

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEDICINA E CIÊNCIAS DA SAÚDE

PATRICIA TREVISO

**PERCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE SOBRE A FORMAÇÃO,
ATUAÇÃO E SATISFAÇÃO EM SUA ATIVIDADE DOCENTE**

Porto Alegre

2015

PATRICIA TREVISO

**PERCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE SOBRE A FORMAÇÃO,
ATUAÇÃO E SATISFAÇÃO EM SUA ATIVIDADE DOCENTE**

Tese de Doutorado requisito para obtenção do Título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Medicina e Ciências da Saúde, Área de Concentração em Nefrologia, Linha de Pesquisa Educação em Ciências da Saúde, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Bartira Ercília Pinheiro da Costa

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Beatriz Regina Lara dos Santos

Porto Alegre

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T814pTreviso, Patrícia

Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação, atuação e satisfação em sua atividade docente / Patrícia Treviso. – Porto Alegre, 2015. 224 f. : il.

Tese (Doutorado em Medicina e Ciências da Saúde – Área de Concentração em Nefrologia, Linha de Pesquisa Educação em Ciências da Saúde - Faculdade de Medicina, PUCRS.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Bartira Ercília Pinheiro da Costa.

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Beatriz Regina Lara dos Santos.

1. Educação e Saúde. 2. Educação Continuada. 2. Professores – Atuação Profissional. 3. Professores – Formação Profissional. 3. Ensino Superior. 4. Profissionais da Saúde. I. Costa, Bartira Ercília Pinheiro da. II. Santos, Beatriz Regina Lara dos. III. Título

371.11

**Ficha Catalográfica elaborada por Vanessa Pinent
CRB 10/1297**

PATRICIA TREVISO

**PERCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE SOBRE A FORMAÇÃO,
ATUAÇÃO E SATISFAÇÃO EM SUA ATIVIDADE DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Medicina e Ciências da Saúde da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Medicina e Ciências da Saúde.

Aprovada em: 28 de setembro de 2015.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Eliane Goldfarb Cyrino - Universidade Estadual Paulista UNESP

Prof^ª. Dr^ª. Luciane Torezan Viegas - Centro Universitário Metodista IPA

Prof^ª. Dr^ª. Rita Catalina Aquino Caregnato - Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre - UFCSPA

Prof. Dr. Ivan Carlos Ferreira Antonello - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

Prof. Dr. Alfredo Cataldo Neto - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

Porto Alegre

2015

Àqueles que representam o amor na sua maior
dimensão e são presença constante em minha
vida...

... aos meus pais, Luiz Carlos e Jonalda, porto
seguro e acolhedor, pelo exemplo de vida, a
quem agradeço pela minha formação pessoal e
profissional.

... ao meu grande amor Marco Aurélio,
expressão de amor, de alegria e
companheirismo, com quem partilho a
realização deste sonho.

... ao doce Yam, meu filho muito amado, ser
de meu ser, razão que engrandece e alegra
minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradecer... é bom poder agradecer!

E tenho muito a agradecer... e a muitas pessoas... companheiros de vida... de trabalho... de aprendizado...

- à minha querida orientadora, Professora Bartira Ercília Pinheiro da Costa, pelo acolhimento, pela orientação sempre carinhosa, pela troca de ideias sobre assuntos diversos, pela forma generosa com que soube direcionar a concretização deste trabalho, amenizando esta difícil jornada. Teus ensinamentos não só orientaram a construção da tese como também permitiu que eu ampliasse meus conhecimentos. Concluo este trabalho com um sentimento de imensa gratidão por ti!
- à co-orientadora, Professora Beatriz Lara Regina dos Santos, pela forma sábia e dedicada, contribuindo de maneira imprescindível no desenho e construção da tese.
- aos queridos mestres Eliane Goldfarb Cyrino, Luciane Torezan Viegas, Rita Catalina Aquino Caregnato, Ivan Carlos Ferreira Antonello, Alfredo Cataldo Neto, minha gratidão por aceitarem constituir a banca de avaliação desta tese.
- aos mestres, pelo auxílio para sair da caverna e possibilitar enxergar o mundo além das sombras – como filhos aprendemos com o exemplo dos pais-professores.
- ao Professor Ivan Antonello, minha admiração pelo seu trabalho como professor; Professora Maria Helena Itaquí que me despertou para a importância do pensar a ação docente; Professora Ana Figueredo, pelo exemplo de enfermeira e professora, preocupada em ensinar além dos livros; Professor Carlos Poli, por ensinar de forma tão doce, sem perder a profundidade do que ensina; Professor Alfredo Cataldo Neto, por permitir que nos enxergássemos como professores, deixando que nos posicionássemos como tal e de forma tão desafiadora; Professor João Rickli por me mostrar o quanto podemos aprender com os nossos colegas e com os alunos. Enfim, a todos os mestres, por contribuíram para o meu desenvolvimento como docente!

