Muitas vezes conduzimos pela mão, mas **a ideia é criar autonomia**, apresentar as diversas possibilidades e instrumentalizar esse acadêmico para que faça suas escolhas e buscas (D5, IES3).

Entendo-me como **mediadora na construção de saberes**, contribuindo com meus recortes na ampliação de conhecimento, permitindo criar referências para a formação técnica de outras profissões (D1, IES3).

Penso que diante dos avanços das ciências e tecnologias e de um mundo em constante transformação, atuo como **articuladora da aprendizagem** do estudante, para que ele alcance autonomia, proponha soluções aos desafios do cotidiano e encontre novos e melhores caminhos (D1, IES2).

Diante das representações encontradas nos discursos, observa-se que a docência não é uma prática isolada, mas sim composta por múltiplos fatores, formados por meio das relações sociais. O docente é considerado como um agente mediador do processo de ensino-aprendizagem, adotando o papel de alguém que guia o discente em seu processo formativo, mediando a construção de saberes. Para tanto, é necessário que o docente esteja sempre atento as transformações no cenário educacional, buscando atualização constante.

Essa forma de dar sentido e significado àquilo que nos cerca, embora não seja uma forma de conhecimento sistematizado, é carregada de representações sociais. As finalidades e o espaço social levam a pensar em um olhar psicossocial para a educação, que poderia se sustentar em duas dimensões: a normativa, idealizada e imposta como orientação de conduta – o dever ser da área educacional; e a prática, ou seja, a relação entre as estruturas do espaço social e seus efeitos nos agentes (ABDALLA; VILLAS BÔAS, 2018).

Para Rouquette (2000), a representação social é parte integradora da prática e age sobre ela como um agente transformador. Sendo assim, o ambiente institucional tem influência sobre as representações sociais da prática, já que tanto o docente como o discente são indivíduos sociais, que trocam relações de conhecimentos e por eles são mediados, tornando as experiências interiores em concretas (CAMPOS; LOUREIRO, 2003).

A multiplicidade de conceitos acerca do que é competência e sua transformação, tem seu surgimento inicial na área do trabalho e foi traduzida para a vivência educacional, o que ocasiona transformações nos processos didático-pedagógicos. A partir da teoria das Representações Sociais podemos apreender que as competências são apropriadas de diferentes formas por diferentes grupos de docentes, já que estes interpretam e identificam o caráter simbólico e significante de uma representação (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2012).

Como apontam Batista e Batista (2002) faz-se necessário debater sobre a formação docente e seu papel como agente transformador do processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração as imposições sócio-históricas e o

contexto em que se desenrola. O processo de formação docente é um fenômeno complexo e múltiplo, este deve ser explorado de diferentes formas para que possa atingir a qualidade no ensino (MOROSINI, 2001). Ao falar sobre formação, esta pode ser descrita como um “um processo por meio do qual o professor reflete, estuda, debate, discute sua prática, desvelando as teorias que a informam e buscando transformá-la” (ABRAMOWICZ, 2002, p.85). É por meio deste processo que o docente edifica seu conhecimento e transforma sua prática.

A partir da construção social e das experiências, a identidade profissional docente vai se formando, sendo determinada por diversos fatores. É na relação entre os fatores que se dará a RS, que os docentes fazem de si e sua função. De forma natural, os fatores conscientes e inconscientes são incorporados na Representação Social, trazendo resquícios de história de vida de cada sujeito que serão aplicados em sua prática (GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005).

Libâneo (2011) relaciona a prática docente às transformações qualitativas no desempenho da aprendizagem daqueles que querem exercer a profissão. Nessa lógica, para que a construção da identidade profissional ocorra, faz-se necessário uma formação didático-pedagógica, que seja significativa para a práxis docente, de modo a moldar-se aos novos padrões educacionais (IMBERNÓN, 2011).

4.2.2 Características envolvidas na prática docente

Apreende-se na subcategoria **Representação das Características Envolvidas na Prática Docente** e na Unidade de Representação *Sentimentos envolvidos na representação da docência*, que os participantes expressam a admiração, paixão, contribuição, prazer, inspiração, compromisso, gratificação, envolvimento, além da função de humanizar.

É uma **paixão!** Eu até fico emocionada. Eu sempre digo assim que eu acertei. Tive o grande privilégio de conseguir ter o autoconhecimento e escolher uma profissão que eu **admiro muito**, sou muito feliz, realizada (D1, IES1).

Minha prática representa uma **contribuição bem significativa**, importante, principalmente pela área em que eu trabalho. Acredito que eu formo pessoas mais críticas-reflexivas e com aprendizagem justamente para o mercado de trabalho depois, ou seja, **para enfrentar os desafios da vida profissional** (D2, IES1).

A prática docente envolve inspiração, capacitação, planejamento, treinamento e ação. Tendo como consequência o impacto na vida do outro (D6, IES2).

A representação para mim é a de **satisfação**, de conhecimento, de informação, de estímulo e sempre um desafio em relação não só a minha postura, mas principalmente aquilo que é imposto pelo próprio estudante (D5, IES1).

Essa coisa de **reflexão da práxis** da gente é uma coisa que a gente precisa fazer mesmo. Eu acho que eu tenho características que me permitiram como docente, que facilitam algumas questões, algumas coisas eu me considero caloura dentro da área (D5, IES1).

Para mim a prática docente é **prazerosa**. Procuo desenvolvê-la de forma **contextualizada e interdisciplinar** através do ensino, pesquisa e assistência. Sua ação envolve planejamento, responsabilidade, compromisso, coerência e dedicação (D1, IES2).

Devemos ter um **compromisso** com a preparação do aluno. Qual formação desejo passar? Quero ser um professor que ensina, que forma um cidadão ético, preparado para sociedade em que vivemos (D6, IES1).

Considero satisfatória diante da experiência que tenho na área e tempo de formada. Consigo **impactar positivamente na formação** dos alunos, através das aulas práticas e trocas constantes de experiências (D3, IES3).

Também me compreendo na **função de humanizar**, não só o processo de ensino-aprendizagem, mas de trazer àquele profissional a atenção para questões que permitam um exercício profissional mais preocupado com suas consequências (D1, IES3).

Atuo como docente em ginecologia e obstetria, minha formação e paixão. É muito **gratificante** poder transmitir aos alunos conhecimento nessa área. Docência envolve **paciência, persistência e paixão** (D4, IES3).

A minha prática gira em torno de **envolver o aluno no aprendizado**, mostrando a importância sobre o assunto, mesmo que não seja a área de maior preferência do aluno (D6, IES3).

Estamos sempre em uma situação de analisar representações de representações, o que implica, segundo Moscovici (2003, p.218), “metodologicamente falando, compreender como os sujeitos, na maneira como cada um de nós age, chegam a operar ao mesmo tempo, para se definir a si mesmos e para agir no social”. As representações sociais cumprem uma multiplicidade de funções de acordo com Abdalla e Villas Bôas (2018, p.19): atribuem sentido aos objetos e acontecimentos sociais, contribuindo para tornar o sistema de interpretação mais perceptível e coerente (organização significativa do real); constituem uma orientação para a ação, ao modelarem os elementos do contexto em que o comportamento ocorre (organização e orientação dos comportamentos);

são imprescindíveis nos processos de interação e de comunicação entre os indivíduos e os grupos (comunicação); e intervêm para a diferenciação social dos grupos em interação (diferenciação social).

Ao articular com os *Sentimentos envolvidos na representação da docência* percebe-se que são imprescindíveis para a interação docente e estudante, docente e entorno, orientando os comportamentos e as ações no contexto. Isto posto, Zaragoza (1999) exprime que a profissão docente é convencionalizada como um exercício focado na relação interpessoal entre docente e discente.

A partir dos discursos foi constatado que, o exercício da docência está para além de uma mera profissão, envolve aspectos emocionais, culturais e estão cobertos de significações pessoais. Verificou-se a intenção de contribuir para a formação de um profissional crítico-reflexivo e preparado para o mercado de trabalho, capaz de enfrentar os desafios da vida profissional. Além disso, a prática docente foi representada como uma ação que envolve planejamento, responsabilidade, compromisso, atualização constante e aprendizagem significativa. O processo de ensino-aprendizagem está intimamente ligado à troca de saberes entre docente e discente.

Silva (2011), constatou que a relação entre os saberes de docentes e acadêmicos, é uma relação dinâmica que oportuniza uma mudança nos processos de ensino-aprendizagem e na elaboração de conhecimento, dado que este é representado pela troca com os grupos sociais. O conhecimento é produzido através da comunicação, que requer uma postura pedagógica dialética. Além disso, faz-se necessário a utilização de uma prática reflexiva, já que esta representa um novo cenário a ser executado na educação, visto que para isso é preciso refletir sobre sua própria prática e dialogar com as realidades presentes no ensino (PEREZ GOMES, 1992). A formação docente está concomitantemente conectada ao desenvolvimento profissional, tornando o sujeito capaz de ser autocrítico e apto a atingir competências cognitivas e relacionais (GARCIA, 1999).

