



Correspondência ao Autor

¹ Mayara Alves Loiola Pacheco
 E-mail: Mayara.loiola@aluno.uece.br
 Universidade Estadual do Ceará
 Itaperi, CE, Brasil.
 CV Lattes
<http://lattes.cnpq.br/4345298232311119>

Submetido: 04 abr. 2020

Aceito: 25 nov. 2021

Publicado: 03 abr. 2022

[doi: 10.20396/riesup.v9i0.8659136](https://doi.org/10.20396/riesup.v9i0.8659136)

e-location: e023007

ISSN 2446-9424

Checkagem Antiplágio



Distribuído sobre



Docência Universitária: Percursos de Formação de Professores Bacharéis no Curso de Medicina Veterinária

Mayara Alves Loiola Pacheco¹  <http://orcid.org/0000-0002-6017-5852>

Antonio Germano Magalhães Junior²  <http://orcid.org/0000-0002-0988-4207>

Rahel Rachelley Matos Monteiro³  <https://orcid.org/0000-0001-7704-5299>

^{1,2,3} Universidade Estadual do Ceará

RESUMO

A docência universitária caminha nas discussões que perpassam os percursos e trajetórias de vida da formação dos professores. Este estudo objetivou compreender a constituição dos percursos de formação docente dos professores bacharéis do curso de Medicina Veterinária. Esta pesquisa é de abordagem qualitativa com estudo de caso único, os sujeitos da pesquisa foram professores bacharéis e coordenador do curso. Tivemos como principais referenciais teórico os estudos de García, Tardif e Lessard, e Schön. A partir dos resultados e com a literatura vigente identificamos a necessária discussão sobre a formação pedagógica, a ressignificação das práticas dos docentes bacharéis, como também a necessidade de um investimento institucional que dialogue com a docência universitária.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino Superior. Formação de professores. Bacharelado.

University Teaching: Training Percuses for Bachelor Teachers in the Veterinary Medicine Course

ABSTRACT

University teaching is part of the discussions that run through the paths and life trajectories of teacher education. This study aimed to understand the constitution of the teacher training pathways of professors with bachelor's degrees in Veterinary Medicine. This research has a qualitative approach with a single case study, the research subjects were bachelor teachers and course coordinator. The main theoretical references were the studies by García, Tardif and Lessard, and Schön. Based on the results and with the current literature, we identified the necessary discussion on pedagogical training, the re-signification of the practices of bachelor teachers, as well as the need for an institutional investment that dialogues with university teaching.

KEYWORDS

University education. Teacher training. Bachelor degree.

Docencia Universitaria: Cursos de Formación para Profesores de Licenciatura en el Curso de Medicina Veterinaria

RESUMEN

La enseñanza universitaria es parte de las discusiones que recorren los caminos y las trayectorias de vida de la formación docente. Este estudio tuvo como objetivo comprender la constitución de las vías de formación docente de profesores con títulos de licenciatura en Medicina Veterinaria. Esta investigación tiene un enfoque cualitativo con un solo estudio de caso, los sujetos de investigación fueron profesores de licenciatura y coordinador del curso. Las principales referencias teóricas fueron los estudios de García, Tardif y Lessard y Schön. Con base en los resultados y con la literatura actual, identificamos la discusión necesaria sobre la formación pedagógica, la nueva significación de las prácticas de los profesores de licenciatura, así como la necesidad de una inversión institucional que dialogue con la enseñanza universitaria.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza superior. Formación de profesores. Licenciatura.

Introdução

A formação de professores evidencia caminhos e possibilidades de estudos acerca da profissão docente. Dessa forma, uma pesquisa sobre os percursos da docência pressupõe e possibilita revelar os caminhos trilhados, diálogos e perspectivas acerca dos saberes e das práticas dos professores.

A formação dos professores bacharéis no Ensino Superior é proveniente da construção dos saberes experienciados em diversos ambientes da profissão, como, por exemplo, a sala de aula e o convívio com os pares. Ao constituir essa pesquisa tivemos como problemática central a discussão sobre a docência universitária dos professores bacharéis que atuam no curso de Medicina Veterinária de uma Instituição de Ensino Superior (IES), a fim de compreender a constituição da docência universitária dos docentes bacharéis, as relações com o desenvolvimento profissional docente constituídos pelas trajetórias de vida profissional e pessoal. Assim, o estudo objetivou compreender a constituição dos percursos de formação docente dos professores bacharéis do curso de Medicina Veterinária da Universidade Estadual do Ceará.

Buscamos examinar como os docentes que não tiveram formação em cursos de licenciatura se constituíram professores do Ensino Superior, levando em consideração que para exercer a docência é necessário possuir um repertório de conhecimentos específicos advindos de disciplinas como: Didática, História da Educação, Estágio Supervisionado, Psicologia da Educação, entre outras.

Para tanto, construímos um referencial teórico em busca das perspectivas da formação docente. Adotamos de Tardif e Lessard (2011) a noção de que a formação, os saberes docentes e as práticas de ensino devem ser pensadas para além dos conhecimentos ou das relações sociais, visto que adotam uma medida intersubjetiva ao serem coletivizados através das experiências cotidianas e vivenciados com outros sujeitos da comunidade escolar/acadêmica.

As seções desse artigo estão organizadas com vistas a indicar, primeiramente, os caminhos metodológicos deste estudo, sendo apresentados, em seguida, o trajeto histórico da formação para a docência dos cursos de Medicina Veterinária, bem como, as narrativas descritas pelos sujeitos deste estudo acerca da constituição da formação docente no Ensino Superior.

Metodologia

A proposição para a realização desse estudo foi desenvolver uma abordagem qualitativa, no paradigma interpretativo. O paradigma interpretativo distende interpretações da vida social e do mundo sob uma perspectiva cultural histórica (ESTEBAN, 2010).