- aos professores que participaram deste estudo, permitindo a realização da pesquisa, bem como tornaram possível buscar respostas e... encontrar aprendizados.
- aos meus superiores, durante o desenvolvimento da tese, Professoras Lisnéia Fabiani Bock, Margareth Simionato Fadanelli, Luciane Di Leoni e Luciane Torezan Viegas, pela compreensão e incentivo neste caminho de construção e realização pessoal e profissional.
- aos professores, de outros momentos de minha caminhada, que se tornaram exemplos... que se tornaram amigos... Professora Rita Caregnato exemplo de competência e generosidade como pessoa e profissional; Professora Miriam Buogo por lembrar a importância de significar o aprendizado mas também o ensino; Professora Maria Lúcia Zanotelli com quem aprendi que é possível ser uma grande profissional, de singular competência e liderança porém sem perder a delicadeza e a doçura no trato com as diferentes pessoas, sejam profissionais, pacientes, familiares ou alunos.
- à Professora Edela Puricelli pela valorização do trabalho em equipe, pelo incentivo à busca constante do conhecimento, por ensinar que não aprendemos e não trabalhamos sozinhos, que é importante valorizar quem convive e trabalha conosco e que juntos somamos.
- ao Professor Santo Pascoal Vitola que me fez refletir sobre a necessidade do professor preocupar-se com o aprendizado de seus alunos, da importância do professor valorizar o quê e como ensina. Um dia ao pedir-lhe uma explicação sobre um detalhe de uma cirurgia de transplante renal pediátrico, o professor não só explicou mas dramatizou a explicação. Ao final desta excelente explanação, lhe perguntei o porquê de ensinar desta forma, ele respondeu: "Filhinha (forma carinhosa com que o Doutor Vitola se dirigia a mim no centro cirúrgico onde trabalhava como enfermeira) quando fores ensinar algo e queres que os teus alunos fixem este aprendizado debes colocar sentimento no modo de ensinar." Obrigada Professor Vitola por valoroso ensinamento!!!
- aos alunos, a oportunidade de estar nos espaços de ensino e aprendizado, junto com vocês, me instiga a buscar conhecimento que aprimore minha prática docente.

- à colega e amiga Daisy Botene, pela generosidade em ceder seu tempo para ler e opinar sobre a tese.
- aos amigos que, muitas vezes, sem saber, oxigenaram minha vida e me deram mais energia para continuar... Bianca Barcellos, Milene Casalha, Débora Lain, Alessandra Dartora, Aline Camargo Nunes, Juliana Rigol Chachamovich... a vida tem mais sentido com os amigos por perto.
- aos colegas, por gestos de grandes significados, pelo apoio e disponibilidade de crescimento conjunto... Daiane Modelski, Claudia Tacques.
- ainda a outros amigos que conheci, no início desta caminhada, cujo olhar de acolhimento, incentivo, sorriso e abraço foram fundamentais neste processo... Professora Liana Lautert, Juliana Petri Tavares, Daiane Dal Pai, Adriana Paz.
- à Joice Nedel Ott, pela generosidade com que me ensinou e auxiliou na utilização da ferramenta Qualtrics.
- a pessoas especiais... que realizam um trabalho também muito especial e de grande competência... à querida Eneida, pela gentileza e sensibilidade com que fez a revisão ortográfica... e à Vanessa, pela ajuda na adequação da tese às normas científicas.
- aos meus pais, pelo incentivo constante, por acreditarem e vibrarem em cada conquista. Mãe... Pai... o olhar de orgulho de vocês se traduz em energia para eu continuar o caminho de meu crescimento intelectual.
- aos meus irmãos Marcelo e Andréia, amigos e grandes companheiros desta jornada.
- ao querido Daniel, pelo carinho, pelo apoio e pela parceria.
- ao meu amado filho Yam, agradeço pela paciência, pela compreensão nos momentos em que estive ausente. Quero que saibas que, embora meu pensamento estivesse voltado para a tese, meu olhar e meu coração estavam contigo.
- ao meu esposo, grande companheiro, Marco Aurélio Ramos Caminha, por acreditar que seria possível, pelo carinho, pela compreensão, pelo estímulo, pela presença constante