As RS compreendem o indivíduo como ser social, o que possibilita compreendê-lo e constituí-lo por meio de suas interações com o outro. As representações contêm significados, que por sua vez se constituem através de experiências individuais e coletivas. Nesse sentido, uma representação possibilita a construção de uma identidade social, dando o aporte necessário para que o indivíduo se relacione com seu grupo social criando um sentimento de pertença

(MOSCOVICI, 1978). Os aspectos cognitivo, afetivo e social podem se encontrados na perspectiva das Representações Sociais. Isso se dá quando há um espaço propício para troca de conhecimentos, discutir o cotidiano, ou até mesmo quando estão de encontro com os meios de comunicação institucionais, a sociedade, heranças socioculturais, entre outras dimensões formadoras da representação (GUARESCHI, 1997).

Na Unidade de Representação *O processo relacional na construção de aprendizagem significativa* é possível desvelar pelas expressões dos docentes que as relações se estabelecem em distintos sentidos, com o estudante, com o campo/serviço de saúde. Destacam ainda, a possibilidade de neste movimento relacional se sentirem parte do processo de formação, exercitando o profissionalismo, a forma de tornar-se referência, formador de opinião para o estudante.

Eu acho que em qualquer momento dos encontros, das oportunidades do ensino-aprendizagem, dessa **relação que a gente tem com o estudante**, a **relação com os próprios campos de ensino** e o próprio serviço de saúde, eu tenho que demonstrar o meu **profissionalismo nessas situações, as boas práticas**. Então, para o estudante refletir o que a profissão tem de fragilidades e de potencialidades (D3, IES1).

Representa ser um **referencial para alguém, referencial de conhecimento**. O docente pra mim, até em minha experiência como estudante, eu fiz graduação eu tenho... aqueles que eu tenho como exemplo bom, aqueles que eu dizia “não, não quero”, aquele que eu não gostaria de seguir, quero fazer diferente se eu tiver oportunidade (D4, IES1).

Dominar conhecimentos na minha área, dominar os recursos didáticos-pedagógicos, compartilhar experiências profissionais, assimilar novos métodos e técnicas necessárias para **construir uma aprendizagem significativa** para os tempos atuais e exercer a cidadania junto aos alunos, pacientes, colegas e sociedade (D1, IES2).

Está envolvida muita responsabilidade, não só sobre a “transmissão” de saberes, mas **como formadores de “opinião”**, com posicionamento político que influencia na formação profissional de outras profissões (D1, IES 3).

O conhecimento nunca está acabado e estou sempre disposta a dar o melhor de mim para aqueles que comigo passarem façam a diferença enquanto profissionais. Além de conhecimento, técnicas e evidências, o **aspecto relacional e humano me acompanham e fazem parte da minha prática docente** (D5, IES 3).

Eu tenho que ter a noção **do que o serviço de saúde precisa e eu tenho que preparar o estudante para isso**. Isso vem da minha prática profissional (D3, IES1).

O saber é representado como algo inacabado, que está em constante desenvolvimento. Os docentes precisam preparar os estudantes para essas mudanças e, para isso, necessitam aprimorar sua prática, através de atualização didático-pedagógica, o que propicia uma aprendizagem significativa e na transmissão de saberes coerentes com a realidade. As Representações Sociais são significativas para entender questões educacionais não apenas em aspectos macro, como também para uma compreensão mais minuciosa do cotidiano acadêmico, da turma, dos saberes, instituições, etc. (GILLY, 2001).

A representação do conhecimento pedagógico é objetivada pela concepção do ensinar e do aprender, por meio da interação entre professor-aluno, aluno-professor e a prática formativa que se estabelece. Bolzan (2002), comenta sobre a construção do conhecimento pedagógico, que se dá por meio do saber teórico, conceitual, institucional, proveniente de cada cultura. Para a autora, esse conhecimento é estabelecido pela relação entre os pares e discentes, e é mediado pela prática.

Os comportamentos e práticas sociais são reflexo das representações sociais construídas pelos indivíduos, que direcionam seu modo de pensar e agir sobre o objeto resultado de suas representações (MOSCOVICI, 1978). Assim, servem como um norte para uma ação, já que intervém em processos de assimilação de conhecimento, construção de identidade pessoais e sociais, comportamento intra e intergrupais e em mudanças sociais, desempenhando um papel de equilíbrio sociocognitivo (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001).

A profissão docente é multifacetada e depende das posturas e valores individuais, levando os estudantes a se conhecerem como pertencentes a um grupo e a terem conhecimento do seu papel na sociedade, valorizando o ambiente em que estão inseridos. Os saberes docentes vão sendo construídos de acordo com essas realidades, e são iniciados através da formação inicial e continuada (FALSARELLA, 2004). Os saberes são construídos, por meio da pluralidade dada pelo ambiente sociocultural da profissão, unindo informações, crenças, habilidades e aptidões específicas. Constatou-se que a profissão docente é um equilíbrio entre características pessoais e aspectos profissionais formados durante a história de vida do sujeito (IZA *et al.*, 2014).

A prática docente, gera, quando construída e refletida, um processo de significação, já que permite a mobilização de saberes capazes de reafirmar o docente como mediador do conhecimento. Desta forma, os saberes são transformados em prática que, por sua vez proporcionam uma consciência pedagógica, gerada por meio das práticas sociais e conhecimentos específicos (PIMENTA, 2002; TARDIF, 2002).

4.2.3 Significação do Desenvolvimento Docente para o Ensino Superior na Saúde

Na subcategoria **Significação do Desenvolvimento Docente para o Ensino Superior na Saúde** e na Unidade de Representação *Desenvolvimento Docente como caminho constante de aprendizado*, os depoimentos dos docentes revelam como um constante aprender a ensinar, aprender a aprender, entendimento da área de educação, caminho de aperfeiçoamento, um processo multidimensional em busca de competências.

Entendo como sendo um **processo contínuo, multidimensional, de busca de habilidades e competências**, para integrar teoria e prática, produzir novos conhecimentos e, de forma direta ou indireta, fazer diferença na realidade e na qualidade de vida das comunidades onde estou inserida (D1, IES2).

Para mim, o processo de desenvolvimento docente é um **caminho constante de aprendizado** que oportunizam ao profissional que atua na docência do ensino superior, se aproximar de técnicas, conceitos, ferramentas capazes de aliar seu conhecimento técnico a estratégias de ensino que podem facilitar a troca com os acadêmicos e a sedimentação do ensino-aprendizagem (D5, IES3).

Na área específica que você está dando aula, normalmente você já tem essa formação, mas o processo de formação docente, eu entendo como fundamental para que a gente possa entender o processo da docência (D5, IES1).

Para mim está no **aprender a ensinar, aprender a aprender**. É um processo de melhora contínua, da metodologia de ensino e da aquisição de novos conhecimentos (D2, IES2).

Acredito que seja o **aperfeiçoamento constante do docente**, a fim de levar aos seus alunos cada vez mais conhecimento com diferentes formas de abordagem (D6, IES3).

O **aprimoramento do professor universitário**, como ele aprende a ser docente e os processos de como se constrói o conhecimento do aluno (D2, IES3).

Habilitar o corpo docente para ministrar aulas de forma mais didática, com atualizações sobre ensino (D3, IES3).

Eu tenho muito a melhorar. E eu meloro me capacitando, me atualizando, aprendendo cada vez mais as formas e os **subsídios para uma prática docente assertiva, inovadora, que realmente acompanhe os estudantes**, os anseios, o que eles buscam aqui. Então, eu vejo como um processo contínuo (D1, IES1).

O processo de Desenvolvimento Docente se dá como um **crescimento contínuo**, que é proporcionado pelo próprio docente, mas também pelo estímulo da instituição a qual ele atua (D2, IES1).

Então, a gente sabe a prática profissional, mas você não sabe ensinar e tem dificuldade com relação a isso. Então, o DD vem num conjunto, tanto de **estratégias para melhorar a sua prática realmente em sala de aula, em relacionamento**, em relação **ao ensino-aprendizagem**, como melhorar a sua prática profissional, porque isso não é desvinculado (D3, IES1).

Por exemplo, participar de projetos de extensão, ter a possibilidade de orientar um PBIC ou fazer parte de NDE, ou de comissões várias, de pesquisas, de entrar em grupo de pesquisas. Tudo isso, no meu ponto de vista, faz parte desse processo do Desenvolvimento Docente (D4, IES1).

