

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA: PERCURSOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Maria de Lourdes da SILVA NETAⁱ

Denilson Cursino de OLIVEIRAⁱⁱ

Mayara Alves Loiola PACHECOⁱⁱⁱ

Matheus Paiva Serpa BARROSO^{iv}

RESUMO

A formação de professores tem sido objeto de pesquisas no Brasil e em outros países. Desse modo, escolhemos como objeto desta pesquisa a formação dos docentes de um curso de Medicina Veterinária ofertado em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, objetivando investigar o percurso formativo dos professores para o exercício da docência universitária. O referencial teórico basilar foi constituído pelos estudos de Pimenta e Almeida (2009), Costa (2007), Cunha (2006), Prates Barbosa (2003), dentre outros. A pesquisa de abordagem *quali* e *quanti* aliou-se ao estudo de caso e às técnicas de coleta de dados bibliográfica e documental, atentando para as indicações da Lei de Diretrizes e Bases (Lei Nº 9.394/1996) e do Projeto Pedagógico do Curso, com o intuito de analisar o currículo *Lattes* de 61 docentes. Os dados apontaram que, na formação inicial acadêmica dos professores de Medicina Veterinária, prevalecem os cursos de bacharelado, com 50 docentes doutores, e a oferta de cursos de formação contínua cancelados pela IES pesquisada, bem como a disseminação de políticas internas destinadas ao desenvolvimento profissional dos docentes da instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Docência universitária; Curso de bacharelado.

UNIVERSITY TEACHING IN THE VETERINARY MEDICINE COURSE: PATHWAYS OF TEACHER TRAINING

ABSTRACT

Teacher education has been the object of research in Brazil and other countries. Thus, we chose as object of this research the training of professors of a Veterinary Medicine course offered at a public Higher Education Institution (HEI), aiming to investigate the formative path of professors for the University teaching exercise. The main theoretical framework consisted of studies conducted by Pimenta and Almeida (2009), Costa (2007), Cunha (2006), Prates and Barbosa (2003), among others. The research of Quali and Quanti approach allied to the case study and the techniques of bibliographic and documentary data collection, paying attention to the indications of the National

ⁱ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UECE). Professora Efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). E-mail: lourdes.neta@ifce.edu.br.

ⁱⁱ Doutor em Informática Aplicada pela UNIFOR. Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), E-mail: denilson.oliveira@ifce.edu.br.

ⁱⁱⁱ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Professora efetiva na Prefeitura Municipal de Pacatuba. E-mail: mayara.loiola@aluno.uece.br.

^{iv} Graduando em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Ceará. Bolsista PIBIC/CNPq (2017-2019). Grupo de pesquisa EDUCAS/CNPq. E-mail: matheus.paiva@aluno.uece.br.

Education Guidelines and Framework Law (Law no. 9,394/1996) and the Pedagogical Master Plan of the course, in order to analyze the Lattes curriculum of 61 professors. The data showed that in the initial academic training of the professors of Veterinary Medicine prevail the Bachelor's courses, with 50 PhD professors and the offer of continuing education courses supported by the researched HEI, as well as the dissemination of internal policies aimed at the professional development of the faculty of the institution.

KEYWORDS: *Teacher training; University teaching; Bachelor's course.*

DOCENCIA UNIVERSITARIA EN LA CARRERA DE MEDICINA VETERINARIA: CAMINOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

RESUMEN

La formación de profesores ha sido objeto de investigación en Brasil y en otros países. Por lo tanto, elegimos como objeto de esta investigación la formación de los docentes de un curso de Medicina Veterinaria ofrecido en una Institución de Educación Superior (IES) pública, con el objetivo de investigar el camino formativo de los profesores para el ejercicio de la docencia universitaria. El marco teórico basilar fue constituido por estudios de Pimenta y Almeida (2009), Costa (2007), Cunha (2006), Prates y Barbosa (2003), entre otros. La investigación de enfoque de cuali y cuanti se unió al estudio de caso y a las técnicas de recopilación de datos bibliográfica y documental, prestando atención a las indicaciones de la LDB (Ley N° 9.394/1996) y del Proyecto Pedagógico del Curso, con intención de analizar el currículo de Lattes de 61 docentes. Los datos mostraron que, en la formación académica inicial de los profesores de Medicina Veterinaria, prevalecen los cursos de Licenciatura, con 50 docentes doctores y la oferta de cursos de formación continua de la IES investigada, así como la difusión de políticas internas destinadas al desarrollo profesional de los docentes de la institución.

PALABRAS CLAVE: *Formación docente; Docencia universitaria; Curso de Licenciatura.*

1 INTRODUÇÃO

A partir do ano de 1990, a docência na Educação Superior tem sido foco de pesquisas no Brasil e em outros países. No contexto brasileiro, destacamos os estudos de Masetto (2003), Cunha (2006), Pimenta e Anastasiou (2002), entre outros. As reflexões sobre a docência para o ensino na Universidade apontam aspectos relacionados à insuficiência de conhecimentos pedagógicos daqueles que possuem formação específica em áreas distintas da licenciatura. Entre elas, podemos ressaltar os cursos de bacharelado nas áreas das ciências sociais aplicadas, da saúde e das ciências exatas, cujos currículos são direcionados, principalmente, à formação técnica e humana, a fim de que o profissional possa atuar de forma dinâmica nas organizações hodiernas.

No Brasil, ainda se tem à ideia de que a docência no Ensino Superior tem como

pressuposto que o domínio do conhecimento específico e os conhecimentos na pesquisa são suficientes para exercer a docência com qualidade. Masetto (2003) explica que essa ideia é um aspecto histórico, datado de meados do século XIX, relacionado aos traços do modelo de Ensino Superior implantado no Brasil (francês-napoleônico). Os cursos e as faculdades, desde seu início, voltaram-se à formação de profissionais em determinada especialidade, valorizando mais o conteúdo específico de cada área do que o conhecimento pedagógico e suas relações com o ensino.

Neste trabalho, asseveramos algumas particularidades da docência universitária, com o intuito de explicitar os aspectos da formação profissional e da profissionalização dos professores universitários. Nossa intenção em analisar a formação dos professores do curso de Medicina Veterinária, o curso com maior tempo de oferta da universidade pública pesquisada, será revelar os percursos formativos dos professores. Assim sendo, objetivamos investigar o percurso formativo dos professores desse curso para o exercício da docência universitária. Mediante o escopo da pesquisa, definimos como questões iniciais: Qual o percurso formativo dos professores do curso de Medicina Veterinária? Houve formação específica para exercer a docência no Ensino Superior no grupo de docentes pesquisados?