Para apresentar as dimensões metodológicas desse estudo, perscrutamos o processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa fundamentado por Minayo (2015), que é dividido em três etapas: 1) fase exploratória, 2) trabalho de campo e 3) análise e tratamento do material empírico e documental.

Optamos por realizar um estudo de caso único, considerando que o estudo de caso é uma análise profunda de uma unidade de estudo, o que atende ao propósito da investigação. Segundo Yin (2001), um caso único exige uma coleta de dados intensiva no mesmo local.

Segundo Moroz e Gianfaldoni (2002), a coleta das informações não se faz de modo aleatório, mas objetiva alcançar finalidades específicas da investigação, isto é, ela dá-se em função da captação de resposta ao questionamento existente. Para tanto, este estudo utilizou como técnicas de coletas de dados a entrevista semiestruturada e análise documental, cujos resultados focaram no entendimento dos professores acerca de seus saberes e práticas, buscando compreender a relação existente entre eles.

De acordo com Manzini (1991), a entrevista semiestruturada está baseada em um tema sobre o qual se elaboramos uma pauta com perguntas pré-estabelecidas, podendo estas ser complementadas por outros questionamentos inerentes às circunstâncias do momento da entrevista. Segundo o autor, esse tipo de entrevista pode fazer com que as informações sejam obtidas a partir do estabelecimento de um diálogo mais fluido.

Na análise documental, buscamos dados para compreender o curso e as práticas dos sujeitos inseridos naquele local. Para isso foram analisadas as propostas descritas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da IES em questão, bem como as exigidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de Medicina Veterinária. Segundo Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa documental é a busca de elementos em fontes primárias, pertencentes a arquivos de direito público ou privado, de instituições ou de indivíduos, além de fontes estatísticas.

A coleta de dados foi dividida em dois momentos: no primeiro, realizamos um levantamento sobre a formação docente dos 61 professores do curso de Medicina Veterinária, utilizando os dados registrados em seus currículos Lattes. No segundo momento, realizamos as entrevistas semiestruturadas com nove destes professores, tendo como critérios para seleção: trabalhar 40h/DE¹, ter ministrado disciplinas no curso nos anos de 2017 e 2018, ministrar disciplinas exclusivamente no curso de Medicina Veterinária da UECE e ter ingressado como professor nos quinze primeiros anos de fundação do curso; além do Coordenador de Curso da gestão. Com esses critérios, buscamos selecionar docentes que tivessem uma longa trajetória de vivências como professores da UECE e do curso pesquisado.

¹ 40h/DE – 40 horas de dedicação exclusiva à Instituição de Ensino Superior.

A fim de resguardar as identidades reais dos professores participantes, estes nomeados pelos seguintes pseudônimos: Professor A, Professor B, Professor C, Professor D, Professor E, Professor F, Professor G, Professor H, Professora I e Coordenador do Curso.

A organização dos dados para análise foi composta da descrição dos procedimentos, organização dos dados coletados e anotações no diário de campo, no qual foram registradas as anotações pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa incluindo aspectos da situação vivenciada, das comunicações verbais e não-verbais, esquema de compilação, flexibilidade e comparação dos resultados com base nos aportes teóricos².

Formação Docente e o Professor Universitário Bacharel

Tardif e Lessard (2011) dizem que o saber dos professores é constituído ao longo de suas trajetórias, sendo, portanto, resultante das aprendizagens vivenciadas em diferentes áreas: pessoal, familiar, social e profissional; em suma, nos distintos ramos da vida do indivíduo. Para dialogar sobre esse tema trazemos Nóvoa (1991), García (1999), Veiga (2014), Benachio (2011) e Shön (1997).

Nesta pesquisa temos como *lócus* o curso superior de bacharelado em Medicina Veterinária. O Art. 4º, das DCNs para o curso de Medicina Veterinária, define a formação do Médico Veterinário como tendo o objetivo de “dotar o profissional dos conhecimentos para desenvolver ações e resultados voltados à área de Ciências Agrárias no que se refere à Produção Animal, Produção de Alimentos, Saúde Animal e Proteção Ambiental” (BRASIL, 2003, p. 1). Para isso, é necessário que o docente possua um repertório de saberes acerca da especificidade da profissão, como também das discussões eminentes dos processos de ensino-aprendizagem conforme é exposto por Pimenta e Anastasiou (2014, p. 25):

No atual panorama nacional e internacional, há a preocupação com o crescente número de profissionais não qualificados para a docência universitária em atuação, o que estaria apontando para uma preocupação com os resultados do ensino de graduação.

Pensar sobre os saberes profissionais dos professores – isto é, quais são os saberes que efetivamente utilizam em seu trabalho para realizar suas atividades e seus objetivos educacionais – é importante para se compreender como estes são formados. Tardif (2012, p. 245-246) levanta um questionamento que o levou a pensar sobre as especificidades da formação docente: “em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação?”.

² No que concerne aos procedimentos éticos a investigação conta com a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da UECE, com número de parecer: 2.932.611. Assim, antecedendo a entrevista foi solicitado aos participantes a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, para a autorização da utilização de suas informações por meio de gravação em áudio.

A epistemologia da prática profissional está no centro do movimento de profissionalização, pois o que diferencia as ocupações das profissões é, exatamente, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo (TARDIF, 2012). Os professores são reconhecidos como profissionais, justamente, pelo fato de que para exercerem sua profissão necessitam do domínio de conhecimentos, técnicas e métodos específicos a fim de garantir que o processo de ensino-aprendizagem ocorra.

Portanto, ao um profissional bacharel ingressar como professor, em qualquer nível de ensino, pode ser que lhe falte conhecimentos didático-pedagógicos específicos para exercer a profissão docente. No que diz respeito ao professor de Ensino Superior, Veiga (2014) diz que este precisa ser um profissional plural para poder executar bem os três pilares que guiam este nível de ensino, que são: ensino, extensão e pesquisa.

