

  
**Estudo de Caso****Qualificação docente e desenvolvimento regional: um estudo de caso em uma faculdade municipal****Teaching qualification and regional development: a case study in municipal faculty****Maria Fernanda Diogo<sup>1</sup>, Lucídio Bianchetti<sup>2</sup>**

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis-SC, Brasil

**Resumo**

Com este texto objetivou-se compreender a influência dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação no desenvolvimento regional e na qualificação docente dos/as egressos/as da Faculdade Municipal de Palhoça. Esta é uma instituição de ensino pública e gratuita, localizada em Santa Catarina, cujos cursos *Lato Sensu* em Educação foram planejados para atender às demandas dos profissionais da Educação Básica municipal. Realizou-se uma pesquisa quali-quantitativa, por meio de questionários de acesso *on-line* aplicados aos/às egressos/as desta especialização profissional. A análise das informações revelou que os cursos supriram as expectativas de formação continuada da maioria dos/as respondentes, abordando conhecimentos úteis e atualizados, alinhados a um compromisso ético e político de transformação social. Observou-se que esses exerceram dois níveis de influência no desenvolvimento regional: a) relacionado ao incremento do capital humano atuante na Educação Básica do município e seu entorno; b) referente à ampliação das perspectivas profissionais dos/as egresso/as. Conclui-se que a Pós-Graduação *Lato Sensu* é um espaço privilegiado para a construção do conhecimento, tornando-se uma instância de formação continuada. Investir no desenvolvimento regional por meio da oferta desta modalidade de ensino influi na melhoria da educação e padrão de vida das pessoas daquela região, ativando potencialidades locais e servindo de base para uma proposta incluyente e sustentável.

**Abstract**

This paper aims to understand how the *Lato Sensu* Postgraduate Courses in the field of Education influence the regional development and the teaching qualification of the graduates of the Municipal Faculty of Palhoça. It is a free and public educational institution, located in the city of Palhoça, state of Santa Catarina, which designed *Lato Sensu* Postgraduate Courses in the field of Education to respond to the local professionals of Basic Education demands. A qualitative-quantitative field research with alumni of these courses was carried out through an online survey. The data analysis revealed that the *Lato Sensu* Postgraduate Courses met the expectations of continued education of the majority of the respondents, as

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5936-0823>  
E-mail: [mafeddiogo@gmail.com](mailto:mafeddiogo@gmail.com)

<sup>2</sup> Professor Aposentado/Voluntário no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisador 1B do CNPq.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9748-5646>  
E-mail: [lucidiob@gmail.com](mailto:lucidiob@gmail.com)

the courses focused on useful and updated knowledge, aligned with an ethical and political commitment of social transformation. It was observed that these courses exerted two levels of influence in the local development: a) related to the increase of human capital acting in the Basic Education of the municipality and its surroundings; b) regarding the extension of the professional perspectives of the alumni. In conclusion, Lato Sensu Postgraduate Courses is a privileged space for construction of knowledge, becoming a locus of continuous qualification. Consequently investing in local development through the offer of this modality influences the improvement of education and the living standard of people of that region, activating local potentialities and serving as the basis for an inclusive and sustainable proposal.

**Palavras-chave:** Pós-graduação *lato sensu*, Desenvolvimento regional, Qualificação docente.

**Keywords:** Lato Sensu Postgraduate Courses, Regional development, Teaching qualification.

## Introdução

A qualificação contínua é inerente ao magistério, pois os saberes docentes se constituem plurais, heterogêneos e inconclusos. Esses são provenientes de vários fóruns: das instituições de ensino, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana (TARDIF, 2008).

Um dos *loci* de formação continuada muito procurado por docentes é a Pós-Graduação *Lato Sensu* (PGLS). Essa representa a modalidade de ensino de pós-graduação que mais cresce no cenário nacional, nas diversas áreas de atuação (BRASIL, 2001), pois tem curta duração e leva ao/à estudante os avanços da sua área de referência. Também denominados cursos de especialização ou aperfeiçoamento (BRASIL, 1996, art. 44), as Instituição de Ensino Superior (IES) possuem autonomia para organizá-los e ofertá-los, tornando-os ágeis no atendimento às demandas do mercado (CARRION, 2000). De acordo com Pilatti (2006, p. 11),

O caráter temporário, versátil, dinâmico e de agilidade na resposta a necessidades específicas, permite a esses cursos serem vistos como instrumentos não apenas de formação como também de disseminação do conhecimento por organizações, estudiosos e profissionais.

Este estudo buscou compreender a influência dos cursos de PGLS da área de Educação no desenvolvimento regional e na qualificação docente dos/as egressos/as da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP). Esta é uma IES pública e gratuita, criada pela Lei Municipal nº 2.182/05 e mantida pela Prefeitura Municipal de Palhoça. Os municípios têm responsabilidade sobre a Educação Infantil e, em relação ao Ensino Fundamental e Médio, há uma responsabilização compartilhada com os governos estaduais, com a assistência da União (BRASIL, 1996). Ou seja, estes cumprem a legislação caso se restrinjam à Educação Básica (EB). A criação da FMP visou ao desenvolvimento regional por meio da ampliação da atuação do município até a Educação Superior (ES). Segundo seu Plano de Desenvolvimento Institucional, a FMP almeja “[...] atender às exigências locais oferecendo benefícios socioeconômicos e culturais para a população, na sua área de influência, mediante a realização de sua proposta institucional” (FMP, 2017, p. 108).