mesmo quando estava longe, pela luz acesa, pelo amor demonstrado em todos os momentos da caminhada em busca deste sonho.

A todos que, de algum modo, contribuíram para a construção deste trabalho e realização deste sonho!

Sonho com uma escola em que se cultivem pelo menos três coisas.

Em primeiro lugar, a sabedoria de viver juntos: o olhar manso, a paciência de ouvir, o prazer em cooperar. A sabedoria de viver juntos é a base de tudo o mais.

Em segundo, a arte de pensar, porque é a partir dela que se constroem todos os saberes. Pensar é saber o que fazer com as informações. Informação sem pensamento é coisa morta. A arte de pensar tem a ver com um permanente espantar-se diante do assombro do mundo, fazer perguntas diante do desconhecido, não ter medo de errar porque os saberes se encontram sempre depois de muitos erros.

Em terceiro lugar, o prazer de ler. Jamais o hábito da leitura, porque o hábito pertence ao mundo dos deveres, dos automatismos [...]. Não hábito, mas leitura amorosa. Na leitura amorosa entramos em mundos desconhecidos e isso nos faz mais ricos interiormente. Quem aprendeu a amar os livros tem a chave do conhecimento.

Mas essa escola não se constrói por meio de leis e parafernália tecnológica. De que vale uma cozinha dotada das panelas mais modernas se o cozinheiro não sabe cozinhar? É o cozinheiro que faz comida boa mesmo em panela velha. O cozinheiro está para a comida boa da mesma forma como o educador está para o prazer de pensar e aprender. Sem o educador o sonho da escola não se realiza.

A questão crucial da educação, portanto, é a formação do educador. “Como educar os educadores?” (ALVES, 2013, p. 64-65).

RESUMO

Pesquisa realizada como tese de doutorado e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Medicina e Ciências da Saúde da PUCRS, área de Nefrologia e Linha de Pesquisa em Educação em Ciências da Saúde, teve como objetivo conhecer a percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação, a atuação e a satisfação na atividade docente. Estudo exploratório, descritivo e prospectivo, com análise quantitativa e qualitativa. A amostra composta por docentes de dez cursos de graduação na área da saúde (Biomedicina, Educação Física (Bacharelado), Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição, Psicologia, Serviço Social e Terapia Ocupacional) de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada do Estado do Rio Grande do Sul (RS). Todos os docentes – N=120 – dos referidos cursos foram convidados a participar, sendo que 85 aceitaram. Para a coleta de dados foi elaborado um questionário estruturado, com questões fechadas e abertas, referente ao tema de formação docente, disponibilizado em endereço eletrônico, enviado via e-mail aos participantes do estudo, utilizando a ferramenta Qualtrics. Os dados foram coletados no período de 22 de maio a 31 de julho de 2014. O início da coleta de dados ocorreu após a aprovação do projeto de pesquisa pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição proponente e da instituição coparticipante. Os participantes – com idades entre 25 e 60 anos, maioria mulheres – possuem pós-graduação lato ou stricto sensu. Os resultados denotam a importância do profissional da saúde buscar qualificação para atuar na docência, ofício que exige formação pedagógica e desenvolvimento de competências específicas para esta função. A maioria dos participantes (72%) trabalharam durante mais de cinco anos na área específica de sua formação, 62% trabalham há mais de cinco anos na docência e 65% continuam exercendo a atividade na área de formação inicial juntamente com a docência. A experiência na área de formação inicial, neste estudo refere-se aos cursos da área da saúde, influencia na prática docente enriquecendo o ensino e possibilitando maior segurança ao professor. O estudo permitiu verificar que o aprendizado do ofício de professor se dá de diferentes formas e em diferentes momentos: por meio de educação formal, informal e não-formal. Os participantes apontaram fatores que interferem facilitando ou dificultando a realização do trabalho de professor, além de aspectos que impactam na sua satisfação, fatores estes relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem, relações interpessoais, instituição de ensino superior, condições de trabalho, além de questões pessoais do indivíduo professor. O estudo permitiu evidenciar que o trabalho docente exige estudo, dedicação, domínio de