Acho que a formação docente está muito relacionada para mim **a facilitação, o entendimento**, principalmente na área da educação, dos mecanismos de ensino, dos métodos de ensino-aprendizagem, da facilitação da transmissão do conhecimento (D5, IES1).

Para mim **estudar, publicar, participar de eventos científicos**, além de ser algo muito pessoal, de meu interesse, é algo que eu tenho que preparar e me preocupar para que eu possa trazer o melhor para esse estudante. Seja na sala de aula, ou seja, na orientação de um projeto, ou seja, na prática, na assistência desse paciente (D4, IES1).

Nesta Unidade de Representação, constatou-se que o Desenvolvimento Docente é um processo contínuo, multidimensional, que visa o aprimoramento de habilidades e competências, integrando a teoria à prática. Além disso, oportuniza aos professores da área da saúde, aproximarem-se de novas técnicas, conceitos e ferramentas apropriadas capazes de facilitar o desempenho acadêmico dos estudantes.

No que se refere ao desenvolvimento profissional, Day (2003) afirma que este é um processo de constante renovação, de mudanças do ensino, sendo os docentes agentes ativos do aperfeiçoamento de conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais para o Desenvolvimento Docente. Ressalta-se que a utilidade social não vai se constituindo no sistema cognitivo de um grupo como fruto de reflexão abstrata sobre o objeto, mas como uma série de “esquemas”, ações-trocas comunicativas-reflexões, que, por sua vez, são validadas, ou não, coletivamente/grupalmente (LIMA e CAMPOS, 2020).

Partindo do pressuposto de que a Representação Social é uma forma de conhecimento social, Moscovici (1978) estabelece três elementos: comunicação, reconstrução do real e o domínio do mundo. A comunicação, refere-se ao código, a troca e classificação de objetos como parte da realidade e história do sujeito. Reconstrução do real, se deve pela troca entre comunicação-representação, onde os indivíduos recriam a realidade. As Representações Sociais agem como norteadores da compreensão e organização do real, garantindo que os sujeitos possam interpretá-las e agir sobre elas através da interação com o grupo social.

Com o suporte das Representações Sociais, o entendimento do conhecimento docente, passou a ser evidenciado por meio dos saberes construídos em sua prática concreta. Concerne a um conjunto de conhecimentos criados ao longo da vida, formados por relações interindividuais. Estes, passam a ser estruturados e organizados, e alinhados ao senso comum, instituem a docência. Portanto, além de ser um reflexo da realidade, é também um processo de mediação e construção mental do sujeito, que irá garantir subsídios para a formação da ação educativa (SOUZA; TAVARES; VILLA BÔAS, 2009).

Nesse sentido, faz-se necessário a implementação de programas de Desenvolvimento Docente, com o intuito de habilitar o corpo docente para que sejam capazes de exercer um ensino de qualidade. Ao que concerne o Desenvolvimento Docente, este é conceituado como uma variedade de recursos que a IES emprega para auxiliar seu quadro de profissionais a aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, promovendo a excelência acadêmica (STEINERT *et al.*, 2006).

Diante das novas realidades educacionais, ocorreu uma transformação referente ao exercício docente, fazendo-se necessário uma mudança paradigmática quanto a prática profissional (BATISTA, 2004). O docente precisou adequar-se às metodologias ativas e integralização do processo teórico-prático, fazendo com que fosse preciso atribuir a formação de um profissional crítico-reflexivo e facilitador do processo de ensino aprendizagem (ALMEIDA *et al.*, 2019).

O Desenvolvimento Docente é considerado uma ferramenta que garante a qualidade tanto da instituição, quanto do profissional. O conhecimento adquirido nesse processo, é aliado a experiência e ao exercício teórico-prático (MARCELO, 2009). Ou seja, o desenvolvimento profissional engloba todas as vivências de aprendizagem, diretas ou indiretas, com o intuito de favorecer aqueles que querem aprender, buscando qualidade educacional. É um processo pelo qual o docente,

considerado como um agente de mudança, obtém competências e habilidades (DAY, 1999). Para que isso ocorra, os programas de Desenvolvimento Docente, precisam atravessar por um processo contínuo e longitudinal, investigando quais são as necessidades da atualidade, realidade estas que são provenientes da prática e equivalente a realidade do profissional (O'SULLIVAN e IRBY, 2011).

Na Unidade de Representação, *Representações sociais como docente sobre o processo de Desenvolvimento Docente*, apreende-se pelos discursos dos docentes que a possibilidade de realizar Desenvolvimento Docente o torna alinhado às metas institucionais, compreende as metas de inovações, capacita para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, mantém a atualização.

Eu acho que realmente, o professor que leva a sério o DD se destaca, **está sempre alinhado com as metas institucionais**, porque aqui onde eu atuo é muito claro isso. Temos metas de inovações, de melhorias, então o professor que compreende isso, ele está rapidamente alinhado, ao passo que a gente vê outros que nem tanto, que continuam com seu jeito mais tradicional, com algumas resistências para metodologias ativas (D1, IES1).

A instituição proporciona diversas capacitações, no sentido de metodologias ativas do ensino, voltado ao próprio ensino, não exatamente a área de abrangência, na qual a gente trabalha no ensino, mas **voltado para o ensino, em como ensinar e como melhorar o ensino-aprendizado do estudante** (D2, IES1).

E a faculdade tem promovido alguns momentos, alguns cursos com relação a isso. Acho que há um entendimento da instituição, que precisa investir no profissional, **investindo no docente, você tem uma prática de mais qualidade, uma formação melhor** (D3, IES1).

Como docente participo sempre de oficinas, assistindo ou ministrando. Vou frequentemente a congressos e cursos referentes a metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Participo das comissões de avaliação e acompanhamento das OSCEs da instituição, o que requer também bastante estudo (D7, IES1).

Penso que diante dos avanços das ciências e tecnologias e de um mundo em constante transformação, atuo como **articuladora da aprendizagem do estudante**, para que ele alcance autonomia, proponha soluções aos desafios do cotidiano e encontre novos e melhores caminhos (D1, IES2).

O processo é fundamental por dois motivos: o primeiro, a área da saúde está sempre em constante mudança, e possuir as ferramentas e o conhecimento para se adaptar é parte mandatória do processo; segundo no que diz respeito a transmissão de conteúdo (D4, IES2)

Para Moscovici (2003) e Jodelet (2001), é por meio das Representações Sociais que há uma comunicação inteligível entre os sujeitos dos discursos, os quais

formalizam e dão sentido ao objeto. Quando falamos de um sistema de interpretação, a Representação Social torna-se uma mediadora entre os sujeitos inseridos no mesmo grupo social. Trata-se de uma organização de condutas e percepções, que direcionam os comportamentos em uma cadeia contextualizada de diferentes relações pessoais e vivências, modificando uma teoria subjetiva em algo objetivo, exterior. O mesmo autor, ainda discorre que “ao imprimir sua marca no microcosmo, uma representação se torna efetivamente social e só poderemos concebê-la claramente quando apreendermos seu papel na existência cotidiana” (MOSCOVICI, 2012, p.166). No que concerne as RS, a noção de indivíduo deve ser compreendida a partir de uma perspectiva coletiva, que se dá por meio das interações humanas, sem deixar de lado a individualidade do sujeito. Procura-se entender que indivíduo e sociedade fazem parte de um todo e, portanto, não devem ser compreendidos de forma separada (MOSCOVICI, 2003; SÁ, 1998).

Os discursos indicam que os programas de Desenvolvimento Docente, dentro das IES em que trabalham, funcionam, por meio de cursos e oficinas de capacitação, que motivam o docente a estar em constante desenvolvimento, além de aperfeiçoar suas habilidades e técnicas de ensino-aprendizagem. Para se ter um corpo docente qualificado, faz-se necessário que a instituição invista nesse profissional, portanto, o DD precisa estar alinhado com as metas institucionais. Torna-se imprescindível compreender que as IES necessitam valorizar o corpo docente, já que estes têm um papel ativo na formação do aluno, devendo garantir a excelência no ensino (CACHAPUZ, 2002).

O programa de DD auxilia na construção da identidade docente, tendo esta um cunho social determinado por múltiplos fatores que conversam entre si e formam as Representações Sociais que os docentes fazem do seu papel, atuação e de si mesmos, levando em consideração a história de vida de cada um (GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005). A transformação da prática pedagógica, é um processo de reflexão crítica, onde ocorre o enlace de conexões entre a prática e o contexto social mais amplo, o que irá auxiliar o aluno no processo de ensino-aprendizagem (GHEDIN, 2002).