Políticas que fomentam o desenvolvimento regional buscam diminuir desigualdades sociais e ativar potencialidades locais por meio de ações incluídas e sustentáveis (BRASIL, 2005). Para Sepúlveda (2005, p. 31), esta tendência visa a descentralização da gestão na medida em que “[...] aumenta a eficiência do uso dos recursos públicos e garante uma distribuição mais equitativa entre as diferentes categorias sociais, assim como também entre as diversas regiões de cada território nacional”. Investimentos desse porte, segundo o autor, focalizam problemas econômicos e sociais situados e interferem em diferentes dimensões (social, ambiental, político-institucional e econômica), buscando o desenvolvimento de longo prazo.

Para Vieira e Santos (2012, p. 346), avaliar as dinâmicas locais sob uma perspectiva histórica é uma ótima estratégia para a compreensão do desenvolvimento regional, pois “[...] fatores que podem ser considerados essenciais para a melhora da qualidade de vida em uma determinada região podem não ter impacto semelhante em outra”. Os autores apontam ser necessária a inclusão de variáveis não econômicas nesta análise, tais como o incremento do padrão de vida ou o desenvolvimento cultural, fatores estes subjetivos e de difícil mensuração.

Em relação à PGLS, objeto do presente estudo, os cursos foram planejados pela FMP para atender às demandas de desenvolvimento regional dos profissionais da EB: o de *Gestão Escolar*, por exemplo, foi desenvolvido visando ofertar formação às diretoras e o de *Didática e Interdisciplinaridade*, às professoras da rede municipal (SILVA et al., 2012).

Estudar este nível de ensino justifica-se por ser um campo pouco explorado por investigações acadêmicas e, além disso, não foram identificadas pesquisas sobre a oferta de cursos de PGLS em IES municipais públicas e gratuitas, focadas no desenvolvimento regional, o que traz ineditismo ao estudo. A questão que se buscou responder nesta investigação é: qual a influência dos cursos de PGLS na área de Educação ofertados pela FMP no desenvolvimento profissional dos/as seus/suas egressos/as e no desenvolvimento regional?

## **Desenvolvimento Profissional Docente**

Há amplo debate em torno do conceito qualificação. Este é polissêmico e dificilmente alcança consenso acadêmico. Neste estudo, optou-se pela definição de Guimarães (2008, p. 340) que aborda qualificação como sendo, concomitantemente, resultado e processo, expressando

[...] as qualidades, ou credenciais de que os indivíduos são possuidores. Mas não podemos esquecer que essa aquisição é socialmente construída: ela resulta de mecanismos e procedimentos sociais de delimitação, reconhecimento e classificação de campos, irreduzíveis em sua riqueza empírica à mera escolarização alcançada ou treinamentos em serviços realizados.

Em relação à qualificação docente, a questão social é premente, pois “o ato de ensinar e de se formar, embora tenha características de individualidade, é sempre um trabalho coletivo” (FELDMANN, 2009, p. 79). Marcelo (2009) propõe denominar este processo de desenvolvimento profissional docente, dado que o vocábulo desenvolvimento sugere evolução e continuidade, denotando o caráter intencional e planejado da ação. Assim, compreende a construção do “eu

profissional” (p. 11 – grifo do autor), que evolui ao longo das carreiras docentes. O desenvolvimento profissional docente

[...] pode ser influenciado pela escola, pelas reformas, pelos contextos políticos e integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. (MARCELO, 2009, p. 7)

A atividade docente precisa constituir-se em práxis, ação politicamente situada que perfaz uma síntese entre a teoria e a prática. Esta deve ser construída na formação inicial, continuada e em todo o percurso profissional do/a professor/a.

Formar professores[as] com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício de cidadania. (FELDMANN, 2009, p. 73)

Os processos formativos precisam ser consistentes, preparando professores/as críticos/as e reflexivos/as em relação ao ensino e às condições sociais nas quais este se processa e fornecendo aportes teórico-práticos para o desenvolvimento das suas capacidades intelectuais. Para Libâneo e Pimenta (1999), os/as docentes precisam dominar sua especialidade, compreender o ensino enquanto prática social, estabelecer conhecimentos teóricos sobre sua realidade, produzir e transformar continuamente seus saberes-fazer e articular tudo isso a um processo de valorização identitária e profissional.

Em outro texto, Pimenta (2012) traça um histórico das teorias sobre qualificação docente. A autora cita Schön (1983), que, a partir de Dewey, propõe uma epistemologia da prática: a valorização do cotidiano como fonte de conhecimentos por meio da reflexão, análise e problematização. Pimenta (2012) tece críticas ao conceito de professor reflexivo de Schön, pois, na maioria das vezes, este se reduz à oferta de treinamentos visando a superação de problemas práticos, esvaziando o conceito de sentido e, também, por centrá-lo na pessoa do/a professor/a, forçando-o/a a uma postura individualista. Para a autora, é preciso forjar no/a educador/a uma análise histórico-social, identificando o potencial transformador das práticas pedagógicas. Libâneo (2012, p. 85-86) também refuta os reducionismos originados na epistemologia da prática:

A reflexividade se insere como um dos elementos de formação profissional dos[as] professores[as] e quase sempre pode ser compreendida como um processo articulado de ação-reflexão-ação, modelo esse que carrega consigo uma forte tradição na teoria e na ação. Os[as] professores[as] aprendem sua profissão por vários caminhos, com a contribuição das teorias conhecidas de ensino e aprendizagem e, inclusive, com a própria experiência.