Antes de elaborar a metodologia de pesquisa, apresentamos conceitos, os quais possam nos orientar a responder questões importantes para o desenvolvimento metodológico da investigação, quais sejam: como os dados foram coletados; quais tipos de dados poderiam ser encontrados e que tipos de análises poderiam ser realizadas nesses dados.

Dados quantitativos, segundo Prates e Barbosa (2003) e Godoy (1995a), ressaltam a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos e enumeram um conjunto de características existentes nesse tipo de dados, sendo elas: o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento fundamental; o caráter descritivo; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador e enfoque indutivo. Os autores ainda apontam a existência de, ao menos, três diferentes possibilidades oferecidas pela abordagem, sendo elas:

- Pesquisa documental: é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar. Pode oferecer base útil para outros tipos de estudos qualitativos e possibilita que a criatividade do pesquisador dirija a investigação por enfoques

diferenciados.

- Estudo de caso: trata-se de uma análise detalhada dentro de um contexto bem específico que, segundo Godoy (1995b), visa ao exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação em particular.
- Pesquisa etnográfica: esse método envolve longo período de estudo em que o pesquisador deverá conviver com as pessoas ligadas ao ambiente da pesquisa para poder executar técnicas de observação mais específicas, contato direto com os envolvidos e participar de atividades locais para a coleta de dados e produção de informações.

Quanto aos dados quantitativos, segundo Prates e Barbosa (2003), são aqueles que podem ser representados numericamente. Normalmente, dados quantitativos são utilizados para se avaliar a eficiência e a produtividade de um sistema, para se comparar alternativas de *design* ou ainda determinar se o sistema atingiu algum objetivo de qualidade de uso pré-definido. Os estudos de pesquisa quantitativa diferem entre si quanto ao método, à forma e aos objetivos.

Considerando os conceitos apresentados, esta pesquisa será direcionada pela execução de um estudo de caso, uma vez que temos um contexto específico: analisar a formação dos professores do curso de Medicina Veterinária de uma universidade pública. Nesse contexto, levantaremos diversos dados quantitativos, bem como a apresentação de análise qualitativa. As técnicas de coletas de dados foram compostas pela pesquisa bibliográfica, tendo como foco a literatura existente acerca da temática pesquisada e a análise documental realizada no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Medicina Veterinária e nos Currículos *Lattes*, por meio dos quais analisamos a formação dos professores com escopo em três categorias: inicial, continuada e contínua.

Primando pela organização das ideias no texto, subdividimos este trabalho em quatro trechos: o primeiro é destinado aos aspectos teóricos, apresentando a conceituação e a descrição das particularidades que rodeiam a docência universitária; em seguida, discorreremos a respeito da especificidade da formação de professores para o exercício da docência no Ensino Superior; no terceiro, apontamos a análise dos dados colhidos no estudo de caso que investigou a formação dos professores do curso de Medicina Veterinária; e, por último, analisamos a política de formação docente desenvolvida na IES pesquisada.

2 ENSINO SUPERIOR, DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E SUAS PARTICULARIDADES

No contexto atual, estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência universitária, uma vez que constatamos o aumento quantitativo de universidades públicas e privadas, principalmente a partir da segunda metade dos anos de 1990. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu capítulo IV, que dispõe sobre a Educação Superior, as universidades são definidas, no Art. 52, como sendo “[...] instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 1996, n.p.). Dessa maneira, as Universidades são constituídas por ser um tripé indissociável: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Na história da universidade no Brasil, podemos identificar três modelos que influenciaram esse nível de ensino: o jesuítico, o francês e o alemão, que se fazem presentes até os dias atuais. O Ensino Superior, no Brasil, iniciou-se em 1808, no período colonial, com a criação de escolas isoladas decorrentes do pacto colonial com as nações europeias. Nesse contexto, destacamos que o modelo jesuítico visava a abordagem exata e analítica dos temas. A ação docente era a de transmitir conteúdos e resolver exercícios; a avaliação era tida como método de controle. No modelo universitário francês, constava a preocupação central da universidade na formação dos quadros profissionais, atendendo prioritariamente à elite econômica, sendo de suma importância o domínio da língua francesa pelos discentes no que diz respeito à sala de aula. Esse modelo não alterou as características do modelo jesuítico, a forma pela qual se efetivava a relação entre docente e discente se mantinha. O terceiro modelo foi o alemão ou humboldtiano, criado na Alemanha no final do século XIX. Tinha como foco o avanço da ciência e a renovação tecnológica por meio da pesquisa das questões nacionais. Esse modelo buscava unir professores e estudantes em dois espaços distintos: os institutos e os centros de pesquisa, os quais estabeleciam uma relação de parceria na direção da constituição do conhecimento, na qual a figura do professor não prevalecia como transmissor em uma postura autoritária, sendo o orientador das pesquisas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Diante dos modelos descritos, apresentamos a acepção de Vieira e Farias (2011) em relação às várias reformas do Ensino Superior, das quais destacamos a reforma universitária de 1968, introduzida pela Lei Nº 5.540, de 28 de novembro, reforma que vinha sendo organizada desde o final da década de 1940. O projeto de 1968 deve ser entendido a partir de alguns aspectos, dos quais evidenciamos o político e o técnico. No aspecto político, constituiu resposta às demandas das camadas médias mediante expansão da oferta de vagas no Ensino Superior. Do ponto de vista técnico, por um lado, procurou atender a uma exigência de racionalização, buscando conter a expansão desordenada desse nível de ensino; e, por outro lado, promover os meios para que as instituições pudessem vir a oferecer um Ensino Superior de qualidade, em um ambiente onde a participação estudantil fosse controlada com a criação de instrumentos de controle e disciplina destinados à comunidade discente, possíveis opositores ao regime militar.

A reforma universitária de 1968 produziu efeitos no Ensino Superior brasileiro, modernizando uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas. Entre as medidas propostas pela Lei Nº 5.540/1968, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, destacamos: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do Magistério e a Pós-Graduação.