Este processo, se dá pela troca de conhecimentos entre docente e aluno, conceituada como uma dinâmica complexa entre o pessoal e o social, que é determinada e influenciada pelo contexto e vivência intersubjetiva (TUNES, TACCA e BARTHOLLO-JÚNIOR, 2005). Para tanto, é preciso que a instituição reconheça a

necessidade de investir em programa de Desenvolvimento Docente, como forma de aprimorar, valorizar e qualificar seu corpo de profissionais.

Como afirma Veiga *et al.* (2000), para tornar-se docente, não basta ter somente o domínio do conteúdo em um campo científico, é preciso uma formação adequada com as reais necessidades dos discentes e do ser docente. Portanto, é por meio do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, que o trabalho docente é transformado, tornando-se um processo constante e mutável (IMBERNÓN, 2010). O Desenvolvimento Docente, então, pode ser considerado uma ferramenta de atualização constante, investigação e troca de conhecimento teórico-prático, que possibilita o crescimento contínuo do currículo e da instituição (GARCIA, 1999).

Já a ancoragem é vista pelo autor como um processo desempenhado antes ou após a objetivação. Quando antecede, é devido ao fato de que o objeto da representação é pensando, a partir de experiências e esquemas previamente determinados. Na medida em que se sucede a objetivação, a ancoragem é utilizada como forma de **compreender e construir elementos formadores das relações sociais**.

No mundo atual os processos educativos tem se destacado no que se refere a formação docente no ensino superior da área da saúde, já que estes, em sua maioria, ingressam na carreira sem um conhecimento prévio das questões didático-pedagógicas. Ou seja, possuem somente o entendimento em sua área de especialização, mas tem dificuldades para emprega-lo em um cotidiano de sala de aula.

Ao se encontrarem em um mundo pedagógico desconhecido os docentes, no início de sua carreira, se veem obrigados a revisitar esquemas do passado, aplicando à prática aquilo que aprenderam com seus professores na graduação. Ao deparar-se com o desconhecido é necessário colocar um objeto estranho, categorizá-lo e ancorar em algo familiar.

O conhecimento pedagógico então, faz parte do desenvolvimento de competências e habilidades, formadas por significações socioculturais, em que novos saberes são adquiridos no decurso do exercício da prática profissional. Sendo assim, e com o intuito de melhorar a qualidade do ensino em múltiplos fatores, surgiu a necessidade de implementar programas de Desenvolvimento Docente, com

ênfase em técnicas adequadas de ensino-aprendizagem, de modo a melhorar a eficácia didático-pedagógico. Perante as narrativas encontradas, foi visto que as Representações Sociais da formação do grupo social estudado, foi ancorado nos aspectos da própria prática e da necessidade de aprimoramento e aquisição de novos saberes, estes se dão por meio de cursos de formação inicial e continuada, além da necessidade do incentivo e investimento institucional.

As políticas institucionais necessitam incluir estratégias que beneficiem a qualidade do ensino aprendizagem, para que os programas de Desenvolvimento Docente possam se valer de um processo formativo, que garanta a qualidade do ensino-aprendizagem e a excelência acadêmica. No que se refere a educação em saúde, é preciso ancorar novas técnicas e saberes ao exercício da prática que estejam de acordo com as transformações sociais, rompendo o método tradicional de ensino e incorporando ferramentas inovadoras e facilitadoras da aprendizagem.

As Representações Sociais demonstraram que as vivências individuais e trocas de experiências nas relações entre os pares são necessárias, para compreender e dar sentido ao objeto representacional, tornando as mensagens significativas. O docente, ancorado à aprendizagem significativa, busca ser o protagonista de seu próprio processo de ensino-aprendizagem, buscando atualização constante que auxiliem o discente em sua trajetória.

Ficou evidente que o exercício docente é composto por fatores cognitivos, afetivos e socioculturais, que dependem de uma reflexão crítica do sujeito, acerca da própria ação. O docente que reflete sobre sua prática é capaz de se autorregular e adaptar-se aos diferentes contextos educacionais e grupos sociais. O docente é visto como agente mediador do processo de ensino-aprendizagem, assumindo o papel de instruir o estudante em seu processo formativo, mediando a construção de saberes. Para que isso aconteça, é preciso estar atento as mudanças do cenário educacional, buscando atualização constante. O programa de Desenvolvimento Docente surge como uma ferramenta que auxilia o docente a aprimorar suas habilidades e competências, aplicando-as em seu cotidiano. Além disso, proporciona um pensamento crítico-reflexivo e autorregulador de sua prática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se, após análise das Unidades de Representação, que a concepção de docentes acerca dos programas de Desenvolvimento Docente pesquisados neste trabalho, encontram-se como um auxílio aos docentes em uma multiplicidade de aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, sendo que estes, devem estar em constante atualização teórico-metodológica. Os resultados encontrados a partir dos discursos apreendidos, situam-se ao agregar conhecimento de conceitos e princípios educacionais, de estratégias específicas de ensino-aprendizagem, aquisição de habilidades, atuação docente em sala de aula, melhora das relações docente-aluno-instituição, além da valorização do papel docente.

Salienta-se que, ao possibilitar a expressão de docentes das 3 IES pesquisadas e envolvendo dois cursos da área de saúde, enfermagem e medicina para apreender suas representações sociais dos grupos sociais envolvidos no processo, há reconhecimento da carência de preparo para o exercício da docência, aspecto que vai além da formação profissional. Há indicação de lacunas no desenvolvimento docente envolvendo as diversas dimensões que o compõem, como a pessoal (escolha pela carreira docente), profissional (preparo/formação para a docência) e institucional (a visão/apoio da IES para a preparação docente e atingimento dos objetivos educacionais).

Nota-se que para o grupo social investigado, os docentes investem em seu desenvolvimento para aprimorar as práticas acadêmicas, seja de forma individual ou coletiva, ou seja, uma interseção do sujeito e o social construindo-se relações e representações. O desenvolvimento docente tem múltiplas interpretações e ficou evidente neste estudo, a preocupação cidadã na formação dos futuros profissionais da saúde, considerando a transversalidade e a complexidade que envolvem esta prática.

O estudo possibilitou conhecer o processo de Desenvolvimento Docente adotado pelas 3 IES investigadas, por meio das Representações Sociais e significações dos agentes envolvidos no processo. Buscou-se refletir criticamente acerca da formação e desenvolvimento profissional, objetivando o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, bem como o desenvolvimento de habilidades e

competências específicas, além disso, procurou-se conhecer novos caminhos aplicáveis na realidade docente atual, garantindo excelência no ensino profissional e institucional.

O primeiro objetivo foi alcançado, em que buscou apreender os elementos presentes nas representações sociais de docentes sobre o processo de desenvolvimento docente no ensino superior da área de saúde de 3 IES de Curitiba, trouxe contribuições sobre as concepções de docência no Ensino Superior, as características envolvidas na prática docente e a significação do Desenvolvimento Docente para o Ensino Superior na Saúde. Verificou-se que as Representações Sociais dos docentes participantes do estudo, são formadas pelo domínio da prática e das relações estabelecidas entre os saberes históricos e sociais, especialmente no que se refere a construção de uma identidade profissional. Tais saberes favorecem a reflexão das próprias necessidades e auxiliam em sua experiência em sala de aula, trazendo uma ressignificação do seu papel como agente transformador do processo de ensino-aprendizagem.

Com relação à formação pedagógica, constatou-se a partir dos discursos que o docente precisa de atualização constante para que possa guiar o estudante da melhor forma possível em sua trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Como parte deste processo, verificou-se a importância do pensamento crítico-reflexivo, como forma de auxílio na aquisição de novas habilidades e competências. Porém, para este grupo representado, a profissão docente é mais do que somente aquisição de competências e habilidades, é um conjunto de particularidades que envolvem a responsabilidade social, o respeito com o outro e o compromisso de formar pessoas, dando sentido também ao seu papel social.

A partir dos discursos foi constatado que, o exercício da docência está para além de uma mera profissão, envolve aspectos emocionais, culturais e estão cobertos de significações pessoais. Verificou-se a intenção de contribuir para a formação de um profissional crítico-reflexivo e preparado para o mercado de trabalho, capaz de enfrentar os desafios da vida profissional. Além disso, a prática docente foi representada como uma ação que envolve planejamento, responsabilidade, compromisso, atualização constante e aprendizagem significativa. O processo de ensino-aprendizagem está intimamente ligado à troca de saberes entre docente e discente

É notória a responsabilização pela formação dos futuros profissionais, em que neste movimento relacional entre professor e estudante, se sentem parte do processo de formação, exercitando o profissionalismo, a forma de tornar-se referência, formador de opinião para o estudante.