Pimenta (2012) propõe a superação dos limites da proposta de Schön por meio da concepção de professor intelectual crítico e reflexivo, de Giroux (1997), enfoque que extrapola o escopo individual, buscando no coletivo e no ético respaldo para a transformação social. Ações nesse sentido consideram o desenvolvimento

docente resultado dos processos formativos, do exercício profissional e das condições concretas que determinam ambos; incentivam pesquisas no ambiente escolar, em parceria com as IES; investem em políticas de valorização docente; enfim, superam a epistemologia da prática rumo à práxis.

Além destas importantes questões epistemológicas e conceituais, aceleradas transformações afetam o ambiente escolar e levam os/as docentes a assumirem novos perfis (FELDMANN, 2009). A técnica e a ciência avançam ininterruptamente e deter conhecimentos de vanguarda tornou-se elemento de destaque no competitivo cenário laboral (SAVIANI, 2006; GATTI, 2008).

O relatório “Rumo às Sociedades do Conhecimento”, coordenado por Jérôme Bindé (2007) para a UNESCO, discute esse modelo societal emergente. Para Oliveira e Bianchetti (2017), o documento aponta a educação e a ciência como pilares do desenvolvimento humano e sustentável, referenda a mobilização de vários setores sociais e a formação de professores/as de qualidade. Ainda segundo os autores, a tônica do relatório é a “educação ao longo da vida”, conquistada em cenários formais e informais, visando acompanhar as velozes mudanças dos novos tempos. Assim, a formação continuada passou a ser encarada como uma das principais estratégias usadas para ajustar o perfil docente às mudanças profissionais.

O conceito de formação continuada é vasto, pode estar relacionado aos cursos de PGLS ou ser tomado de forma ampla, compreendendo diferentes ações voltadas ao desempenho profissional (participação em congressos, reuniões pedagógicas, na gestão escolar etc.) (GATTI, 2008). Esta, inclusive, se encontra prevista na Lei e Diretrizes de Bases da Educação Nacional, no art. 67, inciso 2, que preconiza a valorização dos/as profissionais da educação por meio do aperfeiçoamento contínuo (BRASIL, 1996).

O próximo item detalha um dos *loci* nos quais a formação continuada se sedimenta: a Pós-Graduação *Lato Sensu*.

### **Estrutura e funcionamento da Pós-Graduação *Lato Sensu***

A fundação deste nível de ensino tem origem no Parecer nº 977/65, do professor Newton Sucupira (BRASIL, 1965). O documento caracterizou a Pós-Graduação em dois tipos: *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Os cursos *Lato Sensu* são distintos dos *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado), pois sua ênfase está no ensino e não na pesquisa. O objetivo da PGLS é o domínio técnico e científico de uma área do conhecimento, tendo sentido eminentemente prático-profissional (MOROSINI, 2009). Ao final do curso, o/a egresso/a recebe um certificado que o/a habilita ao exercício de uma determinada área profissional (PROTETTI, 2010).

A PGLS possui *status* de educação continuada com oferta intermitente e, geralmente, aproveita capacidades e competências que as IES já possuem ao nível da graduação (PILATTI, 2006). Para Gomes (1999), contudo, o segmento carece de clareza nos objetivos e na oferta, pois abriga amplo espectro de cursos (incluindo-se nesta seara os MBA – *Master Business Administration*). Fonseca (2004, p. 176) reforça o posicionamento de Gomes, assinalando que a PGLS “[...] desenvolveu-se sem identidade conceitual, desvinculada do sistema nacional de Pós-Graduação e, em muitos casos, exógena à política de graduação e ao próprio eixo estrutural da política de Pós-Graduação”.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 01/01 (BRASIL, 2001) estabelece que as IES devem ser credenciadas e supervisionadas pela

autoridade competente (Ministério da Educação para as instituições privadas e federais e Sistemas Estaduais de Educação para as estaduais e municipais). Esta resolução dividiu a PGLS em duas sub-modalidades, presencial e a distância, bem como deu autonomia para as IES criarem cursos presenciais sem a autorização do CNE. Ainda segundo o documento, este nível de ensino tem como público alvo egressos da ES, duração mínima de 360 horas na modalidade presencial, frequência não inferior a 75% e a titulação do corpo docente composta por, pelo menos, 50% de professores/as mestres/as ou doutores/as.

A Resolução CNE nº 01/07, atualmente em vigor, reviu as normas de funcionamento da PGLS (BRASIL, 2007). Sucinta, manteve muitas das disposições da resolução anterior, tais como carga horária, frequência, composição do corpo docente e avaliação pelos órgãos competentes. Passou a exigir certificados de conclusão, registrados pela instituição, acompanhados de: histórico escolar, período e duração do curso, título da monografia e respectivo conceito, declaração de que o curso cumpriu as disposições da Resolução e citação do ato legal de credenciamento da IES.

Encontra-se em debate no CNE novo marco regulatório da PGLS, bem mais restritivo<sup>3</sup>. Entre as principais mudanças estariam o aumento das exigências para a formação do corpo docente e a proibição da oferta de PGLS fora da área de atuação da IES e em cidades onde essa não tenha *campi*.

Especificamente em relação aos cursos de PGLS em Educação, Gatti (2008, p. 58) conjectura que sua expansão estaria relacionada à precariedade da formação inicial, adquirindo feição de “programa compensatório” e descaracterizando o aspecto de atualização/aprofundamento do conhecimento. Os estudos de Saviani (2011) corroboram com esta hipótese. O autor aponta que os pareceres orientadores da formação docente no Brasil resultam dispersivos, não imprimem uma orientação segura, nem garantem os elementos necessários a uma qualificação consistente. Segundo o autor, a formação docente esbarra na descontinuidade das políticas educacionais e no burocratismo das licenciaturas. Este cenário tem interposto um hiato entre as IES e as escolas, expresso na contraposição entre teoria e prática, com extensa jornada de trabalho e baixos salários para os/as professores/as. Estas questões precisam fazer parte do escopo analítico de pesquisas que se debruçam sobre a PGLS para não se correr o risco de exames simplistas e superficiais.