Mediante as indicações acerca do magistério superior, evidenciadas na Lei Nº 5.540/1968, trazemos à baila os estudos de Araújo (2004), destacando que o registro do termo “docência” na Língua Portuguesa é datado de 1916, o que implica dizer que a utilização da terminologia é recente no espaço dos discursos sobre educação. Assim sendo, salientamos que a LDB Nº 9.394/1996, em seu Art. 66, indica que a formação para o magistério superior deverá ser realizada em programas de Mestrado e Doutorado (BRASIL, 1996). Além da exigência pautada na legislação educacional em relação à titulação dos professores, na instituição onde realizamos a pesquisa, a capacitação dos docentes foi mencionada em seu Plano de Carreira, Cargos e Vencimentos (PCCV), em 2008, que consolidou sua política de pessoal docente orientada pelos seguintes princípios: tem prioridade a admissão de professores com o título de doutor e o planejamento para a capacitação dos docentes que

ainda não alcançaram esse grau acadêmico, o mais rapidamente possível, para que também se tornem doutores no menor tempo após seu ingresso.

Diante dos achados, aclaramos que a IES buscou atender às indicações legais admitindo docentes doutores, bem como pautou o planejamento de ações formativas para a aquisição dessa titulação. Apesar de compreendermos que a participação em cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* é relevante, esta não garante a constituição dos saberes para a docência universitária, especificamente o desenvolvimento dos saberes pedagógicos, visto que esses cursos têm o foco na pesquisa e alguns deixam de ofertar a disciplina de Didática ou Metodologia do Ensino Superior.

A universidade é uma instituição educativa, a qual tem por finalidade o constante exercício da crítica por meio da pesquisa, do ensino e da extensão. As características do ensino universitário exigem uma ação docente diferente da tradicional na repetição dos conteúdos, que mostra o docente como detentor da verdade. O professor do Ensino Superior precisa atuar de modo reflexivo, crítico e competente (PIMENTA; ALMEIDA 2009).

O desmerecimento das atividades de ensino e formação pedagógica nas universidades pode ser atribuído aos estímulos e aos critérios de progressão na carreira, que tem se fundamentado mais na produção científica do que no exercício da docência (COSTA, 2007). O prestígio do professor universitário no âmbito acadêmico, ainda que essa condição possa variar em intensidade segundo a área de formação, estão prioritariamente nas atividades de pesquisa, incluindo as publicações e as participações. Orientações de dissertações e teses, participações em bancas e processos ligados à Pós-Graduação também trazem valoração à carreira do docente universitário, assim como consultorias e cargos na administração universitária.

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES consta um núcleo de Política de Ensino e Graduação vinculado à Pró-reitora de Graduação (PROGRAD). O núcleo é responsável por planejar, coordenar e acompanhar a implementação da política de Graduação, visando o aprimoramento da formação, objetivando a melhoria da qualidade do ensino de Graduação, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias. Em uma ação conjunta aos coordenadores dos cursos de Graduação, fóruns permanentes de debate sobre propostas de planejamento e organização didático-pedagógica desses cursos são promovidos, estimulando

uma formação acadêmica e profissional orientada pelos princípios da competência, ética, democracia, cidadania, autonomia e universalização do conhecimento.

Professores universitários bacharéis que exercem a docência simultaneamente às suas profissões de formação não costumam se identificar como docentes, mas como médicos, engenheiros, advogados, administradores e usam o título de professor universitário como valorização social. Historicamente, a docência tem sido assumida como profissão genérica e não como ofício por ser considerada socialmente uma “semiprofissão”. Embora os professores universitários não licenciados possuam significativa experiência em estudos em suas áreas específicas, faltam-lhes conhecimentos sobre a área pedagógica (IMBERNÓN, 2001).

Mesmo com os esforços em transformar os currículos e o ensino, as mudanças na educação médica vêm enfrentando dificuldades. A prática docente na Universidade tem se mostrado resistente às modificações, visto que os professores continuam a ensinar como foram formados, imitando modelos adotados pelos seus professores. Desse modo, resistem à remodelação das práticas e das metodologias de ensino, desvinculando-se das aprendizagens. Os professores dos cursos de saúde tendem a dar pouca credibilidade aos aspectos pedagógicos da docência universitária. Em algumas circunstâncias, isso ocorre pelo fato de que, uma vez aprovado no concurso ou contratado, o professor recebe uma ementa, um plano de ensino do ano ou do semestre anterior e seus horários. A partir daí, todas as questões que envolvem gestão de sala de aula, ensino e aprendizagem, metodologia e avaliação são de sua responsabilidade. O professor é, assim, entregue a um processo de trabalho solitário (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Buscando minimizar o trabalho solitário do docente universitário, as IES têm buscado organizar processos de formação permanente e de desenvolvimento profissional destinado aos professores por meio de atividades diversas, tais como: palestras, seminários, semanas pedagógicas, dentre outras. No entanto, é importante que tais ações evitem ser ofertadas de forma isolada ou pontual, necessitando estarem articuladas a um processo de constituição coletiva de estratégias sistematicamente organizadas que permitam uma progressiva reflexão crítica sobre o papel da universidade, o trabalho docente, a elaboração e a avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos e o desenvolvimento dos saberes docentes inerentes ao processo de ensino-aprendizagem (MAGALHÃES JÚNIOR; CAVAIGNAC, 2018).

Percebemos a ausência de exigência da formação específica do professor de Ensino Superior para ensinar. No plano das políticas educacionais, não se julga necessário ensinar-lhes as especificidades de sua atuação na universidade. É um paradoxo pensar que, para ser docente, não é necessário saber ensinar. Como se saber o “conteúdo” fosse uma garantia de ensinar bem, mas um professor que sabe muito sobre sua área de ensino não necessariamente sabe ensinar (PIMENTA; ALMEIDA, 2009).

Cunha (2006) sintetiza que esses professores absorveram concepções epistemológicas, políticas e experiências didáticas em suas jornadas como discentes e que, por meio delas, “[...] foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para a sua futura docência” (CUNHA, 2006, p. 259). Intervir nesse processo de naturalização profissional exige reflexão, baseada na reorganização da experiência.

2.1 Formação docente para o Ensino Superior

Os professores ingressam no Ensino Superior passando a exercer a docência respaldados, como já foi dito, em algumas circunstâncias, pela aprovação em concursos públicos ou em seleções. Destacamos que, ao assumir a docência universitária, desde o início da carreira, é responsabilidade do professor planejar, ensinar, escolher as estratégias e os recursos didáticos e avaliar. Em alguns casos, é atividade individual por não contar com o apoio dos professores mais experientes e sem espaços institucionais voltados à constituição dos conhecimentos relativos ao ser professor.

A formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como pertencente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino e da ciência. Espera-se que o professor seja um especialista em sua área, tendo-se apropriado, com a formação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado pela academia no seu campo científico. O domínio do conteúdo, por sua vez, deve ser alicerçado nas atividades de pesquisa que garantam a capacidade de produção de conhecimento (CUNHA, 2006).

A formação docente é constituída ao longo de sua vida, sendo o resultado de aprendizagens realizadas em diversas dimensões: familiar, pessoal, acadêmica, profissional; enfim, nos diversos setores da vida humana. Pensar sobre os saberes profissionais dos

professores, os saberes que efetivamente utilizam em seu trabalho diário para realizar suas atividades e seus objetivos educacionais é relevante para a reflexão da constituição da profissão docente.

A formação docente é o momento de constituição da identidade pessoal e profissional. No instante da formação inicial, encontra-se a constituição do conhecimento docente. A formação de professores universitários vai além da formação acadêmica, do acúmulo de conhecimento e da aplicabilidade de técnicas, sendo necessários a análise e o redimensionamento das práticas profissionais. Investir na formação docente é também investir na pessoa, bem como nos saberes de sua experiência, tendo como escopo o paradigma do homem no decurso de elaboração de aprendizado.

Aclaramos que, de fato, existem dificuldades na formação docente, nas dimensões teóricas e práticas, assim como nos aspectos que remetem à reflexão do professor no tocante às suas ações e ao redimensionamento dos processos de formação nos cursos de Graduação. Schön (1995) exprime que as duas maiores dificuldades na formação se encontram na epistemologia dominante na universidade e no seu currículo profissional normativo:

Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática cotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de facto, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência desse defasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com essas discrepâncias (SCHÖN, 1995, p. 81).

O modelo de formação mencionado é inadequado ao campo de ação do profissional docente, regido pela lógica disciplinar e aplicacionista. O exercício da docência consiste no conhecimento e na produção de um conjunto de saberes e de valores por meio de processos educativos de formação inicial e continuada.

A formação continuada na concepção anunciada por Imbernón (2010, p. 49) precisa proporcionar ao docente “[...] a reflexão prático-teórica sobre a sua própria prática, mediante uma análise da realidade educacional e social de seu país, sua compreensão, interpretação e intervenção sobre a mesma”. A ausência da reflexão prático-teórica é geradora do modelo de formação aplicacionista e deixa de lado a diversidade e a complexidade do cotidiano em que se constituem os conhecimentos, as informações e as experiências vivenciadas pelos docentes

que irão empreender o processo de ensino e de aprendizagem, realizando um planejamento, utilizando metodologias, recursos e ações avaliativas que se distanciam da realidade a ser enfrentada pelos estudantes dos cursos de licenciatura no exercício de sua prática docente.

A formação de professores no Brasil precisa superar os desafios da perspectiva formativa curricular e linear ofertada nos cursos de Graduação, dos quais destacamos a fragmentação dos conhecimentos em disciplinas subdivididas em teóricas e práticas, sem interconexões. A formação docente é um processo dinâmico que recebe as influências do período e do contexto histórico em que se desenvolve, sendo constituída pelos conhecimentos específicos do curso, das disciplinas, assim como pelos saberes curriculares que envolvem os objetivos e os conteúdos, saberes pedagógicos que se desenvolvem desde as concepções sobre a atividade educativa, envolvendo planejamento, ensino, metodologia e avaliação, juntamente aos saberes práticos da experiência.

Quando o professor se dirige à sala de aula ou aos espaços de formação continuada em serviço, carrega suas experiências, suas ansiedades, suas necessidades, sejam pessoais ou profissionais, e, também, os seus sentimentos acumulados na sua trajetória de vida – fatores que devem ser considerados.

3 FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E CONTÍNUA: ACHADOS DA INVESTIGAÇÃO

Os percursos formativos dos professores são constituídos pela trajetória trilhada a partir da formação inicial, em seguida pela formação continuada e, posteriormente com a formação contínua. Inicialmente, a busca pelos percursos formativos dos docentes do curso de Medicina Veterinária deu-se por meio do PPC. Detivemo-nos em pesquisar no PPC por este ser o documento norteador da formação, que indica as dimensões teóricas e práticas do trabalho realizado nas instituições de Educação Básica ou de Ensino Superior. O Projeto Pedagógico é uma ação consciente e organizada no âmbito institucional que requer a participação dos sujeitos porque é planejada tendo como escopo o futuro das ações formativas (VEIGA, 2001). Por isso, vai para além do aspecto documental, principalmente pelo fato de poder contribuir no processo de reflexão constante dos docentes sobre as práticas de ensino, respaldadas pelas linhagens teóricas que as sustentam, necessitando aliar-se ao contexto social, no qual está inserido.

O PPC de Graduação em Medicina Veterinária da IES pesquisada foi elaborado seguindo as orientações descritas na Resolução N° 1, de 18 de fevereiro de 2003, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Medicina Veterinária (BRASIL, 2003). Esse documento define os princípios, os fundamentos, as condições e os procedimentos da formação de médicos veterinários, estabelecidos pela Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) para aplicação em âmbito nacional na organização, no desenvolvimento e na avaliação dos projetos pedagógicos dos Cursos de Graduação em Medicina Veterinária das IES.

O PPC do ano de 2007 atualizou a primeira edição do PPC de Medicina Veterinária, aprovado pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) da universidade pesquisada, em 11 de dezembro de 2001 (Resolução CEPE N° 2.400). O documento antecedente permitiu verificar os pontos que precisavam de melhorias, além de esclarecer as alterações ocorridas em função da implantação da estrutura curricular flexibilizada do Curso de Medicina Veterinária. Por tanto, esse documento tem como função apontar os princípios norteadores, os objetivos, o perfil profissional e as áreas de atuação do profissional formado pela instituição pesquisada.

O artigo 9º das DCN do Curso de Graduação em Medicina Veterinária trata sobre o PPC. O referido artigo diz-nos que o PPC deve ser construído coletivamente, centrado no estudante como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo de ensino-aprendizagem. O projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante por meio de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

No PPC pesquisado, consta que as atividades básicas do professor se configuram no ensino, na pesquisa e na extensão, em nível superior, ou cargos administrativos ou técnicos na qualidade de professor. Além das atividades mencionadas, os docentes têm como responsabilidade a orientação geral dos discentes, visando à integração destes à vida universitária, o seu melhor rendimento escolar e sua adaptação ao futuro exercício da cidadania profissional.