A prática docente, gera, quando construída e refletida, um processo de significação, já que permite a mobilização de saberes capazes de reafirmar o docente como mediador do conhecimento.

A teoria sobre representações sociais subsidiou a trajetória teórico-metodológica deste estudo, possibilitando desvelar determinantes de ações, atuando como guias de leitura da realidade, assumindo papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas cotidianas. As representações dos docentes nesta pesquisa tornam-se fotografias da prática e estas, a forma de transformação das representações em um movimento de influências recíprocas. Os docentes por meio das representações sociais oferecem uma rede de significados, atribuem sentido às suas práticas, ressignificam ações, ativam a reflexão do cotidiano e indicam novas formas de relação com o saber e com a aprendizagem.

O segundo objetivo foi alcançado ao analisar nos documentos institucionais como ocorre o processo de Desenvolvimento Docente oferecido pelas IES envolvidas na pesquisa. Quanto aos programas de Desenvolvimento Docente analisados, apreendeu-se que estes contribuem para crescimento pessoal e profissional, tornando o sujeito mais crítico-reflexivo e qualificado para atingir a excelência no ensino. O investimento da IES ajuda o docente não só a ter uma prática inovadora e com mais qualidade, como também colabora com a valorização da profissão e motivação do seu corpo docente.

Após análise dos objetos representacionais, concluiu-se que há um investimento e incentivo das três IES à participação nos programas de Desenvolvimento Docente que, por sua vez, habilitam o corpo docente a ministrar aulas de maneira mais didática e atuais, condizentes a realidade do grupo social em que os estudantes estão inseridos. Ficou clara a importância do investimento na formação do profissional docente, para que este atenda às demandas do estudante e da própria IES em que atua, além do compromisso social com os múltiplos agentes inseridos nesse processo. Como sugestão, alguns questionamentos emergiram para serem respondidos em pesquisas próximas, tais como: quais as representações sociais de estudantes sobre o papel e valorização da profissão

docente? A visão política e institucional influencia no modo como percebemos a docência e quais são suas implicações no contexto atual?

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B; VILLAS BÔAS, L.S. Um olhar psicossocial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 167, 2018. p. 14-41. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v48n167/1980-5314-cp-48-167-14.pdf>
- ABID, K. Faculty development: a need in time for educators in healthcare. **Journal Pakistan Medical Association**. v. 63, n. 4, p. 428-431, 2013. Disponível em: <https://www.jpma.org.pk/PdfDownload/4106.pdf> . Acesso em: 16 set. 2020.
- ABRAMOWICZ, M. Avaliação do desempenho e formação docente: desafios, rupturas e possibilidades. *In*: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 83-92.
- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A.S.P; OLIVEIRA, D.C. (Eds.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998. p. 27-38.
- ALMEIDA, M. T. C. *et al.* Desenvolvimento docente: avaliação de uma experiência em um curso de medicina. **Revista eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n.1, p. 306-318, Jan/Abr, 2019. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/about/editorialPolicies#custom-0> . Acesso em: 16 set. 2020.
- ALMEIDA, M. T. C; MAIA, F. A; BATISTA, N. A. Gestão nas escolas médicas e sustentabilidade dos programas de desenvolvimento docente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP/Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 299-310, jul., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v18n2/03.pdf> . Acesso em: 16 set. 2020.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: UNIVILLE, 2003. cap. 1, p. 15-43.
- ARMSTRONG, E. G.; BARSION, S. J. Creating “innovator’s DNA” in health care education. **Academic Medicine**, v. 88, n. 3, p. 342-348, mar. 2013. doi: [10.1097/ACM.0b013e318280cb7b](https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e318280cb7b)
- ARRUDA A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p.127-147, nov., 2002. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000300007>
- BATISTA, S. H. S. A disciplina formação didático-pedagógica em saúde na pós-graduação *stricto sensu* da Unifesp/EPM: uma proposta em foto. *In*: BATISTA, N. A; BATISTA, S. H. S (orgs.). **Docência em saúde: temas e experiências**. São Paulo: Senac, 2004. p. 203-212.
- BATISTA, N.; BATISTA, S. H. S. Formação do professor universitário: desafios e possibilidades. *In*: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. A. (orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 185-205.

BENASSULY, J. S. A formação do professor reflexivo e inventivo. *In*: LINHARES, C; LEAL, M. C. **Formação de professores uma crítica à razão e às políticas hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 185-95.

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

BERTONI, L. M.; GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. *In*: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M. (Orgs). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação**: concepções e trajetórias [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, p. 101-122. ISBN: 978-85-7455-493-8. doi: 10.7476/9788574554938.005.

BOLZAN, D. P. V; ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, v. 60, n. 3, p. 489-501, set./dez., 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/489/0>. Acesso em 15 jul. 2020.

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

BORRASCA, B. J. **Conocimiento profesional y buenas prácticas en la educación superior**: genesis y influencias mutuas entre los saberes disciplinares y pedagógicos del profesorado universitario [tese de doutorado]. Barcelona: Universitat de Barcelona; 2008

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria 1996 GM//MS. Política Nacional de Educação Permanente. Brasília (DF), 2012.

BRASIL, Parecer CNE/CES 1133/2001 - Homologado Despacho do Ministro em 1/10/2001, publicado no Diário Oficial da União de 3/10/2001, Seção 1E, p. 131, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>

BRASIL, Resolução CNE/CES Nº 3, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, 2001b.

BRASIL, Resolução CNE/CES Nº 3, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina, 2014.

BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24. maio, 2016.

BREW, A; BOUD, D. Preparing for a new academic role: an holistic approach to development. **International Journal of Academic Development**, v.1, n.2, p. 17-25, 1998. Doi: 10.1080/1360144960010203

CACHAPUZ, A. F. A universidade, a valorização do ensino e a formação dos seus docentes. In: SHIGUNOV NETO, A; MACIEL, L.S.B. (orgs.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. p.115-139.

CADÓRIO, L.; SIMÃO, A. **Mudanças nas concepções e práticas dos professores**. Lisboa: Edições Vieira da Silva, 2018.

CAMPOS, P. H. F; LOUREIRO, M. C. S. (orgs.). **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: Editora UCG, 2003. p. 37-57.

CECCIM, R. B. Educação permanente em saúde: descentralização e disseminação de capacidade pedagógica na saúde. **Ciência Saúde Coletiva**. v.10, n.4, p.975-986, out/dez. 2005. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232005000400020>.

CENTRA, J. A. Types of faculty development programs. **The Journal of Higher Education**, v.49, n.2, p. 151-162, mar/abr. 1978. Doi: <https://doi.org/10.1080/00221546.1978.11776610>

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, N. M. S. C. Formação pedagógica de professores de medicina. **Rev. Latino-Americana Enfermagem**, v. 18, n. 1, p. 1-7, 2010. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-116920100000100016>

CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Rev. Cocar**, v.1, n.2, p.31-40, jul/dez, 2007. Doi: <https://doi.org/10.31792/rc.v1i2>

DAROSA, D. A. *et al.* Barriers to effective teaching. **Academic Medicine**, v.86, n.4, p. 453-59, 2011. Doi: 10.1097/ACM.0b013e31820defbe

DAY, C. **Developing Teachers. The challenges of lifelong learning**. London: Falmer Press, 1999.

DAY, C. O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. **Revista de Estudos Curriculares**, v.1, p.151-188, 2003.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem. In: RAPHAEL, H. S.; CARRARA, K. (Orgs). **Avaliação sob exame**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 21-24.

DOTTA, L. T. T. **Representações Sociais do ser professor**. Campinas: Alínea, 2006.

ENS, R. T. *et al.* Valorização do professor: prioridade política, tensão ou incerteza? **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v.49, n. 172, p. 260-283, jun., 2019. Disponível

em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000200260&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 nov. 2020.

ENS, R. T.; GISI, M. L.; EYNG, A. M. Profissão de quem professa? Representações sobre profissão do professor. **Educação e Cultura Contemporânea**, v.6, n.13 Jul./Dez. 2009. ISSN 1807-2194. <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/7999/47966632>

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, R. M. F.; DELGADO, S. C.; CARIOCA, V. J. J. Motivaciones, necesidades e importancia atribuida a la formación continua en el desarrollo de habilidades profesionales del profesorado en la enseñanza de enfermería. **Ensen Teach.** v.35, n.2, p.77-96, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14201/et20173527796>

FEUERWERKER, L. C. M. Gestão dos processos de mudança na graduação em medicina. *In*: MARINS, J. J. N.; REGO, S.; LAMPERT, J. B.; ARAUJO, J. G. C. (Orgs). **Educação médica em transformação**: instrumentos para a construção de novas realidades. São Paulo: Hucitec, 2004, p. 17-39.