saberes específicos e pedagógicas, além de habilidades e competências para exercer a função docente.

Palavras-chave: Docentes. Ensino superior. Educação continuada. Competência profissional. Profissionais da saúde.

ABSTRACT

This research was carried out for a Doctorate thesis of the Medicine and Health Sciences Post-Graduation Program of PUCRS in the Nephrology field and Health Science line of research. Its objective was to understand the perception of health professionals regarding their education, performance, and satisfaction as professors. This is an exploratory, descriptive and prospective study with quantitative and qualitative analysis. The sample is composed of professors of ten graduation courses in the health field (Biomedicine, Physical Education (Bachelor), Nursing, Pharmacy, Physiotherapy, Speech Therapy, Nutrition, Psychology, Social Service and Occupational Therapy) of a private higher education institution in the state of Rio Grande do Sul (RS). From a total of 120 professors invited to participate, 85 accepted. For data collection, a structured questionnaire with open and closed questions about teacher education was elaborated, made available in an electronic address, and sent through e-mail to the participants using Qualtrics tool. Data was collected in the period between 22 May and 31 July 2014. The beginning of data collection happened after the approval of the research project by the Ethics and Research Committee of the proponent and its co-partner institution. The participants – aged 25 to 60 years old – were mostly post-graduated women, lato or stricto sensu. The results show how important it is for health professionals who teach to seek qualification for this activity, which requires pedagogical knowledge and specific competences. The majority of the participants (72%) worked for more than five years in a specific area of health, 62% have worked for more than five years in a health area and have also taught, and 65% still work in their specific area of health and teach. The experience of the participants in their specific health fields influences their practice as teachers by enriching it as well giving these professionals more confidence. Through the study it was possible to identify that the learning of the teaching practice happens through formal, informal and non-formal education. The participants pointed out factors that favor and hinder the work of the teacher and those that impact on their satisfaction such as the process of teaching and learning, interpersonal relations, higher education institutions, work conditions, besides the teacher's personal issues. The study shows that teaching demands study, dedication, knowledge of pedagogy matters and specific subjects, besides skills and competences.

Keywords: Professors. Higher education. Continuing education. Professional competence. Health professionals.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Características das Diretrizes Curriculares Nacionais de Cursos da Saúde quanto ao perfil do egresso, competências e habilidades gerais, avaliação, metodologia e foco da formação.	19
Figura 1 - Distribuição quanto à qualificação dos participantes do estudo.....	41
Quadro 2 - Distribuição das categorias, subcategorias e unidades de registro	45
Figura 2 - Categoria Formação (F).....	47
Figura 3 - Distribuição de fatores que influenciam na participação docente em momentos de formação.....	94
Figura 4 – Categoria de Atuação (A).....	96
Figura 5 - Competência Cognitiva	98
Figura 6 - Competência Técnica.....	99
Figura 7 - Competência Relacional.....	100
Figura 8 - Competência Afetiva	101
Figura 9 - Competência Integrativa.....	102
Figura 10 - Competência Contextual.....	103
Figura 11 - Esquema dos fatores envolvidos no trabalho docente.....	122
Figura 12 - Comparação entre os fatores que facilitam ou dificultam o trabalho docente	125
Figura 13 - Fatores que facilitam o trabalho docente	126
Figura 14 - Fatores que dificultam o trabalho docente.....	140
Figura 15 - Percepção docente quanto à carga horária atribuída	157
Figura 16 - Distribuição da carga horária docente em horas.....	158
Figura 17 - Distribuição por regime de trabalho.....	159
Figura 18 - Categoria Satisfação (S)	169