No que diz respeito à formação dos docentes, o PPC abordou a falta de qualificação específica para a docência, da qual carecem muitos professores. A qualificação de professores para o exercício da docência no Ensino Superior, “[...] apesar de não constituir uma prioridade estabelecida com rigor no contexto das políticas educacionais nos últimos anos, torna-se cada

vez mais requerida, pois o professor precisa dar conta do complexo histórico de constituição da sua área de conhecimento” (PPC de 2007 da IES pesquisada, p. 58).

Pela ausência de prioridade das políticas educacionais concernentes à formação dos docentes universitários na legislação educacional, no projeto, foi apontada a necessidade formativa devido à complexidade na qual as áreas de conhecimento estão inseridas e às exigências profissionais que os egressos enfrentarão no mundo do trabalho, mencionando que as políticas de formação docente, organizadas em cursos ou palestras esporádicas têm deixado de corresponder às necessidades da Universidade e dos professores, pois dificilmente são acompanhadas por um planejamento institucional sendo desvinculadas das atividades docentes, o que resulta em uma formação a partir de critérios individuais, com oferta pontual e pouco eficiente em relação aos objetivos da instituição. Esse modelo formativo esporádico diverge das ideias de García (1995, p. 112), o qual defende que a formação docente “[...] como um processo contínuo, sistemático e organizado significa entender que a formação de professores abarca toda a carreira docente [...]”. Coadunando com aceção descrita pelo autor mencionado e constatando, na investigação realizada nas DCN e no projeto pedagógico, a existência de ações esporádicas e individualizadas de formação promovidas pela IES para o curso de Medicina Veterinária, fomos instigados a buscar a formação inicial e continuada vivenciadas pelos professores. Para essa coleta, deter-nos-emos na busca dos dados referentes às formações descritas nos Currículos *Lattes* de cada professor.

Com a identificação de todos os professores realizada na primeira etapa da investigação na Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) e na Coordenação do Curso de Medicina Veterinária, a etapa seguinte foi a busca dos Currículos *Lattes*, com a pesquisa nominal na plataforma de cada um deles. A pesquisa nos *Lattes* dos docentes foi relevante pelo fato de estudantes, professores e pesquisadores destacarem sua trajetória de formação profissional, possibilitando a utilização dos dados apresentados nos currículos por universidades, centros de pesquisa e instituições que trabalham com pesquisa em nível de iniciação científica e de tecnologia, apresentando visibilidade das produções acadêmicas, uma vez que atinge um âmbito nacional e internacional.

Assim, buscamos investigar a formação docente a partir das informações ofertadas nos *Lattes* dos professores, atentando para as categorias de formação inicial e continuada, levando em consideração que formação inicial refere-se aos cursos de Graduação, continuada aos

cursos de Pós-Graduação, *lato e stricto sensu*, e contínua aos cursos de formação complementar. Organizamos esses dados em planilhas no Excel, onde foram realizadas as análises quantitativas e qualitativas acerca dessas formações e apresentadas em quadros.

Na investigação, buscamos localizar a existência de experiências na e para a docência que habilitassem o exercício da profissão de professor. Dividimos, então, os cursos de graduação entre licenciatura, bacharelado e tecnólogo, já a Pós-Graduação foi dividida entre educação e outras áreas, para a formação complementar foi utilizado esse mesmo critério. Dessa maneira, foi possível visualizar os caminhos formativos trilhados por esses profissionais para a docência no Ensino Superior.

Uma dificuldade encontrada na busca das informações nos *Lattes* dos docentes foi a falta de assiduidade com a qual os docentes atualizam as informações, principalmente no que diz respeito aos cursos de formação complementar ou contínua. Essa ausência de atualização por parte dos professores resulta, inicialmente, da dificuldade em manusear a Plataforma *Lattes*, relatada por eles em entrevistas informais e nos momentos formativos, como no curso básico de preenchimento do *Lattes* anualmente promovido pela Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa durante a semana universitária da instituição.

Posterior às discussões acerca das particularidades da docência universitária e da formação dos docentes na seara do Ensino Superior, decidimos verificar dois aspectos: a análise do *Lattes* de cada docente como documento revelador de sua formação; e a existência de uma política de formação na Universidade.

O curso de medicina veterinária da IES possuía um total de 61 docentes. Destes, dois (3,3%) professores trabalhavam 20 horas semanais, 17 (27,9%) com 40 horas e 42 (68,9%) são docentes com Dedicção Exclusiva (DE) e 40 horas. Isso aponta positivamente para o fato de que o curso possuía 42 docentes com regime de dedicação exclusiva, fazendo compreender que esse quantitativo poderia se dedicar com afinco às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Quanto ao vínculo institucional, 10 (16,4%) são substitutos, 44 (72,1%) efetivos e 7 (11,5%) docentes visitantes.

Mediante as informações a respeito da carga horária de trabalho e do vínculo institucional, buscamos os dados referentes à formação inicial acadêmica do grupo de professores do Curso de Medicina Veterinária, descrito na Tabela 1.

Tabela 1. - Formação inicial dos docentes do curso de Medicina Veterinária

Tipo de Graduação	Qtd.	%
Não informado	4	6,6%
Licenciatura	-	-
Bacharelado	53	86,9%
Licenciatura e Bacharelado	4	6,6%

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados obtidos nos currículos *Lattes*.

Constatamos, por meio da Tabela 1, que o bacharelado prevalece como o tipo de formação inicial do grupo de professores investigado, atentando para a ausência de obrigatoriedade formativa na licenciatura para exercer a docência no Ensino Superior, diferentemente dos docentes da Educação Básica, que têm a licenciatura como exigência legal para o exercício da profissão. Contudo, aclaramos que a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomenda que o desenvolvimento docente se torne parte integrante no processo de reforma curricular e que, nas escolas médicas, as atividades de ensino deveriam ter o mesmo valor dado às atividades de pesquisa, e os indicadores de competência em ensino deveriam ser estabelecidos e considerados. O ensino de Graduação é entendido como decorrência das demais atividades, assumindo uma forma naturalizada de exercício. A naturalização da docência significa que o professor ensina a partir da sua experiência como estudante, inspirado em seus antigos professores (COSTA, 2007).