## O caminho percorrido

Realizou-se uma pesquisa de campo quali-quantitativa, na forma de um estudo de caso, visando compreender a influência da PGLS em Educação ofertada pela FMP na qualificação dos/as docentes egressos/as destes cursos e na promoção do desenvolvimento regional. O estudo buscou a compreensão dos modos de pensar e agir dos sujeitos em relação ao tema estudado e seus fatores intervenientes.

Para a coleta de informações, foram utilizados questionários, compostos de questões abertas e fechadas, disponibilizados por meio do *Google Forms*, plataforma gratuita para pesquisas via *web* que permite respostas anônimas. As fontes de informação foram profissionais atuantes na área de Educação,

---

<sup>3</sup> O texto orientador da audiência pública sobre o marco regulatório da PGLS, ocorrida em 04 de agosto de 2014, está disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/20591-marco-regulatorio-dos-cursos-de-pos-graduacao-lato-sensu-especializacao>. Acesso em 03.03.2018.

egressos/as dos cursos de PGLS em Educação da FMP no período anterior ao ano de 2017, época da coleta de informações. Buscou-se delinear o perfil dos/as respondentes, de seus cursos de graduação, os motivos que os/as levaram a cursar uma PGLS, a escolha desta IES, suas motivações para optarem pela área de Educação, se o curso agregou conhecimentos à sua prática docente, se atendeu suas expectativas de formação continuada e quais suas perspectivas profissionais.

O convite para integrarem o estudo foi encaminhado pelo correio eletrônico (*e-mail*). A pesquisa foi descrita no corpo da mensagem e foi oferecido o *link* para o acesso ao questionário *on-line*. Em anexo, foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cumprindo a designação do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos e a Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde. Só tiveram acesso ao questionário aqueles/as que aceitaram participar da pesquisa, certificando aos pesquisadores que os/as respondentes consentiram em disponibilizar seus dados para o estudo. A pesquisa obteve 62 respostas ao questionário, que compuseram a amostra estudada<sup>4</sup>.

Para a análise das informações, utilizou-se tratamento estatístico para as questões fechadas e análise de conteúdo para as abertas. Com base em Bardin (1979), as respostas discursivas foram organizadas em unidades temáticas, descritas no próximo item, facilitando a compreensão do fenômeno estudado.

## Resultados e análise das informações

O município de Palhoça está localizado na região metropolitana de Florianópolis e possui população estimada de 168.259 habitantes<sup>5</sup>. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>6</sup> vem crescendo continuamente por três décadas, atingindo, em 2010, a marca 0,757, colocando a cidade na 79<sup>o</sup> posição no *ranking* estadual. No quesito educação, em 2015, os/as estudantes dos anos iniciais da rede pública obtiveram média 5,3 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (252<sup>o</sup> posição no estado de Santa Catarina, que possui 295 municípios) e, nos anos finais, a média caiu para 4,2 (246<sup>o</sup> posição). Em 2010, a taxa de escolarização do município dos 6 aos 14 anos foi de 97,6%<sup>7</sup>. Em relação à ES, a cidade de Palhoça possui duas IES públicas, a FMP e o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), e algumas instituições privadas, bem como polos de Educação a Distância.

---

<sup>4</sup> A IES não possuía sistema acadêmico à época da coleta dos dados. Os *e-mails* foram reunidos por meio do acesso aos seus arquivos físicos que, em vários casos, apresentavam-se ilegíveis ou desatualizados. A população de egressos/as que havia concluído um curso de PGLS em Educação até meados de 2017 era de 345 pessoas, porém somente 245 *e-mails* resultaram válidos. Dos *e-mails* válidos, foram recebidas 62 respostas ao questionário, número que representa 17,97% da população. Com 90% de confiabilidade, a margem de erro desta pesquisa é de 9,27%.

<sup>5</sup> Dados referentes ao ano de 2017, disponíveis no endereço eletrônico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/palhoça/panorama>. Acesso em 15.10.2018.

<sup>6</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) considera indicadores de saúde, renda e educação. Quanto mais próximo de zero, pior o IDH do município; quanto mais próximo de um, mais alto é o IDH. Dados disponíveis no endereço eletrônico: <http://www.deepask.com/goes?page=palhoça/SC-veja-o-IDH-Municipal---indice-de-desenvolvimento-humano---do-seu-municipio>. Acesso em 10.10.2018.

<sup>7</sup> Dados disponíveis no endereço eletrônico: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/palhoça/panorama>. Acesso em 10.10.2018.

A FMP possui graduação em *Administração, Pedagogia e Gestão do Turismo* e PGLS em *Gestão de Pessoas, Gestão Pública, Gestão Empresarial, Gestão Escolar, Psicopedagogia, Gestão e Docência em Educação Integral, Educação Infantil e Didática e Interdisciplinaridade*. Os cursos de PGLS têm oferta episódica, são presenciais e acontecem quinzenalmente, aos sábados. O ingresso ocorre por meio de edital de processo seletivo e, de acordo com a Lei Municipal nº 4.394/16, reservam-se 90% das vagas para munícipes egressos do Ensino Médio público; caso não seja alcançado o percentual legalmente estabelecido, as vagas são livremente preenchidas. Pesquisa realizada por Silva et al. (2012) demonstrou que apenas 2% dos pais dos acadêmicos/as possuíam ES à época da coleta de dados, assim a instituição atua no aumento da escolarização média dos/as munícipes e age em prol do desenvolvimento regional.