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos participantes conforme curso de graduação	40
Tabela 2 - Distribuição dos professores quanto ao tempo de trabalho na área específica de formação	42
Tabela 3 - Distribuição dos professores conforme tempo de docência	43
Tabela 4 - Nível de formação quando iniciou atuação na docência	43
Tabela 5 - Nível de formação quando iniciou trabalho na docência comparado ao nível de formação atual	44
Tabela 6 - Quantificação da importância da formação pedagógica para a atuação docente	44
Tabela 7 - Quantificação da proporção que os participantes buscam qualificar-se para a atuação docente	45
Tabela 8 - Distribuição dos meios para qualificação para a atuação docente	70
Tabela 9 - Quantificação dos fatores quanto à satisfação na atuação docente	167

LISTA DE SIGLAS

AC - Análise de Conteúdo

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CES - Câmara de Educação Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNS - Conselho Nacional de Saúde

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD - Educação à Distância

FAMED - Faculdade de Medicina

HSL - Hospital São Lucas

ICES - Instituição Comunitária de Educação Superior

IES - Instituições de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MS - Ministério da Saúde

PET-Saúde - Programa de Educação pelo Trabalho em Saúde

Pró-Saúde - Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde

PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RS - Rio Grande do Sul

SGTES - Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde

SUS - Sistema Único de Saúde

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UE - União Europeia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (*United Nations Educational Scientific and Cultural Organization*).

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	JUSTIFICATIVA	30
2.1	OBJETO DO ESTUDO	31
2.2	QUESTÃO DE PESQUISA	31
3	OBJETIVOS DO ESTUDO	32
3.1	GERAL:.....	32
3.2	ESPECÍFICOS:.....	32
4	METODOLOGIA.....	33
4.1	DELINEAMENTO DO ESTUDO	33
4.2	POPULAÇÃO E AMOSTRA	33
4.3	CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO	33
4.4	VARIÁVEIS PRINCIPAIS	34
4.5	COLETA DE DADOS	35
4.6	ANÁLISE DOS DADOS	36
4.7	PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	38
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO PARCIAIS	40
5.1	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	40
5.2	CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS.....	45
5.2.1	Categoria Formação (F).....	47
5.2.2	Categoria Atuação (A).....	96
5.2.3	Categoria Satisfação (S)	166
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	188

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	194
APÊNDICE A – Carta aos Participantes	205
APÊNDICE B – Instrumento de Coleta de Dados	207
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	212
ANEXO A – Comprovante de Submissão de Artigo para Revista Texto & Contexto Enfermagem	214
ANEXO B – Comprovante de Submissão de Artigo para Revista Interface.....	215
ANEXO C – Parecer Consubstanciado do CEP (Instituição Proponente)	216
ANEXO D – Parecer Consubstanciado do CEP (Instituição Co-participante).....	218

1 INTRODUÇÃO

A presente tese de doutorado está vinculada ao programa Pró-Ensino da Saúde, via Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), através da linha de pesquisa Formação e Desenvolvimento Docente na Saúde.

O programa Pró-Ensino da Saúde foi criado em 2010 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), do Ministério da Saúde, visando fomentar projetos de apoio ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica no campo da saúde, com o objetivo de desenvolver e fortalecer essa área de formação, considerada estratégica para a consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS). (BRASIL, 2010a).

Atualmente, a questão do aperfeiçoamento dos profissionais em saúde enquanto docentes tem gerado discussões que revelam uma preocupação crescente no que diz respeito à prática pedagógica, considerando o currículo, bem como a formação didática desses profissionais (PINTO; PEPE, 2007; RODRIGUES; SOBRINHO, 2006; FREIRE; FERNANDEZ, 2015). Essa temática, presente nos debates, tem o respaldo nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Saúde (MOLINA; MIOTTO, 2009; CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004), que estão voltadas às necessidades sociais. (RODRIGUES; SOBRINHO, 2006).