FIGUEIRÊDO, R. A. M. *et al.* Representações sociais de saúde e doença entre acadêmicos de medicina. **Ensino & Pesquisa**, v. 17, n.3, p. 121-135, 2019. doi: <https://doi.org/10.33871/23594381.2020.18.1.121-135>

FORQUIN, J. C. Currículo e cultura. *In*: FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 9-26.

FREITAS, D. A. *et al.* Teachers' knowledge about teaching-learning process and its importance for professional education in health. **Interface (Botucatu)**, v.20, n. 57, p. 437-48, 2016. doi: <https://doi.org/10.1590/1807-57622014.1177>.

FREITAS, M. A.; SEIFFERT, O. M. L. B. Formação docente e o ensino de pós-graduação em saúde: uma experiência da Unifesp. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v.6, n.6, 2007, p. 635-640. doi: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672007000600004>.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José A. S.Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, M. M. A.; HYPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56,

2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 set. 2020.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 8 dez; 2020.

GHEDIN, E. L. Professor-reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. L. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez. 1 ed., 2002, p.129-150. Disponível em: http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_l/aula_04/imagens/03/profesor_reflexivo.pdf. Acesso em: 7 dez. 2020.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. *In*: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001, p. 321-341.

GODOI, M. V. M. *et al.* Representações sociais e uso de tecnologias educativas na escola. **Revista intersaberes**, v.13, n. 29, p. 342-353, 2019.

GOERGEN, P. Ensino superior e formação cidadã: elementos para uma avaliação crítica. **Série Acadêmica**, (PUC-Campinas). v.18, p.05-31, 2004. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/download/315/298>. Acesso em: 10 ago. 2020.

GOMES, L. P. Representações sociais de professores acerca do uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino. **Revista Humanidades e Inovação**, Rio de Janeiro, v.8, n.5, p.272-284, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2734>. Acesso em: 20 dez. 2020.

GONÇALVES, D. NOGUEIRA, I. C. Eixos estruturantes do desenvolvimento profissional docente. *In*: FRAGA, N. (orgs.), **CIEC 2018 - II Conferência Internacional de Educação Comparada** (pp.525-536). Funchal: CIE-Uma, 2019.

GUARESCHI, R. "Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais". *In*: GUARESCHI, R e JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1997.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HARDEN, R. M; CROSBY, J. The good teacher is more than a lecturer: the twelve roles of the teacher. **Medical teacher**, v. 22, n.4, p. 334-347, 2000. doi: <https://doi.org/10.1080/014215900409429>.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, F. Na formação é necessário abandonar o individualismo docente a fim de chegar ao trabalho colaborativo. *In*: IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 77-84.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

IOCHIDA, L. C. Metodologias problematizadoras no ensino em saúde. *In*: BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. S. S. **Docência em saúde**: temas e experiências. São Paulo: Senac, 2004, p. 153-166.

IRBY, D. M. Models of faculty development for problem-based learning. **Adv Health Sci Educ Theory Pract.**, v.1 p.69-81, jan.,1996. doi: 10.1007/BF00596230.

IZA, D. F. V. et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v.8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271999978>

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In* JODELET, D. (Ed.), **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001, p.17-44.

_____. Representações sociais: história e avanços teóricos. Vinte anos da teoria das representações sociais no Brasil. *In*: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. F. (org.). **Representações sociais**: uma teoria sem fronteiras. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005, p. 11-21.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2008.

JOVCHELOVITCH, S. Re(des)cobrando o outro: para um entendimento da alteridade na teoria das representações sociais. *In*: ARRUDA, A. (Org.). **Representando a alteridade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 69-82.

LIBANEO, J. C. Panorama do ensino da didática, das metodologias específica e das disciplinas conexas nos cursos de pedagogia: repercussão na qualidade da formação profissional. *In*: LONGAREZI, A; PUENTES, R. V. (org.). **Panorama da didática- ensino e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2011, p. 11-50.

LIMA, M. H.; VLACH, V. R. Geografia escolar: relações e representações da prática social. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 3, n. 5, p. 44-51, fev. 2002. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15289>. Acesso em: 10 jul. 2020.

LIMA, C. P; CAMPOS, P, H. F. Núcleo figurativo da representação social: contribuições para a educação. **Educação em Revista**, v.36, p.e206886, 2020. doi: <https://doi.org/10.1590/0102-4698206886>.

MACHADO, M. M. B. C. et al. Reflexões e significados sobre competências docentes no ensino médico. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**,

Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 85–104, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100005>.

MAGALHÃES, M. C. C; FIDALGO, S. S. The role of methodological choices in investigations conducted in school contexts: critical research on collaboration in continuing teacher education. *In*: RIIKA, A; POYHONEN, S. **Language in Action: Vygotsky and Leontevian legacy today**. Cambridge Scholars Publishing, 2007, p. 329-351.

MARCELO, C. La evaluación del desarrollo profesional docente. *In*: MEDRANO, C. V; VAILLANT, D. **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**, Madrid: Santillana, 2009, p. 119-127.

MARQUES, J.; ROSADO-PINTO. Educação Doutoral: mais do que um Passaporte, uma Ferramenta. **Revista da Sociedade Portuguesa de Medicina Interna**. v. 24, n.3, p. 178-181, 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.24950/rspmio/2017>.

MAZZOTTI, A. J. A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista múltiplas leituras**, v.1, n.1, p.18-43, 2008. doi: <http://dx.doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v1n1p18-43>.

MELO, G. F.; CAMPOS, V. T. B. Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 44-63, jul./set. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000300044&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15 jul. 2020

MINAYO, M. C. S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. *In*: GUARECHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.89-111.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2013

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. *In*: MOROSINI, M.C. (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Editora Plano, 2001, p.15-33.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, S. **Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NASCIMENTO, M. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. *In*: CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p.69-90.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In*: NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009, p. 25-46.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campina, v.22, n.74, p.27-42, abr. 2001. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100003>.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009, p.221-283.

O'SULLIVAN, P. S; IRBY, D. M. Reframing research on faculty development. **Academic Medicine**, v.86, n.4, p.421-28, 2011. Disponível em: https://journals.lww.com/academicmedicine/Fulltext/2011/04000/Reframing_Research_on_Faculty_Development.9.aspx. Acesso em: 28 jun. 2020.

PAGANINI-DA-SILVA, E. Identidade Profissional Docente. *In*: Anais da 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Caxambu (MG), Petrópolis: Editora Vozes, 2005, p. 445-450.

PAGNEZ, K. S. M. M. **O ser professor do ensino superior na área de saúde**. Tese [Doutorado em Educação]. Pontifca Universidade de São Paulo, p.192, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16299>. Acesso em: 29 jun. 2020.

PARREIRA, P.; MÓNICO, L., OLIVEIRA, D.; CAVALEIRO J.; GRAVETO, J. Abordagem estrutural das representações sociais. *In*: PARREIRA, P.; SAMPAIO, J.H.; MÓNICO, L.; PAIVA, T.; ALVES, L. (coords.). **Análise das representações sociais e do impacto da aquisição de competências em empreendedorismo nos estudantes do Ensino Superior Politécnico**. Guarda: IPG/PIN, 2018. (cap. 4, pp.55-68).

PÉREZ GÓMEZ, A. P. O. Pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa (PT): Publicações Dom Quixote, 1992, p.95-114.

PERIM, G.L. *et al.* Desenvolvimento docente e a formação de médicos. **Revista brasileira de educação médica**, v.33, suppl.1, p. 70-82, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022009000500008>. Acesso em: 3 jul. 2020.

PERROUND, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 3, n. 3, p. 05-14, 1997. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551996000200004>.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G. et al. A construção da didática no GT de didática: análise de seus referenciais. *In*: Reunião Anual da ANPed, 33., 2010, Caxambu. Anais Caxambu: ANPEd, 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.

PIÑA-SARMIENTO, R. Desarrollo de la formación permanente del profesorado en la provincia de Guadalajara: un estudio de caso. **Ensen Teach**, v. 32, n. 1, p. 141-159, 2014. doi: 10.14201/et2014321141159.

PINHO, M. J. S; NASCIMENTO, A. T. P. **Identidade profissional de enfermeiros/as**: Perspectivas de formação docente. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1119>. Acesso em: 1 jul. 2019

POLONIA, A. C.; SANTOS, M. F. S. Desenvolvimento de competências na perspectiva de docentes de ensino superior: estudo em representações sociais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e217461, 2020. doi: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217461>

RAMALHO, B. L; NUÑEZ, I. B e GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBEIRO, L. P.; ANTUNES-ROCHA, M. I. História, abordagens, métodos e perspectivas da teoria das representações sociais. **Psicologia & Sociedade**, v.28, n.2, p.407-409, 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102016v28n2p407>.