O docente ensinar baseado em sua experiência discente se contrapõe ao pensamento de Gauthier *et al.* (2013), ao destacarem que a docência, em hipótese alguma, pode ser evidenciada como um ofício sem saberes ou um saber sem ofício, evidenciando que a profissão docente é um ofício composto de saberes, sendo eles: disciplinar, curricular, saberes das ciências da Educação, da tradição pedagógica, da experiência e da ação pedagógica. Para o exercício da docência, é necessário o desenvolvimento de diversos saberes além dos experienciais.

Posteriormente à pesquisa referente à formação inicial dos docentes do curso de Medicina Veterinária, fomos em busca da formação continuada, a qual consideramos Pós-Graduação *lato* ou *stricto sensu*. Os dados foram organizados na Tabela 2 da seguinte maneira: 50 (82%) dos docentes possuem o título de doutor, dos quais 23 professores (37,7%) são Pós-Doutores. É possível inferir, quanto à formação do corpo docente do curso para a pesquisa, o reflexo na formação de seus egressos para atuação profissional, bem como para iniciativas quanto às pesquisas no curso. Por outro lado, constatamos que dois professores

(3,2%) não possuem formação em nível do Pós-Graduação, os quais atuam, assim, com a formação inicial acadêmica em nível de Graduação. Apesar de termos informado os dados quantitativos da formação continuada na Tabela 2, com o campo referente à Graduação desses dois professores, foi necessário mencionar a informação.

Tabela 2. - Formação continuada em Pós-Graduação de docentes do curso de Medicina Veterinária

Titulação máxima	Qtd.	%
Graduação	2	3,2%
Especialização	-	-
Mestrado	9	14,8%
Doutorado	50	82%

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados obtidos nos currículos *Lattes*.

A formação continuada dos professores do curso perquirido cumpriu as exigências da LDB (Lei Nº 9.394/1996), de modo específico às indicações do art. 66, que trata da formação para atuação no magistério superior que deve ser feita por meio de cursos de Mestrado e Doutorado (BRASIL, 1996). Compreendemos que os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* são relevantes, mas não garantem a formação para o magistério superior e constituição dos saberes para a docência, visto que esses cursos têm como foco a pesquisa.

Como visto, temos 4 (6,6%) docentes dos 61 que possuem licenciatura e bacharelado como formação inicial (sendo as licenciaturas em: Licenciatura Plena em Matemática, Licenciatura Plena em Biologia, Graduação em Programa Especial de Formação Pedagógica e Licenciatura Plena para Graduação de Professores), além de terem formação em cursos de Bacharelado, sendo necessária formação continuada para a obtenção de conhecimentos que os auxiliem no exercício da docência e que vinculem os aspectos didáticos e pedagógicos. Segundo as informações coletadas nos *Lattes*, nenhum dos professores do curso investigado possui Pós-Graduação na área de educação, seja *lato* ou *stricto sensu*.

O terceiro aspecto investigado destinou-se à formação contínua dos professores, também utilizando os currículos *Lattes* como fonte, na busca por identificar cursos relacionados ao exercício profissional para a docência. Nossa decisão pautou-se no fato de 57 professores deixarem de possuir formação inicial ou continuada na área de educação/ensino.

No que se refere à formação contínua, detemo-nos nas ações formativas que contemplam educação e/ou ensino.

O Quadro 1 a seguir foi organizado da seguinte forma: quantidade de professores que participaram de curso(s) em que as indicações auxiliariam na docência da Graduação em Medicina Veterinária, o título do curso, a carga horária e a Instituição proponente onde, atentando para os aspectos éticos da pesquisa e deixando de revelar a Universidade, realizamos a investigação. Utilizamos a nomenclatura instituição pesquisada e outra instituição.

Quadro 1. - Formação contínua dos docentes do curso de Medicina Veterinária

Qtd.	Cursos	h/a	Instituição
3	Introdução à docência em bem-estar animal	24	Outra instituição
1	Novas competências em educação e pesquisa metodológica	12	Outra instituição
1	Processo didático em sala de aula: teoria e prática	40	<i>Instituição pesquisada</i>
1	Curso de formação de avaliadores	40	Outra instituição
1	Processo de ensino: teoria e prática (didática)	50	<i>Instituição pesquisada</i>
1	Curso de formação de professores em EAD	80	<i>Instituição pesquisada</i>
1	Didática do Ensino Superior	60	<i>Instituição pesquisada</i>
1	Processo de ensino: teoria e prática	80	<i>Instituição pesquisada</i>
1	Docência no Ensino Superior na área tecnológica	15	Outra instituição
1	I Curso de formação para novos docentes	40	<i>Instituição pesquisada</i>
1	Curso de formação em Educação à Distância	120	<i>Instituição pesquisada</i>
1	Educação Profissional e Tecnológica: novos desafios	14	Outra instituição
2	<i>Moodle</i> : ambiente virtual de aprendizagem	90	<i>Instituição pesquisada</i>
1	Didática no Ensino Superior.	40	<i>Instituição pesquisada</i>
1	Apoio à implementação do Programa de Educação Ambiental e Agricultura Familiar	120	Outra instituição
1	Formação EaD para tutores e professores formadores	30	<i>Instituição pesquisada</i>
1	Educação Ambiental e a Metodologia PROPACC	20	Outra instituição

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados obtidos nos currículos *Lattes*.

Diante dos dados apresentados no Quadro 1, tomamos conhecimento de que 11 (55%) de um total de 20 cursos foram realizados na IES pesquisada e nove (45%) em outras instituições. No tocante à formação contínua, podemos reconhecer as oportunidades geradas pelas IES, apresentando a relevância da formação constante. Diante desse resultado, destacamos que a formação dos professores precisa ser constante para além da formação

inicial e continuada, de forma a articular o processo pedagógico, didático, ético. É imprescindível, nesse sentido, que as instituições de Ensino Superior compreendam a formação dos docentes como um investimento institucional prioritário, tendo em vista que, em algumas IES, encontramos a insuficiência ou a inexistência de ações formativas permanentes que agreguem valor ao trabalho dos professores em todas as suas dimensões.