Para suprir as necessidades de formação dos professores, bacharéis ou licenciados que já passaram pelo processo de formação inicial há algum tempo, são disponibilizados cursos denominados de formação continuada que têm como objetivo respaldar o professor a respeito de temas, métodos e técnicas para auxiliar no exercício profissional.

A formação do professor começa antes de sua formação acadêmica e continua durante toda a vida profissional. Caminham entre os saberes sobre ensino, o papel do professor e sobre como ensinar, advindos da própria trajetória de vida dos docentes e, sobretudo, de sua trajetória escolar. Os docentes adotam posturas frente ao ensino, provenientes da formação recebida durante o período em que foram alunos (TARDIF, 2012).

Os saberes profissionais são temporais também no sentido de que se desenvolvem no ambiente de uma carreira, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças. Saber adaptar-se à escola e ao ambiente escolar é tão importante quanto ensinar bem em sala de aula (TARDIF, 2012). Nisso tem papel relevante a experiência enquanto aluno da Educação Básica e do Ensino Superior, o modelo de ensino prevalecente no sistema universitário e as posições dos estudantes.

García (1999) escreve que, apesar dos vários paradigmas sobre a formação inicial dos docentes, existe um raso desenvolvimento teórico em relação à formação continuada ou ao desenvolvimento profissional dos docentes. Segundo Benachio (2011, p. 15): “[...]a formação continuada em serviço exige, portanto, também, disponibilidade do docente, pois é um convite a entrar num processo de rever-se, de tomar distância e olhar-se pelo espelho”. Assim, entendemos que o professor, sujeito dessa pesquisa, deve ser compreendido através de sua história e de suas ações nas diferentes áreas da vida.

Se considerarmos o atual cenário educacional, a formação do profissional docente representa papel preponderante no que tange à qualidade da educação. Demo (2002, p. 72), destaca que “a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, da qualidade do professor”. Zabalza (2004) também corrobora com a discussão colocando que a qualificação

científica e pedagógica dos docentes é um dos fatores essenciais da qualidade do ensino na universidade. Nessa direção, identificamos em uma passagem da obra de Pimenta e Anastasiou (2014, p. 39), que “o grau de qualificação é um fator-chave no fomento da qualidade em qualquer profissão, especialmente na educação, que experimenta constante mudança”. Nesse sentido, o estudo de Martins (2003) auxiliou na compreensão de que a garantia da qualidade da educação depende de vários fatores, sendo o importante deles, aquele referente à competência dos profissionais do magistério.

Apresentando o *Lócus* Investigativo: A Universidade Estadual Do Ceará e o Curso de Medicina Veterinária

Segundo consulta realizada na página eletrônica da UECE sua história tem início com a Lei nº 9.753 de 18 de outubro de 1973, que autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE), que teve como primeira presidente a professora Antonieta Cals de Oliveira. Criada pelo Decreto no 11.233 de 10 de março de 1975, a UECE, atualmente, é uma Instituição de Ensino Superior constituída em forma de Fundação com personalidade Jurídica de Direito Público (UECE, 2021).

Na Faculdade de Veterinária da UECE são oferecidas a cada semestre 30 vagas para o Curso de Medicina Veterinária, mediante concurso vestibular. Além destas vagas, são destinadas outras 15 para contemplar alunos provenientes de transferência facultativa externa e ingressos de graduados. Desde a sua criação, o curso apresenta uma das maiores relações candidato/vaga do estado.

Quadro 1. Matriculados e Graduados na Capital

Unidade/Curso	Matriculados 2017.1	Matriculados 2017.2	Graduados 2017.1	Graduados 2017.2
Faculdade de Veterinária/Medicina Veterinária	360	362	30	31

Fonte: Uece em Números 2017

Com duração de 10 períodos, ou semestres, o Curso de Medicina Veterinária é integral, ou seja, possui aulas tanto no turno da manhã quanto da tarde, sendo o último período voltado ao estágio supervisionado obrigatório e trabalho de conclusão de curso em forma de monografia apresentada à banca examinadora.

Segundo o PPC do referido curso o currículo do curso está estruturado em dois ciclos. No primeiro, que é básico, são estudados os conteúdos fundamentais para a formação do médico veterinário. No segundo, denominado de ciclo profissional, as áreas de conhecimento incluem clínica médica e cirúrgica, diagnósticos por imagem, fisiopatologia de reprodução inspeção dos produtos de origem animal, dentre outras (UECE, 2007).

Os Documentos Legais para o Curso de Medicina Veterinária: Propostas Formativas

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996), as instituições educacionais tiveram que construir um projeto para fundamentar suas ações. Segundo Anastasiou (2006), esse projeto é voltado para os cidadãos brasileiros e tem como valor central a construção da cidadania, que repercutirá nas escolhas, nas tomadas de decisões quanto à organização curricular, das quais desdobrar-se-ão objetivos, conteúdos, metodológicas e avaliações.

O Art. 9º das DCNs para os cursos de Graduação em Medicina Veterinária trata, especificamente, sobre a forma como o PPC deve ser elaborado, afirmando que este deve ser construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Já o Art. 12 das DCNs, busca garantir que os cursos de Medicina Veterinária irão realizar a articulação entre os pilares do ensino, da pesquisa e da extensão; visão de educar para a cidadania; utilização de metodologias que ajudem o aluno a refletir sobre a realidade em que está inserido utilizando estratégias que articulem o saber, o saber fazer e o saber conviver, objetivando o aprender a aprender.

Desta forma, para o desenvolvimento de tal projeto pedagógico, deve-se buscar a formação integral e adequada do estudante através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Neste contexto, conforme Anastasiou (2006), o PPC tem como finalidade orientar a universidade para atuar como uma instituição social, a partir do desenvolvimento de ações de voltadas para a prática social. Diante disso, tem como objetivo a formação, criação, reflexão e crítica da autonomia do saber do estudante.