RICALDONI, C. A. C; SENA, R. R. Educação permanente: uma ferramenta para pensar e agir no trabalho de enfermagem. **Rev Lat Am Enfermagem**. v.14, n.6, p:837-842, 2006. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-11692006000600002>.

RIOS, T. A. Competência ou competências - o novo e o original na formação de professores. *In*: ROSA, D. E. G; SOUZA, V. T. C (Org). **Didática e práticas de**

ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.154-172.

ROBERTS, N; COPLIT, L. Future focus for professional development. **Teach. Learn. Med.** 25 suppl. 1, p.57-61, 2013. doi: <https://doi.org/10.1080/10401334.2013.842913>

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores:** do instituído ao instituinte. Niterói: Walk, 2002.

ROUQUETTE, M. L. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. *In:* MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**, Goiânia: AB. 2 ed., 2000, p. 39-46.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Rio de Janeiro, 1998.

SADALLA, A. M. F. A. Partilhando formação, prática e dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente. **Psicol. Esc. Educ.**, v.9, n.1, p.71-86, jun. 2005. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000100007>.

SAKAI, M. H; LIMA, G. Z. PBL: uma visão geral do método. **Olho Mágico**, Londrina, v. 2, n. 5/6, n. esp., p. 24-30, 1996.

SANTOS, F. M. B.; GIASSON, F. F. Docência no Ensino Superior: formação, iniciação e desenvolvimento profissional docente. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3543>. Acesso em: 12 jul. 2020.

SANTOS, M. F. S. A teoria das representações sociais. *In:* SANTOS, M. F. S; ALMEIDA, L. M. **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Recife: ed. UFPE, 2005, p.15-38.

SATHLER, A. R; SATHLER, M. R. Representação e parlamento: uma abordagem sócio-genética. **Rev. Bra. Ci. Soc**, São Paulo, v. 31, n.91, p.1-16, 2016. Doi: <https://doi.org/10.17666/319105/2016>.

SAWAIA, B. B. Representações e ideologia – o encontro desfetichizador. *In:* SPINK, M. J. P. (Org). **O conhecimento do cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. 3ª reimp. Da 1ª ed. 1993. São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 73-84.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, J. C. M. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Ibero-americana de Educação**. p.1-11, 2011. doi: <https://doi.org/10.35362/rie5531600>.

SIQUEIRA, V. L. **Representações em educação online:** um estudo das ‘falas’ na perspectiva dos sujeitos aprendizes. Brasília, 2010. 140 f. (Dissertação de Mestrado

em Educação – Universidade de Brasília). Brasília, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3455>. Acesso em: 14 set. 2020.

SOUZA, C. P; TAVARES, M. R; VILLAS BÔAS, L. P. Apresentação do estudo: representações sociais sobre o trabalho docente. *In*: SOUSA, C. P; PARDAL, L. A; VILLAS BÔAS, L. P. S (orgs.). **Representações sociais sobre o trabalho docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009, p.15-30.

SPINK, M. J. P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cad Saúde Pública**. v.9, n.3, p. 300-308, 1993. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300017>.

STEINERT, Y. *et al.* Faculty development as an instrument of change: A case study on teaching professionalism. **Academic Medicine**. v. 85, n.11, p.1057-1064, 2007. doi: 10.1097/01.ACM.0000285346.87708.67.

STEINERT, Y. *et al.* A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: a 10-year update: BEME Guide No. 40, **Medical Teacher**, v.38, n.8, p.769-786, 2016. DOI: 10.1080/0142159X.2016.1181851. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1181851>

STEINERT, Y. Faculty development: From rubies to oak, **Medical Teacher**, 2019. DOI: 10.1080/0142159X.2019.1688769. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2019.1688769>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Tradução Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução João Batista Kreuch 6.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; LESARD, C. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência. Petrópolis: Vozes, 2007.

TSUJI, H; AGUILAR-DA-SILVA, R. H. **Aprender a ensinar na escola vestida de branco**: do modelo biomédico ou humanístico. São Paulo: Forte, 2010.

TUNES,E; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO-JÚNIOR, R. S. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.126, p.689-98, 2005. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300008>.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clinico-qualitativa**: construção teórica-epistemológica discussão comparada e aplicada nas áreas de saúde e humanas. Petrópolis: Vozes, 2003.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública**. v. 39, n.3, p.507-14,

2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rsp/v39n3/248008.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

VALA, J. As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da Psicologia Social. *In*: CAMINO, L. (Org.), **O conhecimento do outro e a construção da realidade social**: uma análise da percepção e da cognição social. João Pessoa: Editora Universitária, 1996, p.121-139.

VALSECCHI, E. A. S. S. **O desenvolvimento da disciplina de Fundamentos de Enfermagem nas escolas públicas do Estado do Paraná**. 2004. 196f. Tese (doutorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

VEIGA, I.P. O Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I.P (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da Escola** – Uma construção possível. Campinas: Papirus. p. 11-35, 2008.

VEIGA, I. P. A. O projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? *In*: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000, p. 183-219.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G.; FONSECA, M. Aula universitária e inovação. *In*: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (org.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000, p. 161-191.

VENTURELLI, J; FIORINI, V. M. Programas educacionais inovadores em escolas médicas: Capacitação docente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 25, p. 7-21, set./dez. 2001.

VIANNA, C. **Os nós do “nós”**: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

VILLA BÔAS, L. P. S. **Brasil: ideia de diversidade e representações sociais**. São Paulo: Annablume, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a17.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

WILKERSON, L; IRBY, D. Strategies for improving teaching practices: a comprehensive approach to faculty development. **Acad Med**, v.73, n.4, p. 387-396, 1998. doi: 10.1097/00001888-199804000-00011.

ZABALZA, M. **Competências docentes del profesorado universitario**: calidad y de- sarrollo profesional. Madrid: Narcea; 2013.

ZARAGOZA, J. M. E. **O Mal-estar Docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

APÊNDICE 1

INSTRUMENTO DE PESQUISA

PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO

I. DIMENSÕES PESSOAIS

Sexo:

Idade:

Formação profissional:

Tempo de atuação na docência:

Tempo de atuação na IES:

Cursos de Desenvolvimento Docente (DD) anteriores à entrada na docência?

QUESTÕES ABERTAS

1. Quais suas concepções de docência universitária?
2. Qual a representação que você faz da sua prática docente, o que está envolvido nessa ação?
3. O que significa para você o processo de Desenvolvimento Docente no ensino superior?
4. Quais as representações sociais como docente da IES, sobre o processo de Desenvolvimento Docente no ensino superior da área de saúde?

APÊNDICE 2

DIMENSÕES INSTITUCIONAIS

Documentos das IES que tratam de Desenvolvimento Docente

Dados a serem analisados nos documentos institucionais:

1. Descrição diretrizes gerais do Programa de desenvolvimento Docente
2. Objetivos
3. Ações desenvolvidas
4. Mecanismos/estratégias de incentivo à participação

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para docentes)

Você está sendo convidado a participar de um estudo denominado “Representações Sociais do processo de Desenvolvimento Docente da área da Saúde”, cujos objetivos e justificativas são: Apreender os elementos presentes nas representações sociais de docentes sobre o processo de desenvolvimento docente no ensino superior da área de saúde; analisar nos documentos institucionais como ocorre o processo de Desenvolvimento Docente oferecido pelas IES envolvidas na pesquisa.

Sua participação no referido estudo será no sentido de levantar informações relevantes, através de entrevista semiestruturada, que respondam aos objetivos da pesquisa anteriormente citados. A entrevista não será realizada na IES onde você é vinculado, mas em local agendado com privacidade, para que possa expressar-se sobre o tema da pesquisa.

A pesquisa realizada apresenta alguns benefícios, tais como: apreensão de novos conceitos e princípios educacionais; ampliar suas estratégias de ensino-aprendizagem, adquirir habilidades e competências, bem como superar obstáculos encontrados no seu cotidiano profissional.

Por outro lado, poderá apresentar riscos como, insegurança ou desconforto, quebra de sigilo e anonimato. No entanto, para minimizá-los, a coleta das informações garantirá o sigilo dos registros, bem como, proporcionará um ambiente acolhedor e reservado, agendado e combinado com o participante e pesquisador. A pesquisadora garante que o material recolhido será tratado de forma a preservar o anonimato, não sendo cedido a quaisquer pessoas, mantendo o máximo de cuidado.

Sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome, qualquer dado/informação a seu respeito, ou ainda, qualquer elemento que possa de qualquer forma lhe identificar, será mantido em sigilo.

Poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se optar por se retirar da pesquisa não sofrerá qualquer prejuízo, caso esteja recebendo algum tipo de assistência.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são a professora doutora Ivete Palmira Sanson Zagonel e a acadêmica Carolina Tizzot de Munhoz Furtado com os quais poderá manter contato pelos telefones (41) 995549958. Se tiver dúvidas referentes ao projeto de pesquisa poderá manter contato com o Comitê de Ética pelo número 41- 3310-1512. Também haverá assistência integral, gratuita e imediata por parte dos pesquisadores.

É também assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como lhe será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação na pesquisa.

Não haverá nenhum valor econômico a receber ou a pagar por sua participação.

Esta pesquisa será aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdades Pequeno Príncipe – CEP/FPP.

Tendo sido orientado quanto ao teor de tudo o que aqui foi mencionado, se compreendeu a natureza e o objetivo do referido neste estudo e se deseja participar do mesmo, pode, por favor, manifestar seu consentimento?

Sim, li e me foi esclarecido todo o conteúdo do termo acima. Além disso, estou recebendo uma cópia deste termo, assinado pelo pesquisador.

Nome e RG do participante:

(Assinatura do(a) participante da pesquisa)

Declaro que obtive de forma apropriada o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa, representante legal ou assistente legal para a participação neste estudo, e atesto veracidade nas informações contidas neste documento de acordo resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

(nome e assinatura do pesquisador responsável)

Curitiba, de de 2019.

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

FACULDADE PEQUENO

PRÍNCIPE - FPP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Pesquisador:

Título da Pesquisa:

Instituição Proponente:

Versão:

CAAE:

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO
DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR DA ÁREA DE SAÚDE

CAROLINA TIZZOT DE MUNHOZ FURTADO

Faculdade Pequeno Príncipe

124184019.0.0000.5580

Área Temática:

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Número do Parecer: 3.693.597

DADOS DO PARECER

Projeto que tem como tipo de estudo representação social com ênfase na abordagem societal e abordagem qualitativa, dispondo como referencial teórico a teoria das representações sociais de Moscovici. A escolha da abordagem deu-se pelo fato de melhor compreender os fenômenos sociais e a complexidade de pensamento dos sujeitos da pesquisa. O estudo irá adotar o método de representação social com ênfase na abordagem societal e abordagem qualitativa. Quanto a pesquisa, será realizada com docentes de três Instituições de Ensino Superior privadas com fins lucrativos e de terceiro setor no município de Curitiba/PR e que apresentam em seu projeto pedagógico algum tipo de Programa de Desenvolvimento Docente. A coleta de informações se dará por meio de entrevista semiestruturada, tendo como sujeito a ser investigado, docentes da área de Enfermagem e Medicina. As entrevistas serão realizadas individualmente, fora da IES após agendamento com o docente, as quais não serão realizadas na IES onde o docente é vinculado, mas em local agendado com privacidade, para que possa expressar-se sobre o tema da pesquisa. Nesse sentido, não será necessário anexar, as autorizações das instituições de ensino. Os convites serão realizados por e-mail e contato telefônico, a partir da lista de docentes disponível no site de cada IES para os cursos envolvidos na pesquisa. Somente após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, além de sua autorização para gravar é que iniciará a entrevista. A escolha por docentes deu-se por estes auxiliarem ativamente na construção das perspectivas e subjetividades do contexto educacional.

Apresentação do Projeto:

Serão entrevistados um total de 30 docentes, divididos igualmente entre as 3 IES e os 2 cursos de Graduação. Ainda, serão coletados dados relacionados ao Programa de Desenvolvimento Docente desenvolvido pelas IES, o qual será acessado por meio de documentos em formato digital, disponibilizados na plataforma online de cada instituição. Para a análise dos documentos serão incluídos: descrição do programa, objetivos, ações desenvolvidas, perfil dos participantes, mecanismos/estratégias de incentivo à participação. A amostra total será de 30

docentes dos cursos de Graduação de Enfermagem e Medicina, divididos igualmente entre as três Instituições de Ensino Superior do município de Curitiba/PR. A escolha por estas instituições deu-se em função das mesmas ofertarem os cursos de graduação da área de saúde (Enfermagem e Medicina) a serem estudados e por apresentarem em seu projeto pedagógico algum tipo de Programa de Desenvolvimento Docente.

Critérios de inclusão:

Ser docente na área de saúde da IES do estudo independente do período ou disciplinas/unidades curriculares que ministra; Ser docente com 6 meses ou mais de atuação na IES; Docente independente de ter vivenciado ações no programa de Desenvolvimento Docente;

Critério de exclusão:

Docentes que estejam afastados no momento da coleta de dados.

A análise consistirá na compreensão e construção de elementos formadores das relações sociais apreendidas pelos discursos dos docentes, seguindo os passos metodológicos de objetivação e ancoragem propostos por Moscovici. O processo de objetivação será dividido em três etapas: seleção e descontextualização; organização e classificação; formação e estruturação dos elementos. Já a ancoragem, será utilizada como forma de compreender e construir elementos formadores das relações sociais.

Para a análise dos documentos do Programa de Desenvolvimento Docente realizado pelas IES do estudo, incluem: descrição do programa, objetivos, ações desenvolvidas, perfil dos participantes, mecanismos/estratégias de incentivo à participação. A classificação será utilizada a fim de facilitar a análise das informações, traçar um perfil dos atores sociais, bem como, melhor compreender os objetivos dos programas desenvolvidos. Estes documentos estão disponibilizados online nos sites das IES do estudo.

Objetivo da Pesquisa:

- Apreender as representações sociais de docentes atuantes no ensino superior da área de saúde, sobre o processo de Desenvolvimento Docente;
- Estabelecer as significações representadas pelos participantes, para subsidiar o processo de Desenvolvimento Docente em instituições de ensino superior da área de saúde;
- Conhecer pelos documentos institucionais o processo de Desenvolvimento Docente nas IES envolvidas na pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os riscos oferecidos pelo estudo poderão ser: insegurança ou desconforto, quebra de sigilo e anonimato. No entanto, para minimizá-los a coleta das informações garantirá o sigilo dos registros, bem como, proporcionará um ambiente acolhedor e reservado, agendado e combinado com o participante e pesquisador. A pesquisadora garante que o material recolhido será tratado de forma a preservar o anonimato, não sendo cedido a quaisquer pessoas, mantendo o máximo de cuidado. Benefícios: Os benefícios do estudo são evidenciados pela relevância da temática para ampliação do conhecimento acerca do processo e prática docente, além de

obter informações que poderão subsidiar novos programas de Desenvolvimento Docente que auxiliarão no crescimento pessoal, educacional e institucional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e atual para o contexto do ensino superior e o processo e desenvolvimento docente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos pertinentes ao estudo foram apresentados adequadamente pelas pesquisadoras conforme a Res. 466/12 do CNS.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O CEP da Faculdades Pequeno Príncipe, colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa não observou óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Lembramos aos senhores pesquisadores que, no cumprimento da Resolução 466/2012, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber relatórios anuais sobre o andamento do estudo, bem como a qualquer tempo e a critério do pesquisador nos casos de relevância, além do envio dos relatórios de eventos adversos, para conhecimento deste Comitê. Salientamos ainda, a necessidade de relatório completo ao final do estudo. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP-FPP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificado e as suas justificativas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1439188.pdf	20/11/2019 12:14:23		Aceito
Outros	Carta_resposta.pdf	20/11/2019 12:13:20	CAROLINA TIZZOT DE MUNHOZ FURTADO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_completo.pdf	20/11/2019 12:11:57	CAROLINA TIZZOT DE MUNHOZ FURTADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	20/11/2019 12:07:38	CAROLINA TIZZOT DE MUNHOZ FURTADO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	20/11/2019 12:06:44	CAROLINA TIZZOT DE MUNHOZ FURTADO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	21/10/2019 19:08:05	CAROLINA TIZZOT DE MUNHOZ FURTADO	Aceito
Outros	Checklist.pdf	21/10/2019 09:43:47	CAROLINA TIZZOT DE MUNHOZ FURTADO	Aceito
Outros	Termo_confidencialidade.pdf	20/09/2019 09:12:57	CAROLINA TIZZOT DE MUNHOZ FURTADO	Aceito
Outros	Instrumento_pesquisa.pdf	20/09/2019 09:12:06	CAROLINA TIZZOT DE MUNHOZ FURTADO	Aceito
Outros	Curriculo.pdf	20/09/2019 09:07:35	CAROLINA TIZZOT DE MUNHOZ FURTADO	Aceito
Orçamento	Orçamento.pdf	20/09/2019 09:06:57	CAROLINA TIZZOT DE MUNHOZ FURTADO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não