Na análise dos questionários aplicados aos/às egressos/as dos cursos de PGLS em Educação, percebeu-se que a maioria pertencia ao sexo feminino (90,3%), corroborando com as pesquisas que apontam para a feminização do magistério, principalmente nos níveis de Educação Infantil e Anos Iniciais (DIOGO, 2012). Quanto à faixa etária, 35,5% situavam-se entre 20 e 30 anos, 33,8% entre 31 e 40 anos, 24,2% entre 41 e 50 anos e 6,5% mais de 51 anos, representando um público majoritário de jovens adultos. O curso de PGLS concluído pelos/as respondentes foi: *Psicopedagogia* (47%), *Gestão Escolar* (33%), *Alfabetização e Letramento* (11%) e *Didática e Interdisciplinaridade* (9%). Estes, à época da coleta de dados, tinham pelo menos uma turma concluída.

A maioria trabalhava na área de Educação (79%). Destes/as, 38% atuavam como docentes no Ensino Fundamental, 20% na Educação Infantil, 16% em outros níveis de ensino, 8% na Educação Especial ou Atendimento Educacional Especializado e 18% em outras profissões que fazem parte do cenário escolar, tais como coordenador pedagógico, supervisor, gestor, bibliotecário, assistente de educação etc. Aqueles/as que apontaram outras áreas (21%) designaram: Assistência Social, Psicologia, Letras, Design e Ergonomia, atendimento em classe hospitalar, pesquisa e tutoria em Educação a Distância.

Quanto ao trabalho, a maioria dos/as respondentes mantinha jornadas entre 31 e 40 horas semanais (51,6%) e 41 a 50 horas (19,4%); atuando em uma única escola (69,2%) ou em duas (17,9%). As instituições de ensino eram, principalmente, públicas (82,9%) e privadas (24,4%), localizadas nos municípios de Palhoça (57,5%), São José (25%), Florianópolis (20%) ou em outras cidades da Região Metropolitana (7,5%). Os regimes de trabalho citados foram: Admitido em Caráter Temporário (ACT) (41,5%), estatutário (39%) e, para aqueles/as que trabalhavam em escolas privadas, contratação pela Consolidação das Leis Trabalhistas (22%) e bolsista (2,4%). É importante enfatizar que o público de ACTs era volumoso, possivelmente porque acreditavam que a formação continuada poderia potencializar suas chances de efetivação em concursos públicos futuros, com influências indiretas no desenvolvimento regional pela melhoria do padrão de vida destas pessoas (VIEIRA; SANTOS, 2012).

Os/as respondentes eram egressos/as da Pedagogia (71%), de outras licenciaturas (14%) e outros cursos de ES, tais como Psicologia, Serviço Social, Biblioteconomia, Administração Pública e Designer de Produtos (15%). Ao avaliarem sua formação inicial, 25,8% consideraram que a graduação os/as preparou muito bem para o mercado de trabalho; 71% a consideraram de boa qualidade, mas acreditavam que a graduação é insuficiente para forjar um bom profissional; e apenas 3,2% consideraram sua formação inicial falha. Em relação à escolha desta

modalidade de ensino, as assertivas mais assinaladas foram: adquirir conhecimentos específicos para melhorar a atuação profissional (75,8%), ampliar sua formação e cultura geral (66,1%), melhorar o desempenho no trabalho (54,8%), atualizar ou ampliar os conhecimentos da graduação (46,8%), obter novas oportunidades laborais (41,9%), trocar experiências (33,9%) e se preparar para o ingresso no mestrado (24,2%).

Analisando os dados levantados nos questionários, estes contrariam os expostos por Gatti (2008) e Saviani (2011), que relacionam a expansão da PGLS em Educação à precariedade da formação inicial, pois, no presente estudo, os cursos de graduação resultaram bem avaliados e foram assinalados critérios como atualização, ampliação de conhecimentos e conquista de saberes específicos à profissão para escolha desta modalidade de ensino, potencializando o desenvolvimento profissional docente (MARCELO, 2009).

Quanto aos fatores que os/as levaram a escolher a FMP, as assertivas mais cotadas foram: gratuidade das mensalidades (72,6%), qualidade do curso e dos/as professores/as (48,4%), localização (46,8%), horário e duração (30,6%), facilidade do ingresso (19,4%) e indicação de estudantes, egressos/as ou professores/as (19,3%). Para Rego e Caleiro (2012), a ES influi no desenvolvimento regional na medida em que a transferência de tecnologia e *know-how* produz efeitos similares à criação de capital humano. Ao ofertar formação continuada por meio de uma IES municipal e gratuita, que pratica reserva de vagas para egressos/as do Ensino Médio público, o município amplia o acesso à PGLS a estudantes que não poderiam custear uma IES particular, o que tendencialmente influi no desenvolvimento regional pelo incremento da qualificação da população menos favorecida. Além disso, ao distribuir a carga horária das disciplinas aos sábados, a FMP possibilita àqueles/as que trabalham entre 31 e 50 horas semanais (71%) frequentarem os cursos aos finais de semana.