As diretrizes pontuam princípios que têm possibilitado às instituições usarem de liberdade para organizar currículos e modificá-los em relação a vários aspectos: composição de carga horária; especificação de unidades de estudo possibilitando uma atualização dos conteúdos e processos; indicação de tópicos ou campos de estudo relacionados às novas experiências de ensino e aprendizagem, pontuando cuidados com os altos índices de carga horária teórica, muitas vezes desligada da prática. Segundo Anastasiou (2006), a articulação entre teoria e prática é um foco das diretrizes curriculares, destacando a pesquisa como uma forma de aprendizagem.

O PPC de Graduação em Medicina Veterinária da UECE foi elaborado seguindo as orientações descritas na Resolução CNE/CES 1, DE 18 de fevereiro de 2003, que institui as DCNs do curso. Esse documento define os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de médicos veterinários, estabelecidos pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos Cursos de Graduação em Medicina Veterinária das Instituições do Sistema de Ensino Superior (UECE, 2007).

O PPC do referido curso, passou por uma reformulação no ano de 2007, sendo aprovado pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) da Universidade Estadual do Ceará em 11 de dezembro de 2001 (Resolução CEPE nº 2400). Esse documento tem como função apontar os princípios norteadores, os objetivos, o perfil profissional e as áreas de atuação do profissional formado pelo curso. Procura ressaltar também aspectos envolvendo o corpo docente, as estratégias utilizadas no processo de ensino/aprendizagem e a estrutura curricular flexibilizada oferecida aos alunos, bem como o levantamento dos recursos humanos e materiais disponíveis na formação dos profissionais em Medicina Veterinária (UECE, 2007).

Buscando conhecer a realidade do curso para além dos documentos, decidimos entrar em contato com o coordenador do curso para tratarmos sobre a relação existente ente as DCN, o PPC e a ação docente, em que este coloca:

Então esse ano mais especificamente nós vamos fazer esse ajuste do projeto pedagógico para as diretrizes de 2019 e provavelmente em 2020 a gente vai estar com um novo projeto pedagógico para ser submetido para a apreciação de conselho de faculdade, conselho de educação e a implantação desse novo projeto pedagógico. Nesse novo projeto, nós temos uma inserção muito maior da ação docente sobre a questão do ensino e aprendizagem do aluno, sobretudo nas interdisciplinaridades (COORDENADOR DE CURSO).

No PPC, o currículo procura contemplar todas as áreas da Medicina Veterinária, sem esquecer a vocação regional. Procura, também, contribuir para a avaliação continuada de suas atividades prático-teóricas de modo que, mediante discussão crítica adequada, se exercite a flexibilidade, validando-se ou reavaliando sua proposta curricular.

O coordenador aproveitou a oportunidade para falar sobre o Programa de Educação Tutorial, que conta com a participação de 16 estudantes, cujo maior objetivo é a melhoria no ensino no curso de Medicina Veterinária: “[...] então que tipo de aprendizagem seria melhor ou que tipo de técnica... então eles procuram trazer uma pessoa, fazer uma atividade, eles têm trabalhado muito isso” (COORDENADOR DO CURSO).

Discorrendo sobre como a coordenação auxilia na relação professor x aluno, o coordenador afirmou que criaram uma sala para suporte dos alunos, semelhante a sala dos professores, sendo esta localizada próximo aos órgãos administrativos e pedagógicos para integrar os docentes e discentes, afirmando que essa ação tem trazido bons resultados.

No que diz respeito à concepção de qualificação e capacitação docente, o PPC da FAVET/UECE trata sobre o problema da falta de qualificação específica para a docência, da qual carecem muitos professores. O referido documento coloca que a preparação 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, 2007, p. 58).

O PPC do curso relata que a política de capacitação docente não tem suprido as necessidades da instituição, pois dificilmente é acompanhada por um planejamento institucional, produzindo uma política de capacitação individual, convertendo-se em efeitos pouco eficazes em termos de objetivos institucionais. Dessa forma, o curso de Medicina Veterinária está enfrentando no presente um problema referente à formação do seu quadro de professores no que diz respeito ao ensino, a pesquisa e a extensão: “tal crise não reside na escassez de massa crítica, mas, sobretudo no cumprimento da exigência de qualificação, titulação, e formação pedagógica necessária ao exercício da docência” (PPC, 2007, p. 59).

Ao ser questionado sobre se ocorre, ou como ocorre, a formação continuada dos professores na FAVET o coordenador esclarece que a formação é feita periodicamente, sendo que o elemento mais importante é a Semana Pedagógica do Médico Veterinário, que é realizada todo início de semestre, onde é oferecido um conjunto de palestras que envolvem não só a educação relacionada à pedagogia propriamente dita, mas também às questões psicológicas e sociais.

Ao falar sobre a avaliação dos resultados obtidos nessas formações, o coordenador diz que os professores são unânimes em dizer que foi satisfatória, mas um pequeno percentual faz, de fato, modificações em suas práticas. Diante disso, acreditamos ser necessário que a formação continuada seja mais voltada para situações do cotidiano docente, com troca de experiência entre os pares, estudos de casos, temáticas oriundas das necessidades dos docentes, momentos que contribuam para a constituição da docência no Ensino Superior.

Dessa forma, apesar de a FAVET possuir um corpo docente com alta qualificação profissional, se faz necessário superar a antiga dicotomia entre formação técnica e formação pedagógica, principalmente, daqueles que se encontram em estágio probatório, intensificando “programas já existentes de acompanhamento pedagógico” (PPC, 2007, p. 59).

Quando indagado sobre os desafios enfrentados na coordenação do curso com relação à formação de professores, o coordenador finaliza dizendo que o primeiro desafio está em proporcionar a interação entre os docentes; e o segundo, em estimular esses professores a buscar formação pedagógica.