4 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NA IES

A partir dos resultados obtidos pela investigação acerca da formação dos professores realizada nos currículos *Lattes*, fomos instigados a pesquisar a política de formação de professores da IES. Partindo das inquietações, procuramos na PROGRAD informações e documentos que descrevessem a política ou a proposta formativa destinada aos professores da universidade. Foi possível constatar que, após a sistematização do material produzido pelas equipes de assessoramento pedagógico integrantes da PROGRAD, foram empreendidos esforços no sentido de contribuir com o processo de formação dos professores da IES, na qual foi sancionada a Resolução do Conselho Universitário (CONSU), que aprova o Plano de Desenvolvimento Profissional Docente – PDPD. Para elaboração do PDPD, foi necessária a análise documental, assim como a aplicação de questionários destinados aos professores efetivos da IES e realização de entrevistas com assessores pedagógicos da instituição. A equipe conseguiu identificar os seguintes aspectos:

[...] insuficiência da fundamentação político-jurídica para disciplinar as ações de formação docente no âmbito da universidade; centralização das atribuições de proposição, concepção e organização da formação docente na PROGRAD; oferta de ações isoladas de formação, sem integração com outras ações institucionais de qualificação e de profissionalização docente; carência de outras oportunidades e modalidades de formação inicial de professores, ficando está restrita à disciplina Didática do Ensino Superior, aos Cursos de Especialização para a Docência Universitária e aos Mestrados e Doutorados financiados pelo poder público e também autofinanciados pelos professores interessados; ausência de um mapeamento (banco de dados) das expertises dos professores de diferentes centros na área de formação docente para o ensino superior; falta de recursos materiais para subsidiar as ações de formação pedagógica na instituição de maneira integrada e constante (PDPD da IES pesquisada, 2017, p. 3-4).

Desse modo, empreender um plano de desenvolvimento profissional docente que integre formação e carreira, em busca da profissionalização do professor, requer, dentre outros

aspectos, a explicitação de sua fundamentação teórica, dos seus princípios, seus objetivos, suas metas e suas ações. Considerando o paradigma formativo que possibilita compreender o trabalho docente como práxis, no PDPD essa compreensão passa pela concepção de que o professor se constitui em um dado espaço-tempo vivido; de que a ação docente é uma prática intencional e situada; e de que a formação do professor no Ensino Superior é parte integrante de seu desenvolvimento profissional, conforme as orientações que marcam a epistemologia da prática. Parte-se do pressuposto de que o professor é um sujeito em desenvolvimento, que se constitui por meio de suas relações sociais e de que a docência universitária é uma atividade profissional complexa, que envolve aspectos pedagógicos, humanos, históricos, políticos e sociais. Como evidenciam Pimenta e Almeida (2009), o docente universitário deve exercer suas funções com competência, de modo reflexivo e crítico. O presente plano de formação e desenvolvimento profissional assume os seguintes princípios orientadores:

Integração entre a administração superior, intermediária e básica da universidade e entre as de gestão dos processos administrativos e acadêmicos, de modo específico, entre a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), a Diretoria de Formação Permanente da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPGPq), o Departamento de Pessoal (DEPES), a Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), Direções de Centros e Faculdades, e Coordenações de Cursos de Graduação e de Programas de Pós-Graduação; flexibilidade e dinamicidade na proposição de ações de natureza, duração e complexidade diversas; Autonomia e contextualização, possibilitando aos Centros, Faculdades, Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação promoverem atividades próprias, fundadas no contexto das unidades acadêmicas e dos seus projetos pedagógicos, ao mesmo tempo, associadas e complementares ao plano institucional de formação; articulação entre as ações desenvolvidas e a avaliação institucional, apoiada por um processo de avaliação formativa, que possibilitará subsídios à qualidade das ações planejadas, ajudando na tomada de decisões sobre o que precisa ser proposto e reestruturado (PDPD da IES pesquisada, 2017, p. 7-8).

Enfatizamos que o PDPD potencializa ao máximo os recursos materiais, financeiros e humanos existentes na própria Universidade, articulando a formação profissional à ascensão funcional dos docentes que participam das ações, seja como formandos, seja como formadores, por meio de certificação. Essa ação tem como objetivo incentivar as atividades de ensino e formação pedagógica dentro da universidade, atribuindo estímulo na progressão na carreira.

O PDPD da IES adotou dois eixos básicos: o primeiro de formação pedagógica, comum ao conjunto dos docentes; e o segundo que visa à formação diversificada, concebida segundo demandas específicas das áreas de atuação desses professores. As iniciativas de formação, tanto pedagógica como diversificada, serão destinadas e asseguradas para os docentes recém-ingressos, efetivos, substitutos e visitantes.

O PDPD objetiva fortalecer os processos de ensino-aprendizagem dos discentes e a qualificação da prática docente e da produção científica da universidade. Para que esse objetivo seja atingido, a IES determinou algumas ações indispensáveis: levantamento, nos Centros, nas Faculdades e nos colegiados dos cursos de Graduação, das demandas relativas à formação pedagógica e específica na área de atuação dos professores; pesquisas junto aos Centros, às Faculdades e aos colegiados dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação, dos cursos e das disciplinas que podem ser ofertados aos docentes da IES, integrando o Plano de Formação; desenvolvimento de processos de sensibilização e de mobilização das direções de Centros e Faculdades, das coordenações de Cursos e de Programas, em torno da efetivação do PDPD; análise dos resultados da Avaliação Institucional para mapeamento das expectativas e das demandas apontadas por seus respondentes quanto à formação e ao desempenho docente; identificação dos docentes e demais profissionais da IES, bem como de outras instituições de ensino, que possam contribuir com o processo de formação contínua dos servidores docentes da Universidade.

O Plano buscou uma articulação com o Sistema de Eventos da IES no sentido de registrar as ações de formação, efetuar inscrições e emitir a certificação dos participantes, sejam formados ou formadores; criar mecanismos de integração entre a formação pedagógica e específica (inicial e continuada) e a carreira docente, estimulando os professores a participarem dos processos formativos; submissão do PDPD da IES ao Centro de Educação (CED) e outros Centros e Faculdades da IES para análise e estabelecimento de acordo de parceria no processo de efetivação da proposta; inclusão do PDPD no PDI da IES; concepção e realização de uma sistemática de avaliação do PDPD instituído; divulgação do PDPD e do seu elenco de ações formativas, com o calendário anual e semestral de oferta.