Uma pergunta aberta do questionário solicitava a descrição dos motivos que levaram os/as respondentes a escolherem uma PGLS na área de Educação. Na análise do conteúdo das respostas, com base em Bardin (1979), emergiram três categorias. As com maior volume de respostas foram: (1) qualificação para o exercício profissional, buscando melhor atender às demandas específicas da docência, gestão escolar, coordenação, educação especial ou apoio pedagógico aos estudantes com dificuldades de aprendizagem; e (2) adquirir novos conhecimentos, buscando uma “*evolução como profissional da área da Educação*”, conforme descrito por uma participante. A terceira categoria, perspectivas futuras, obteve menor volume de respostas e englobou a expectativa de ingresso em programas *Stricto Sensu*, mudança de área, promoção, aprovação em concurso ou a progressão na carreira de servidor público.

Os/as egressos/as foram questionados/as se os cursos supriram suas expectativas de formação continuada. A maioria respondeu positivamente, apontando que o currículo supriu suas necessidades (41,9%), as disciplinas agregaram saberes úteis (45,2%) e os debates nas aulas ampliaram seu escopo de análise (43,5%). Um grupo menor apontou falhas no currículo (21%), problemas de infraestrutura (11,3%), má capacitação do corpo docente em disciplinas isoladas (9,7%) ou, ainda, sentiu-se frustrado, pois os cursos não atenderam às suas expectativas (9,7%).

Em relação aos conhecimentos e habilidades adquiridas no *Lato Sensu*, de modo geral os/as respondentes referiram satisfação: 88,7% concordaram total ou parcialmente que os cursos abordaram saberes pertinentes e aplicáveis aos seus

cotidianos de trabalho; 87% consideraram os conhecimentos atualizados em relação às demandas do mercado e 88,7% referiram alinhamento desses saberes a um compromisso ético e político de transformação social. Dos 39 respondentes que atuavam especificamente no magistério, 92,3% concordaram total ou parcialmente que os cursos lhes propiciaram conhecimentos úteis, 89,7% que foram proporcionadas reflexões críticas, 87,1% que os saberes veiculados ampliaram suas possibilidades de docência e 94,8% que as discussões e as atividades lhes permitiram (re)pensar suas estratégias pedagógicas e metodológicas.

Dado que a PGLS visa ao domínio técnico e científico de uma área específica (PILATTI, 2006; PROTETTI, 2010), ajustando o perfil dos/as estudantes às constantes transformações profissionais (SAVIANI, 2006; GATTI, 2008), pode-se inferir que os cursos analisados cumpriram o objetivo de qualificação profissional, especialmente para o grupo que atua na docência. Segundo os/as respondentes, estes propiciaram reflexões críticas e contextualizadas em relação ao ensino e suas condições objetivas, alinhadas a um compromisso de transformação do cenário socioeducativo, constituindo uma práxis docente. Considerando-se, com base em Pimenta (2012, p. 44), que “a educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer”, pode-se depreender que a qualidade dos saberes gerados neste nível formativo ampliou o capital humano da região (REGO; CALEIRO, 2012). Melhorias na qualificação dos/as profissionais que atuam na EB podem gerar influências positivas no desenvolvimento regional, conforme disposto por Sepúlveda (2005) e Vieira e Santos (2012).

Além disso, cabe apontar que esse nível de ensino, não obstante seu sentido prático-profissional (MOROSINI, 2009), propicia aprofundamentos teórico-práticos raramente alcançados em formações de curta duração. Estudo realizado por Barbosa e Fernandes (2018), acerca da formação continuada organizada pela Diretoria Regional de Educação de um município paulista de pequeno porte, revelou a “[...] carência de ligação entre teoria e prática e a prevalência de uma visão pragmática e instrumental dos[as] formadores[as] de professores[as]” (p. 17). O modelo, com aulas pontuais e isoladas, baseava-se, principalmente, em atividades e aulas prontas. Já os cursos de PGLS ofertados pela FMP propiciaram, desde o ponto de vista dos/as respondentes, o desabrochar da docência crítica e reflexiva, tal qual preconizada por Giroux (1997). Nesta medida, investir neste nível de ensino e incentivar pesquisas na EB, formando parcerias com a ES, são ações que promovem a superação da epistemologia da prática rumo a práxis pedagógica (PIMENTA, 2012).

Em relação à possibilidade de socialização dos saberes oriundos da PGLS na instituição na qual lecionavam, 43% assinalaram que a direção incentivava e proporcionava espaços para o compartilhamento de saberes e 27% pontuaram que, embora não houvesse incentivo da direção, os/as professores/as socializavam seus conhecimentos sempre que possível. Um grupo menor referiu dificuldades: 16,2% narraram não perceber interesse dos/as colegas, 8,1% acreditavam que nem todas as discussões e problematizações eram bem-vindas à sua escola e 5,4% não viam possibilidade de socializar conhecimentos.

Tardif (2008) assinala a existência de quatro tipos de saberes: os da formação profissional; os disciplinares, referentes aos diferentes campos do conhecimento; os curriculares, relativos aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos; e os experienciais, resultantes do exercício laboral. Para que aflore a práxis docente, é necessário resgatar a dialogia da aprendizagem e compreendê-la na dimensão coletiva da ação-reflexão, questionando condicionantes e

sobredeterminações (FREIRE, 1996). Estando impedida ou limitada a interlocução com os pares e a produção de conhecimentos coletivos, os/as docentes acabam adotando posturas individualistas, limitadas e limitantes. O incentivo à socialização e à construção comunitária de saberes no ambiente escolar avança rumo à concepção de professor intelectual crítico e reflexivo (GIROUX, 1997), superando uma ação/reflexão isolada e fragmentada. Além disso, o relatório “Rumo às Sociedades do Conhecimento” (BINDÉ, 2007) recomenda interlocuções entre a ES e a EB, pois o fomento de discussões originadas na academia dentro dos muros escolares pode gerar valorosas reflexões e problematizações, colocando os/as professores/as como protagonistas desse processo e promovendo seu desenvolvimento profissional.