Na seção seguinte, apresentaremos dados acerca do corpo docente e os percursos formativos vivenciados a partir da análise do Currículo Lattes e de suas formações através das graduações, especializações, mestrados, doutorados e diversos outros cursos. Em seguida, as narrativas dos professores acerca da constituição da docência universitária no Curso de Medicina Veterinária.

Corpo Docente e seus Percursos Formativos

Depois de realizada as indicações e especificações para a docência universitária descritas nas DCNs e no PPC do curso de Medicina Veterinária da UECE, nos detivemos na busca dos dados referentes à formação dos professores nos Currículos *Lattes* de cada docente do curso.

A partir da pesquisa, verificamos que o curso possui um total de 61 docentes. Destes, 2 (3,3%) professores trabalham 20h semanais, 17 (27,9%) trabalham 40h e 42 (68,9%) trabalham 40h/DE. Quanto ao vínculo institucional, 10 (16,4%) são substitutos, 44 (72,1%) são efetivos e 7 (11,5%) são docentes visitantes.

Mediante as informações a respeito da carga horária de trabalho e do vínculo institucional, buscou-se os dados referentes à formação inicial acadêmica do grupo de professores do Curso (Quadro2), destacando que 86,9% (53) dos docentes são bacharéis, 6,6% (4) possuem licenciatura e bacharelado (sendo as licenciaturas em: Licenciatura Plena em Matemática, Licenciatura Plena em Biologia, Graduada em Programa Especial de Formação Pedagógica e Licenciatura Plena Para Graduação de Professores), bem como 6,6% (4) deixaram de informar o tipo de graduação no currículo.

Quadro 2. Formação inicial dos docentes do curso de Medicina Veterinária da UECE, ano 2019.

TIPO DE GRADUAÇÃO	QTD	%
Não Informado	4	6,6%
Licenciatura	0	0,0%
Bacharelado	53	86,9%
Licenciatura e Bacharelado	4	6,6%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da análise dos Currículos Lattes.

Diante do achado, constatamos que o bacharelado prevalece como o tipo predominante de formação inicial no grupo de professores investigado, atentando para a ausência de obrigatoriedade formativa na licenciatura para exercer a docência no Ensino Superior, diferente dos docentes da Educação Básica que têm a licenciatura como exigência legal para o exercício da profissão, conforme exposto no Art. 62º da LDB 9.394/1996.

A formação continuada dos professores no referido curso cumpriu as exigências do Art. 66º, da LDB 9.394/1996, que trata da formação para atuação no magistério superior, devendo esta possuir um corpo docente formado por mestres e doutores (BRASIL, 1996). Compreendemos que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são relevantes e necessários para a qualidade e permanência na Educação Superior, mas não garantem as especificidades da formação para o magistério e constituição dos saberes para a docência, visto que esses cursos têm como foco a pesquisa, a formação do pesquisador e não, necessariamente, à docência, mesmo aqueles programas que possuem como área de concentração a Educação.

Um dado relevante também está descrito nos 6,6% que possuem a dupla formação em cursos de Licenciatura e Bacharelado. Estes docentes constituem em trajetória formativa subsídios teóricos pertinentes à docência. Mesmo que algumas dessas licenciaturas estejam atualmente de acordo com as diretrizes e normativas vigentes extintas tais como: Programa Especial de Formação Pedagógica e Licenciatura Plena Para Graduação de Professores. Isso colabora ainda mais com a necessidade de uma formação continuada que atenda as demandas de “ensinagem” necessárias dos docentes no Ensino Superior.

Sobre o assunto, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 79), destacam que:

Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas *experiências* do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em *didática*, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos de “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para sua formação pessoal e profissional.

O ensino de graduação é compreendido como consequência das demais atividades que o professor precisa exercer dentro da universidade, 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). Essa informação de que o docente ensina baseado em sua experiência discente se contrapõe ao pensamento de Gauthier *et al.* (2013) ao destacar, 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 que são: disciplinar, curricular, das Ciências da Educação, da tradição pedagógica, da experiência e da ação pedagógica. Dessa forma, para o exercício da docência é necessário o desenvolvimento de diversos saberes, além dos experienciais.

Posteriormente analisamos a formação continuada, *lato e stricto sensu*. Observamos que 50 (82%) dos docentes possuem o título de doutor, sendo que 23 (37,7%) destes são Pós-Doutores. É possível inferir, quanto à formação do corpo docente do curso, para a pesquisa, podendo ser refletido na formação de seus discentes 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 de Pós-graduação atuando com a formação inicial acadêmica (Quadro 3).

Quadro 3. Formação Continuada em Pós-Graduação de docentes do curso de Medicina Veterinária, titulação máxima por docente

TITULAÇÃO MÁXIMA	QTD	%
Graduação	2	3,2%
Especialização	-	-
Mestrado	9	14,8%
Doutorado	50	82%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da análise dos Currículos Lattes.

Acrescentando uma informação ao quadro, vale ressaltar que entre os docentes pesquisados, um apresenta duas especializações na área da Educação, sendo: “Especialização em Avaliação de Educação a Distância” (Carga Horária: 420h), pela Universidade de Brasília e “Especialização em Metodologia do Ensino Superior” (Carga Horária: 420h), pela Universidade Estadual do Ceará.

Realizamos também um levantamento sobre a formação complementar dos professores buscando identificar cursos relacionados à educação/ensino. Definimos como curso complementar os cursos de curta duração, ofertados ou não pela UECE. Dos 61 *Currículos Lattes* pesquisados, somente os de 13 professores constam cursos relacionados à área de educação/ensino. Destes, 9 professores realizaram apenas um curso cada; dois professores realizaram três cursos cada; e três professores realizaram 2 cursos cada. Os referidos cursos têm carga horária entre 12 e 120h (Quadro 4).

Quadro 4. Formação continuada direcionada à educação/ensino dos professores do curso de Medicina Veterinária da UECE, ano 2019.