Destacamos algumas metas do PDPD da IES: garantir a 100% dos professores efetivos ingressantes na IES ação de acolhimento institucional, integração e formação pedagógica inicial, no total de 40 horas; garantir a 100% dos professores substitutos ingressantes na IES

ação de acolhimento institucional, integração e formação pedagógica inicial, no total de 20 horas, a cada período de contratação; ofertar um curso de formação de, no mínimo, 20h/a, para todos os coordenadores de cursos a cada 2 dois anos; ofertar um curso de formação de, no mínimo, 12h/a, para todos os coordenadores e supervisores de estágio por ano, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade dos processos de desenvolvimento e de acompanhamento do estágio supervisionado; promover pelo menos um curso de formação contínua, extensão e/ou aperfeiçoamento por semestre, em parceria com o Centro de Educação (CED).

O PDPD, instituído a partir do trabalho das equipes de assessoramento pedagógico da PROGRAD, constitui a política de formação da IES. O plano foi balizado no estudo das necessidades formativas dos professores realizado nos Centros, nas Faculdades e nos colegiados dos cursos de Graduação, mapeando demandas referentes à formação pedagógica e específica na área de atuação docente. Nesse sentido, destacamos que as instituições precisam estabelecer as políticas de formação, evitando momentos formativos pontuais que se restringem a algumas ações que desconsideram as expectativas e as dificuldades dos docentes para o exercício profissional docente, deixando de despertar o interesse dos professores em analisar seu trabalho, refletir acerca do planejamento, de remodelar as práticas de ensino, de reorganizar o processo de avaliação, de utilizar outras metodologias, e, principalmente, de aliar as ações de formação nos cursos com o contexto social. É imprescindível que as IES organizem as ações formativas nos diversos formatos e, principalmente, atentem para as demandas pautadas pelos docentes aos responderem aos instrumentos utilizados para planejar os planos e os programas de formação.

5 CONCLUSÃO

A investigação acerca do percurso formativo dos professores do curso de Medicina Veterinária que se constituiu pela formação inicial, contínua e continuada evidenciou que esse caminho inicialmente foi trilhado por iniciativas pessoais e, em outras circunstâncias, a instituição buscou proporcionar formação contínua aos seus professores a partir das políticas internas de desenvolvimento profissional docente.

A trajetória da formação inicial do grupo de professores foi constituída, prioritariamente, nos cursos de bacharelado, mesmo tendo sido localizados quatro docentes

que, além do bacharelado, possuíam cursos de licenciatura, sendo um licenciado em Biologia, outro em Matemática e dois com licenciatura em formação de professores. No que concerne à formação continuada, 59 docentes atenderam às indicações legais pautadas na LDB N° 9394/1996 para exercer a docência em nível superior, uma vez que cursaram Mestrados e Doutorados. No tocante à formação contínua, observamos, pelas leituras dos dados coletados, uma fragilidade em relação à formação pedagógica, tendo sido priorizados cursos voltados à área específica realizados em outras instituições, porém destacamos o investimento da Universidade em promover a formação contínua dos docentes por meio da política de desenvolvimento profissional.

Além da coleta de dados realizada nos currículos *Lattes*, a investigação oportunizou conhecermos a proposta de formação dos professores descrita no PDPD, que representa a política de formação docente da IES. O PDPD foi elaborado a partir de vários estudos, da coleta de informações em documentos e da aplicação de questionários destinados aos professores e aos gestores. Ele apresenta algumas ações de formação para os professores como o acolhimento na instituição, a integração e a formação pedagógica inicial, revelando a oferta de cursos para os coordenadores, bem como formação destinada aos coordenadores e aos supervisores de estágio no intuito de contribuir para a melhoria da qualidade dos processos de desenvolvimento e acompanhamento do estágio supervisionado. Propõe, ainda, cursos de formação contínua, no âmbito da extensão e/ou aperfeiçoamento em parceria com o Centro de Educação.

No que se refere à formação específica para exercer a docência no Ensino Superior, podemos destacar que os docentes cumpriram os critérios descritos na LDB para exercer o magistério superior, mas, se analisarmos a fragilidade de sua formação pedagógica por meio da falta de cursos que capacitem especificamente para a docência, concluímos que ainda há muito a ser feito para a qualificação adequada dos professores do curso de Medicina Veterinária.

Em relação às políticas de formação docente na Universidade, evidenciamos a existência de algumas ações, sendo necessária a disseminação da política de desenvolvimento profissional da IES, de forma a gerar estratégias de formação permanente a partir dos colegiados de cada curso, envolvendo os professores e, principalmente, sobrepondo a lógica linear e pontual da oferta de cursos, palestras e ações que são desvinculadas do trabalho

docente e que, em algumas circunstâncias, desconsideram as fragilidades do campo de atuação profissional e as dificuldades vivenciadas pelos docentes e coordenadores no cotidiano de cada curso.

A investigação desenvolvida a partir dos currículos *Lattes* dos docentes oportunizou conhecermos o percurso formativo dos professores do curso de Medicina Veterinária, bem como os aspectos específicos para o exercício da docência no Ensino Superior e a política de desenvolvimento profissional docente da Universidade. Apontamos alguns caminhos, uma vez que outras pesquisas podem ser realizadas com o mesmo curso em outras IES, públicas ou privadas, na perspectiva de conhecer os caminhos de formação dos professores.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Carlos Sousa. Docência e ética: da dimensão interativa entre sujeitos ao envolvimento sócio institucional. *In*: ROMANOWSKI, Joana Paulin; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MARTINS, Pura Lúcia Oliver (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: práticas sociais, aulas, saberes e políticas. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 35-46.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CES 1, de 18 de fevereiro de 2003**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Medicina Veterinária. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, [2003]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces012003.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Docência no Ensino Médico: por que é tão difícil mudar? **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 21-30, jan./abr. 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, 258-271, maio/ago. 2006.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores - para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação século XXI).

GAUTHIER, Clemon *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução a Pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995a.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa-tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3., p. 20-29, 1995b.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano; CAVAINAC, Mônica Duarte. Formação de professores: limites e desafios na Educação Superior. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 902-920, jul./set. 2018.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRATES, Raquel Oliveira; BARBOSA, Simone Diniz Junqueira. Avaliação de Interfaces de Usuário - Conceitos e Métodos. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 23., 2003, Campinas. **Anais eletrônicos** [...]. Campinas: Unicamp, 2003. Disponível em: http://www-di.inf.puc-rio.br/~simone/files/JAI2003_avaliacao_s.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

SCHÖN, Donald. Formar professores como professores reflexivos. *In*: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VIEIRA, Sofia Lecher; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Liber Livro, 2011.

Enviado em: 16/06/2019

Aprovado em: 11/12/2019