Quanto às perspectivas profissionais futuras, 82,3% dos/as respondentes afirmaram que pretendiam fazer outro curso de PGLS, demonstrando que este modelo formativo atendeu aos seus anseios profissionais e pessoais. Estes dados reforçam a importância da PGLS no sistema de pós-graduação brasileiro. Além disso, 70,1% concordaram total ou parcialmente que o *Lato Sensu* é um “degrau” para o mestrado e o doutorado, 12,9% já frequentavam o *Stricto Sensu* de forma paralela ao curso *Lato Sensu* ou já tinham defendido uma dissertação de mestrado, 43,5% planejavam ingressar em um programa *Stricto Sensu* no curto prazo e 38,7% traçavam estes planos no longo prazo. Somente 4,9% referiram falta de interesse ou nunca terem pensado no assunto. Para a maioria dos/as respondentes, a PGLS descortinou ou reforçou possibilidades para o seguimento dos estudos no nível *Stricto Sensu*, possivelmente devido ao contato mais aprofundado que eles/as tiveram com a pesquisa, realizada na PGLS na forma de uma monografia de conclusão de curso.

## Considerações finais

Considerando que a promoção do desenvolvimento regional visa a diminuição de desigualdades sociais e a ativação de potencialidades locais, este estudo se debruçou sobre uma IES mantida por uma prefeitura municipal, tendo como objeto de pesquisa seus cursos de PGLS na área de Educação, planejados pela instituição para atender, preferencialmente, às demandas de desenvolvimento dos/as profissionais da EB do município.

A análise das informações revelou que os/as egressos/as desta formação são predominantemente jovens adultos/as que, em sua maioria, atuam na EB da região. Eles/as escolheram uma PGLS na área de Educação visando, principalmente, melhor atender às demandas do cenário escolar, adquirir ou atualizar conhecimentos, obter novas oportunidades de trabalho, trocar experiências ou como forma de preparação para o futuro ingresso em um programa *Stricto Sensu*. Na opção pela FMP, destacaram-se a gratuidade, a qualidade das aulas e dos/as professores/as, a localização, o horário, a duração, a facilidade do ingresso e as boas indicações recebidas. Os cursos escolhidos supriram as expectativas de formação continuada da maioria dos/as respondentes, abordando conhecimentos úteis e atualizados, alinhados com um compromisso ético e político de transformação social, propiciando reflexões críticas e consistentes e ampliando suas possibilidades de atuação profissional.

Em face do exposto, é possível inferir que os cursos de PGLS em Educação da FMP poderiam influenciar positivamente o desenvolvimento regional em duas frentes. A primeira está diretamente relacionada ao desenvolvimento profissional docente dos/das egressos/as, gerando expectativas de efetivação em concursos

públicos ou aumento de seus rendimentos e, também, propiciando perspectivas de ingressar futuramente em um programa *Stricto Sensu*. Destaca-se que muitos/as egressos/as não teriam condições de financiar esta qualificação em uma IES particular. Também contam neste quesito a facilidade de acesso e o horário de funcionamento dos cursos, aos sábados, possibilitando aos/às estudantes que trabalham investir em formação continuada.

A segunda forma de influência é indireta e ocorre por meio do incremento do capital humano atuante na EB da região. Os/as egressos/as mencionaram nos questionários a qualidade dos saberes produzidos nos cursos, conhecimentos úteis, aprofundados e atualizados, objetivados em debates, problematizações, estudos de caso e trocas de experiências, fatores que amplificaram o potencial transformador de suas práticas, forjando uma práxis docente. O acesso a esses saberes plurais e heterogêneos modificou, em alguma medida, a subjetividade destes/as profissionais. Assim, pode-se conjecturar que seu desempenho profissional – ação socialmente enraizada, engendre possibilidades de transformação nos espaços educativos da EB nos quais eles/as atuam.

Visando reforçar a perspectiva apontada no parágrafo acima, resgatou-se Tardif (2008, p. 16). O autor postula que o saber docente se situa “[...] na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo”. O aspecto social da docência sustenta-se na estrutura comunitária de seu fazer cotidiano, nos sistemas que o legitimam e por meio da sua prática profundamente coletiva. Não há modo de forjar-se professor/a apartado da ação em espaços educativos, posto que “a docência constituiu um campo específico de intervenção profissional na prática social [...]” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 260). Assim, conforme Vieira e Santos (2012), ao ponderar o impacto destas variáveis no desenvolvimento regional faz-se necessário lidar com fatores de difícil mensuração, como é o caso do incremento do capital humano, aspecto este que demanda a realização de outras pesquisas.

A PGLS é um espaço privilegiado para a construção autônoma do conhecimento, tornando-se, assim, uma instância de desenvolvimento profissional docente. O/A professor/a precisa forjar um caleidoscópio de conhecimentos oriundos de racionalidades diversas para constituir-se enquanto educador/a, articulando saberes que inter-relacionem teoria e prática e tornando-se capaz de produzir conhecimentos, não somente reproduzi-los. Investir nesta modalidade de ensino para profissionais da EB visando ao desenvolvimento regional pode ter influências indiretas na melhoria do padrão de vida das pessoas e no desenvolvimento cultural de uma determinada região, servindo de base para uma proposta includente e sustentável.