QTD	CURSOS	H/A	INSTITUIÇÃO
3	Introdução à docência em bem-estar animal	24	World Animal Protection Brasil
1	Novas Competências em Educação e Pesquisa Metodológica	12	UNESP
1	Processo Didático em Sala de Aula: teoria e prática	40	UECE
1	Curso de Formação de Avaliadores	40	Centro de Educação Continuada
1	Processo de Ensino: teoria e prática (Didática)	50	UECE
1	Curso de Formação de Professores em EaD	80	UECE
1	Didática do Ensino Superior	60	UECE
1	Processo de Ensino – Teoria e Prática	80	UECE
1	Curso de Formação: Docência no Ensino Superior na Área Tecnológica	15	UNIFOR
1	I Curso de formação para novos docentes da UECE	40	UECE
1	Curso de Formação em Educação à Distância	120	UECE
1	Educação Profissional e Tecnológica - Novos Desafios	14	SECITEC
2	Moodle: ambiente virtual de aprendizagem	90	UECE
1	Didática no Ensino Superior	40	UECE
1	Apoio à implementação do Programa de Educação Ambiental e Agricultura Familiar	120	Ministério do Meio Ambiente
1	Formação em EaD para tutores e professores formadores	30	UECE
1	Educação Ambiental e a Metodologia PROPACC	20	UFC

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da análise dos Currículos Lattes.

Observamos com isso que, quando direcionamos nosso olhar para os cursos de formação pedagógica específicos para o exercício da docência, este grupo de professores apresenta uma formação rasa e deficiente, pois, de um total de 61 professores, apenas 20 cursos foram realizados, totalizando em 0,3 cursos por docente. Percebe-se também que apenas 11 cursos foram realizados na UECE e nove em instituições externas.

Como dito anteriormente nesse escrito, o PPC relata que a política de capacitação docente não tem sido suficiente para suprir necessidades do curso, no que se refere a formação dos professores, visto que não segue um planejamento institucional, tendo como consequência uma política de capacitação individual, convertendo-se em resultados pouco satisfatórios em termos de objetivos institucionais. Nesta perspectiva, a formação técnica dos docentes deve estar articulada com a formação pedagógica, o que atualmente ainda não se coloca como um investimento institucional prioritário, tendo em vista a insuficiência ou inexistência de cursos e programas voltados para a permanente capacitação docente.

A seguir serão apresentados os caminhos trilhados na docência com os professores do curso de Medicina Veterinária.

Caminhos Trilhados na Docência: Narrativas De Professores Bacharéis

Sobre o “constituir-se professor” e a relação estabelecida entre suas formações inicial e continuada, foi possível observar diversos elementos que compuseram a construção de suas identidades. Nessa seção de narrativas sobre formação docente, podem-se identificar indícios de como cada médico veterinário participante do estudo foi tornando-se professor.

As narrativas dos docentes expressam, a princípio, como se constituíram professores. Em suas falas, o relato predominante foi que a motivação para se tornar professor teve início antes e durante a graduação: em cursinhos, estágios e monitorias. Alguns entrevistados começaram a exercer a docência no curso de Medicina Veterinária antes de finalizarem os cursos de mestrado e doutorado.

O Professor H relatou que se aproximou da docência quando se tornou monitor ainda na graduação: “Eu entrei na veterinária primeiro como aluno em 1980. Durante o tempo de aluno me tornei monitor por 3 anos da disciplina genética e da disciplina histologia veterinária. Então eu fui tendo uma formação nesse sentido”.

Quando surgiu a oportunidade para realizar o concurso para professor efetivo, alguns dos entrevistados já haviam lecionado na categoria Professor Temporário do referido curso a algum tempo. Sobre as contribuições da pós-graduação *lato e stricto sensu* à docência, os dados apresentaram opiniões divergentes: para alguns docentes os cursos contribuíram bastante na formação como professor, com ênfase no mestrado; para outros, a pós-graduação teve peso na sua formação como pesquisador.

O Professor F expressou que sempre quis ser professor e fazer pesquisa, por isso tinha o desejo de fazer pós-graduação e continuar estudando após o término do curso de Medicina Veterinária.

Segundo o Professor G, antes de tornar-se professor, ele se tornou Médico Veterinário. E foi na formação como Médico Veterinário, na residência, mestrado e doutorado que ele começou a tornar-se professor. Quando questionado sobre como passou de Médico Veterinário para atuar como professor após assumir o concurso, o professor diz que o que levou para a sala de aula de preparo pedagógico foi o que aprendeu durante a residência, apresentando seminários e observando outros professores.

O Professora I inicia sua fala relatando que se graduou em Medicina Veterinária em outro estado e que, após a conclusão do curso, por motivos profissionais e particulares veio morar no estado do Ceará. No entanto, até essa época, não tinha a perspectiva de ser professora. Uma vez estando neste estado, começou a trabalhar em uma clínica veterinária e a fazer uma especialização na área da veterinária na UECE e surgiu a oportunidade de fazer um concurso para professor do curso de Medicina Veterinária na universidade, sendo aprovada.

Sobre o exercício da docência, o Professora I disse: “Eu acabei tendo que desbravar horizontes para colocar uma estrutura mais favorável para desenvolver a docência na cirurgia. Aqui não recebi nenhum suporte da instituição para me qualificar nessa área de docência”. Ela continua relatando que a única experiência que teve como docente foi alfabetizando adultos, quando ainda era criança. A entrevistada citou que apesar de ter muitos professores em sua família, ela não almejava seguir essa profissão, mas acabou não conseguindo “fugir”.

Nas narrativas sobre a formação inicial, os professores destacaram a oportunidade de participação em atividades como estágios e monitorias, tanto no ensino quanto na pesquisa, que contribuíram para o despertar pela carreira docente. Os seminários e trabalhos em grupo durante a graduação e pós-graduação também foram lembrados nesse processo de aproximação com o magistério. Durante o período de formação acadêmica, percebeu-se, pelas narrativas, que eles puderam ter um contato com situações voltadas à busca do saber-fazer na aproximação com professores mais experientes, seja através da vivência nos estágios e/ou monitorias.