## Referências

BARBOSA, Sílvia Helena P. B.; FERNANDES, Maria Cristina da S. G. A teoria do professor reflexivo na formação continuada de professores: discurso vazio de conteúdo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 06-19, jan./abr., 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1744/664>. Acesso em: 15.10.2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BINDÉ, Jérôme. (Coord.). **Rumo às sociedades do conhecimento: relatório mundial da UNESCO**. Lisboa/Pt; Suzano/Br: UNESCO/Instituto Piaget, 2007.

BRASIL. **Resolução nº 01/07**, de 8 de junho de 2007. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Superior, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf). Acesso em 04.08.2018.

BRASIL. **Parecer nº 977/65**, de 03 de dezembro de 1965. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Federal de Educação. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf>. Acesso em 03.03.2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 07.08.2017.

BRASIL. **Política Nacional de Desenvolvimento Regional**. Ministério da Integração Nacional, Secretaria de Políticas de Desenvolvimento Regional, Secretaria de Programas Regionais. Brasília, 2005. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em: 11.10.2018.

BRASIL. **Resolução nº 01/01**, de 03 de abril de 2001. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf). Acesso em: 03.03.2018.

CARRION, Eduardo. Pós-Graduação *Lato Sensu*. **Revista Eletrônica Jus navigandi** (online), 2000. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/49/pos-graduacao-lato-sensu>. Acesso em 25.09.2018.

DIOGO, Maria Fernanda. Savoir-faire feminino e sua apropriação profissional pelo olhar das relações de gênero. **Psicologia Argumento**, v. 30, p. 731 - 743, out./dez., 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20561/19809>. Acesso em 25.09.2018.

FELDMANN, Marina G. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, Marina G. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2009, p. 71-80.

FMP. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Palhoça: Faculdade Municipal de Palhoça, 2017. Disponível em: <http://fmpsc.edu.br/wp-content/uploads/2017/04/PDI-FMP-2013-2017.pdf>. Acesso em 10.03.2018.

FONSECA, Dirce M. da. Contribuições ao debate da Pós-Graduação *Lato Sensu*. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 2, p. 173-182, nov., 2004. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/47/44>. Acesso em 07.08.2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI. Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-17, jan./abr., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 11.10.2018.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Cândido A. Pós-Graduação *Lato Sensu*: terra de ninguém? **INFOCAPES**. v. 7, n. 2, p. 04-18, abril/jun., 1999.

Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Info2\\_99.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Info2_99.pdf). Acesso em: 11.10.2018.

GUIMARÃES, Nádia. Qualificação como relação social. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>. Acesso em: 15.10.2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese da crítica a um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 63-93.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 239-277, dez., 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>. Acesso em: 11.10.2018.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo**, n. 8, p. 07-22, jan./abr., 2009.

Disponível em:

[http://www.unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf). Acesso em: 11.10.2018.

MOROSINI, Marília C. A Pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **Revista Argentina de Educación Superior**. Ano 1, n. 1, nov., 2009. Disponível em: [www.riseu.unam.mx/documentos/acervo\\_documental/txtid0070.pdf](http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0070.pdf). Acesso em 07.08.2018.

OLIVEIRA, Adriano de; BIANCHETTI, Lucídio. Documentos de política científica e educacional: convergências em torno da Educação Básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 1, p. 151 - 166, jan./abr., 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/68640/41190>. Acesso em: 10.03.2018.

PILATTI, Orlando. Especialização: falácia ou conhecimento aprofundado? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 3, n. 5, p. 7-26, jun., 2006. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/93/89>. Acesso em 07.03.2018.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese da crítica a um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-62.

PROTETTI, Fernando Henrique. **Burocracia e Pós-Graduação Lato Sensu na Unesp: os cursos de especialização na área de Educação (1999-2010)**. 2010. 219 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, 2010.

Disponível em: <http://base.repositorio.unesp.br/handle/11449/90166?locale-attribute=es>. Acesso em: 25.09.2018.

REGO, Maria da Conceição; CALEIRO, António. Em torno do contributo das instituições de Ensino Superior para a dinâmica regional de crescimento econômico. **Desenvolvimento Regional em Debate**. Mafra/SC, ano 2, n. 2, dez., 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.unc.br/index.php/drd/article/view/254/301>. Acesso em 22.04.2018.

SAVIANI, Demerval. A Pós-Graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria N. (Orgs.). **A bússola do escrever**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006, p. 135-163.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, jan./jun., p. 07-19, 2011.

Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso em 07.10.2018.

SEPÚLVEDA, Sérgio. **Desenvolvimento microrregional sustentável**: métodos para planejamento local. Brasília: IICA, 2005. Disponível em: <http://www.iicabr.iica.org.br/wp-content/uploads/2014/03/Desenvolvimento-Sustentavel-Microrregional.pdf>. Acesso em 08.10.2018.

SILVA, Carolina; PEREIRA, Fabio Henrique; RODRIGUES, Joici Lilian; PEREIRA, Mariah Terezinha N.; MEDEIROS, Maristela V. Universidade e compromisso social: o impacto cultural, econômico e social promovido pela Faculdade Municipal de Palhoça. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, v. 5, n. 4, p. 253-265, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/ACER/Downloads/27532-90661-2-PB.pdf>. Acesso em 08.10.2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VIEIRA, Edson T.; SANTOS, Moacir J. dos. Desenvolvimento econômico regional – uma revisão histórica e teórica. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**. v. 8, n. 2, p. 344-369, maio-ago., 2012.

Disponível em: <http://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/view/679/296>. Acesso em 10.03.2018.

Enviado em: 26/outubro/2018 | Aprovado em: 18/maio/2019 | *Ahead of print* em: 29/outubro/2019