Assim, como analisa Nóvoa (2017), a formação de professores necessita da proximidade com o contexto escolar. É imprescindível que os discentes adquiram autonomia no fazer-se docente, a partir da realização, por exemplo, de atividades como os seminários que os estimulam a pesquisar, estruturar e apresentar um conteúdo, preferencialmente, de maneira autônoma.

Os desafios impostos à educação superior são diversos, sendo a formação de seus docentes um deles. Para tratar dessas questões, procuramos avaliar o que ainda se apresenta como um dos problemas: a formação dos professores bacharéis, em específico os do curso de Medicina Veterinária, e sua condição para desenvolverem uma educação de qualidade, partindo do pressuposto de que eles não possuem formação inicial voltada para o exercício da docência.

Em relação à formação continuada as narrativas mostraram existir períodos no curso em que os docentes consideram a formação oferecida pela universidade falha, como se pode ler nos relatos do Professor A, do Professor B e do Professor D:

Se teve períodos que foram falhos, atualmente estão sendo sempre a cada ano uma oportunidade de se reciclar, de melhorar, de participar de alguma forma (PROFESSOR A).

a faculdade de veterinária já fez várias vezes esses treinamentos feitos pela PROGRAD e sempre tem resultados positivos; apesar de nós sermos técnicos que estão dando aula, nós não somos na essência um professor. Tem alguns professores que por ter mestrado, doutorado, pós-doutorado, eles relutam em participar desse tipo de treinamento (PROFESSOR B).

No que se refere à questão de formação pedagógica proposta pela UECE, houve algumas tentativas, mas ainda não institucionalizadas e sim por iniciativas de cursos. No caso da FAVET, foi promovido um Curso Processo de Ensino: teoria e prática para os docentes do Curso de Medicina Veterinária em parceria com o Conselho Regional de Medicina Veterinária do Ceará [...] (PROFESSOR D).

O Professor C aponta a dificuldade que os professores tinham alguns anos atrás de ter acesso à formação continuada pedagógica por meio da UECE. Ele ressalta que havia pouca oferta de cursos. O Professor E relata que nunca fez um curso direcionado à formação pedagógica, mas assistiu algumas palestras e participou de reuniões promovidas pela coordenação da FAVET. No entanto, o docente salienta que os cursos foram pouco oferecidos e os que eram oferecidos surgiam durante o semestre, impossibilitando a participação. O Professor F diz que se tem ou teve foi muito pouca formação, que o isolamento dentro dos laboratórios também é um fator que dificulta a participação nas formações.

Então, paralelamente, veio a luta em conseguir o local, em construir, reformar... animais, material, projetos, e acaba por tomar muito tempo... e a formação pedagógica ficou de lado, até mesmo porque toda semana temos que estar dentro da sala de aula, e acaba, como se diz na gíria, “aprendendo na marra”. Tentando fazer pelo menos um trabalho de autocrítica para ver o que é que de um semestre para o outro pode ser melhorado (PROFESSOR F).

O Professor G diz que a preparação pedagógica que teve ao ingressar como professor da UECE foi lhe dizerem onde ficava sua sala de aula e nada mais. O professor também relata que a fragilidade da formação pedagógica permanece até os dias atuais. Sobre a participação em cursos de formação continuada pedagógica dentro e fora da UECE, o Professor H respondeu:

Tiveram alguns cursos promovidos pela veterinária né? Alguns cursos que [...] Teve até um tempo desses aí, foi bem uns 3 dias, que foi promovido, mas não lembro o nome do curso, mas há uns 8 anos atrás eu participei de um curso desses [...] Fora da UECE eu participei de um curso na UFC, mas foi no início, logo quando eu entrei aqui como professor, parte de pedagogia, é um curso que eles davam lá de várias horas, que eu nem lembro de quantas horas também [...] (PROFESSOR H).

A fala do Professor H é marcante e deixa clara a fragilidade da formação pedagógica oferecida aos docentes pela UECE. O professor cita um curso que foi promovido pela UECE há 8 anos, do qual ele não lembra o nome, nem especificamente do que se tratava e que durou, segundo sua fala, “bem uns 3 dias”, como se essa fosse uma quantidade grande de tempo.

Quando questionamos os professores sobre a busca de formação por meios próprios, as narrativas mostraram que os docentes já buscaram em alguns momentos, mas sem um objetivo formativo definido, que priorizam a participação em formações e eventos ligados à área técnica da Medicina Veterinária. Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), o desenvolvimento profissional dos professores é objeto de estudos que reconhecem a formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir.

Sobre esse ponto a Professora I acrescenta que não procurou nenhuma formação pedagógica por meios próprios por falta de tempo e acomodação. Ressaltamos então que a formação docente tem que ser entendida como um processo permanente que engloba valorização identitária e profissional de professores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). A formação continuada dos professores deve ser institucionalizada dentro da universidade, oferecida aos docentes com um planejamento bem definido e com objetivos claros a que se deseja atingir. Portanto, participar da formação pedagógica continuada é um direito e um dever dos docentes e essa participação deve ser uma exigência da universidade.

Montonavi e Canan (2015) registram que a legislação brasileira é omissa quando se trata da formação pedagógica para os docentes com formação em bacharelado. Ao depositar nas universidades e nos programas de pós-graduação a responsabilidade pela formação pedagógica dos docentes sem determinar um currículo mínimo para isso, nota-se uma omissão. Essa falha permite o que se observa na prática: profissionais voltados mais para a pesquisa do que para a docência (MONTONAVI; CANAN, 2015).

Relacionado a isso o Ministério da Educação coloca como exigência mínima para exercer a docência no Ensino Superior o título de especialista, levando uma quantidade cada vez maior de profissionais bacharéis a atuar sem o preparo pedagógico adequado.

Vale ressaltar que a LDB 9.394/1996, em seu Art. 65º, prevê que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Assim, existe um número de horas como pré-requisito para ingressar como docente na Educação Básica, mas não para ingressar como docente no Ensino Superior. É impossível isso não soar estranho para quem lê ou escuta essa informação. Diante disso, acaba-se transferindo para as IES a tarefa de formar os professores que irão atuar nela, sob forma de educação continuada em serviço. Como consequência, observa-se atualmente uma lacuna na formação pedagógica desses profissionais, pois os professores que atuam nas IES, principalmente em cursos de bacharelado, não têm recebido a formação adequada.

O apoio da gestão, a colaboração entre os pares e as atividades de formação promovidas pela universidade são essenciais para que os docentes possam mudar suas concepções, de modo a compreender o ensino como possibilidade de o discente desenvolver e transformar suas próprias ideias a respeito do conhecimento e do campo profissional.

Segundo Morosini (2000), a formação de professores para atuar no Ensino Superior tem sido negligente, considerando o fato da legislação não esclarecer de que forma deverá acontecer essa formação. Para a autora, fica evidente a indiferença na legislação brasileira sobre a formação pedagógica do professor universitário.

Segundo Masetto (2001), essa falta de preocupação com a formação pedagógica dos professores leva os docentes a continuarem repetindo antigos métodos, caracterizando-se como simples transmissores de informações, não preparando os alunos para pensarem por si mesmos, enfrentando desafios ou resolvendo problemas com criticidade.

Embora os professores entrevistados possuam anos de estudo em suas áreas específicas, predomina um precário conhecimento científico do que seja o processo de ensino-aprendizagem. A falta de apoio institucional à formação docente pode ser percebida nas falas dos professores participantes deste estudo.

Considerações Finais

Ainda que tenha ocorrido algum avanço no que se refere à oferta de ações formativas dentro da universidade, muito ainda resta a ser feito no que diz respeito à qualidade e institucionalização dessas ações para mudanças nas práticas dos professores. Assim, nos parece pertinente e pressuroso o estudo das ações e políticas públicas direcionadas aos professores no Brasil, especialmente aquelas que se referem à formação.

Os resultados da pesquisa permitiram uma aproximação com a realidade vivenciada pelos professores médicos veterinários. Os conhecimentos prévios sobre a instituição e sobre aqueles que nela atuam foram significativamente ampliados no decorrer da investigação, permitindo problematizar, analisar e interpretar situações diversas.

A partir da pesquisa, foi possível identificar uma série de desafios a serem enfrentados pela UECE e a FAVET, tais como: falta de interação e formação entre os pares, formação continuada oferecida pela universidade deficiente, desinteresse dos docentes em buscar formação pedagógica por meios próprios e práticas pedagógicas baseadas apenas na experiência.

É preciso um investimento institucional para aumentar a qualidade da formação continuada em serviço dos professores dentro da universidade e conseqüentemente do ensino ofertado aos alunos. É preciso uma formação reflexiva e significativa para que se evite o mero treinamento não inovador. As ações desencadeadas institucionalmente devem caminhar para a ação coletiva e partilhada no desenvolvimento do trabalho pedagógico dentro dos cursos e da universidade.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Docência na educação superior. *In*: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNAMI, Palmira (Org.). **Educação Superior em Debate: docência na educação superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 147-172.

BENACHIO, Marly das Neves. **Como os professores aprendem a ressignificar sua docência?** São Paulo, SP: Paulinas, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 1, de 18 de fevereiro de 2003**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Medicina Veterinária. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação**. Disponível em: <https://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 mar. 2020.

DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. *In*: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2002, p. 71-88.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre, RS: AMGH, 2010.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores Para uma mudança educativa**. Coleção Ciências da Educação século XXI. Porto, PT: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clermont; MORTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: Unijuí, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos metodologia científica**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2001.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf. Acesso em: 02 dez. 2021.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. **Formação de profissionais do magistério**. Consultoria Legislativa. Brasília, DF: Estudo, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. *In*: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

- MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. *In:* MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.
- MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo e pesquisa: iniciação.** Brasília, DF: Plano, 2002.
- MONTONAVI, Isabel Cristina de Almeida; CANAN, Silvia Regina. Política de formação para professores do Ensino Superior e qualidade de ensino: um estudo sobre o programa pedagogia universitária como possibilidade de qualificação docente na perspectiva pedagógico-didática. **Revista Internacional Educação Superior**, Campinas, SP, v.1, n.2 p.136-148, out./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650525>. Acesso em: 02 dez. 2021.
- NÓVOA, António. Para um estudo sócio-histórico da gênese e do desenvolvimento da profissão docente. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbD/?lang=pt>. Acesso em: 02 dez. 2021.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo, SP: Cortez, 2014.
- SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In:* NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa, PT: Publicações Dom Quixote, 1997. p.77-91.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2011.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Faculdade de Veterinária-FAVET.** 2018. Disponível em: <http://www.uece.br/favet/cursos/graduacao/curso-de-medicina-veterinaria/conheca-o-curso/docentes/>. Acesso em: 02 dez. 2018.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Histórico.** Disponível em: <http://www.uece.br/favet/institucional/historico/>. Acesso em: 02 dez 2021.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Estadual do Ceará.** Fortaleza: UECE, 2014. 170 p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do curso de Bacharelado em Medicina Veterinária (PPC)**. Fortaleza: UECE, 2007. 85 p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Resolução n. 1379/2017**: Consu, de 06 de dezembro de 2017. Fortaleza: UECE, 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://pdfs.semanticscholar.org/a5b8/996d0301653ede239531ec0cbbbf21e8cb4c.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2001.

ZABALZA, Miguel Angel. **O ensino universitário: seu cenário e protagonistas**. São Paulo, SP: Artmed, 2004.