De acordo com Cyrino e Toralles-Pereira (2004, p. 780):

As instituições têm sido estimuladas a transformarem-se na direção de um ensino que, dentre outros atributos, valorize a equidade e a qualidade da assistência e a eficiência e relevância do trabalho em saúde. O processo de mudança da educação traz inúmeros desafios, entre os quais romper com estruturas cristalizadas e modelos de ensino tradicional e formar profissionais de saúde com competências que lhes permitam recuperar a dimensão essencial do cuidado: a relação entre humanos.

Nesse viés, em decorrência de mudanças no mundo do trabalho, teve início, na década de 80, a reflexão sobre a necessidade de transformar as práticas pedagógicas até então em uso. Desde aquele momento, esse movimento tem propiciado uma ruptura paradigmática que exige dos professores maior rigor acerca do saber e do conhecimento transmitido, bem como ser consciente da importância de exercer a docência alinhada à transformação social, econômica e cultural da atualidade. (CUNHA, 2005).

Desse modo, embora os estudos que dizem respeito ao professor universitário, pontuando o início da carreira e o desenvolvimento profissional tenham avançado nos últimos anos, ainda se encontram em fase precária, se comparados a estudos relativos a outros níveis de ensino. (FREIRE; FERNANDEZ, 2015). E, dentre as causas dessa precariedade, pode estar o investimento deficitário, por longo tempo, na formação docente.

Shulman (1987) ressalta que a profissão de docente deveria seguir o modelo de outras profissões que definem suas bases de conhecimento em termos sistemáticos, como requerer período de preparação adequados, promover a inclusão de neófitos em programas de prática com estágio ou residência e empregar profissionais exigindo procedimentos de certificação. O autor reforça que o docente deve ter o domínio do conhecimento que lhe é próprio, devendo estar capacitado para além de conteúdos, pois indivíduos conteudistas ficarão limitados em suas atividades, não conseguindo exercer sua profissão. Assim, a exemplo do profissional da saúde que se propõe conhecer Biologia ou Histologia, conteúdo de sua docência, somente consegue exercer sua profissão pelo modo como mobiliza e utiliza esse saber para o desenvolvimento específico de sua função profissional na área da saúde, seja médico, fisioterapeuta ou psicólogo. Portanto, o professor não define a sua função pelo simples domínio de conteúdos, mas pela sua capacidade de utilização e mobilização desses saberes que, em forma de conteúdo possam ser ensinados e aprendidos (SHULMAN, 1987).

O professor que atua no Ensino Superior, está intrinsecamente envolvido com a formação de novos profissionais, seja de professores, de profissionais liberais, de bacharéis e de tecnólogos, denotando a importância da formação – definida pela legislação – dos docentes que atuam nas Instituições de Ensino Superior (IES). (FREIRE; FERNANDEZ, 2015). Encontra-se, portanto, estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, artigo 66, que o docente para atuar no Ensino Superior deve ter formação mínima em nível de pós-graduação prioritariamente em programas de Mestrado ou Doutorado. (BRASIL, 1996).

O investimento na formação docente no Brasil, ainda é precário e, na maior parte das vezes, organizado e incentivado pelas próprias IES. Em relação a ações políticas de incentivo à formação docente, se destaca a iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através da Portaria N° 52, de 26 setembro de 2002 (já revogada) e Portaria N° 76, de 14 de abril de 2010, que coloca como requisito para concessão de bolsas aos programas de pós-graduação *stricto sensu* a realização de Estágio de Docência, (BRASIL,

2010b) sendo esta uma forma de incentivar e promover a prática da docência, de forma orientada aos pós-graduandos, mesmo que restrita aos bolsistas da CAPES (FREIRE; FERNANDEZ, 2015). Segundo o artigo 18, da Portaria: “O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social [...]” (BRASIL, 2010b, p. 32).

A atual formação de profissionais de saúde no Brasil apregoa foco generalista. Este enfoque passou a fazer parte do currículo acadêmico, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em saúde, aprovadas, em sua maioria, entre 2001 e 2002, propondo-se a dar novos rumos à educação brasileira, enquanto orientações a serem seguidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES). Nesse sentido, a formação do profissional deve contemplar o sistema de saúde vigente no país, o trabalho em equipe e a atenção integral à saúde.

As Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Superior (CES) que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de cada um dos cursos de graduação, na área da saúde, devem ser observadas na organização curricular das IES. As Diretrizes definem princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de profissionais da saúde, para aplicar em âmbito nacional na organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos referidos cursos. Exemplifica-se tal aspecto, citando as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, que orientam a elaboração dos currículos que devem ser adotados por todas as IES do país, assegurando a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, bem como estimulando a superação das concepções antigas e herméticas das grades curriculares anteriores.

Resolução CNE/CES N° 3, de 7 de novembro de 2001:

Art. 3º O Curso de Graduação em Enfermagem tem como perfil do formando egresso/profissional: I - Enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões bio-psicosociais [sic] dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano; e II - Enfermeiro com Licenciatura em Enfermagem capacitado para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Enfermagem. (BRASIL, 2001a)

A mesma conduta é tomada para os outros cursos de graduação na área da saúde, no sentido de orientar o processo de formação de novos profissionais, auxiliando as IES e seus docentes quanto ao planejamento e organização dos cursos de graduação.

A importância do ensino superior para a sociedade é descrito por Bernheim e Chauí (2008, p. 17), que afirmam que "desde suas origens, a educação universitária tem perseguido a meta de criar, transmitir e disseminar conhecimento." O conhecimento assim como as instituições de ensino, segundo os autores, ocupam lugar central nos processos que configuram a sociedade atual. As IES possuem papel estratégico no desenvolvimento da sociedade tanto no âmbito social e cultural quanto econômico.

No Quadro 1 descreve-se as características das Diretrizes Curriculares Nacionais de 10 Cursos da Saúde quanto ao perfil do egresso, competências e habilidades gerais, avaliação, metodologia e foco da formação, cursos estes que foram objeto de estudo nesta tese, visto serem os cursos da área da saúde ofertados na IES onde os dados foram coletados.

Quadro 1 - Características das Diretrizes Curriculares Nacionais de Cursos da Saúde quanto ao perfil do egresso, competências e habilidades gerais, avaliação, metodologia e foco da formação.

	Perfil do formando egresso/profissional	Competências e Habilidades Gerais	Avaliação	Metodologia do Curso	Foco da formação
BIOMEDICINA (RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 2, de 18 de fev. 2003)	Formação generalista, humanista, crítica e reflexiva para atuar em todos os níveis de atenção à saúde.	Competências Gerais: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, educação permanente.	Deve basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos, tendo como referência as Diretrizes Curriculares do curso.	Curso deverá utilizar metodologias e critérios para acompanhamento e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem e do próprio curso, em consonância com o sistema de avaliação e a dinâmica curricular definidos pela	Deverá atender ao sistema de saúde vigente no país, com atenção integral à saúde no sistema regionalizado e hierarquizado de referência e contra-referência e o trabalho em equipe.

	Perfil do formando egresso/profissional	Competências e Habilidades Gerais	Avaliação	Metodologia do Curso	Foco da formação
				IES.	
EDUCAÇÃO FÍSICA (RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 7 de 31 de março de 2004)	Formação generalista, humanista e crítica.	Não descreve competências gerais, apenas específicas.	Deve basear-se no domínio dos conteúdos e das experiências, no sentido da consecução das competências político-sociais, ético-morais, técnico-profissionais e científicas.	As metodologias e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino e de aprendizagem e do próprio projeto pedagógico do curso deverão estar em consonância com o sistema de avaliação e com o contexto curricular adotados pela IES.	Não descreve
ENFERMAGEM (RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 3, de 7 de nov. 2001)	Formação generalista, humanista, crítica e reflexiva para atuar em todos os níveis de atenção à saúde.	Competências gerais: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, educação permanente.	Deve basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos, tendo como referência as Diretrizes Curriculares do curso.	Curso deverá utilizar metodologias e critérios para acompanhamento e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem e do próprio curso, em consonância com o sistema de avaliação e a dinâmica curricular, definidos pela IES.	Deve atender as necessidades sociais de saúde, com ênfase no SUS e assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento.

	Perfil do formando egresso/profissional	Competências e Habilidades Gerais	Avaliação	Metodologia do Curso	Foco da formação
FARMÁCIA (RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 2 de 19 fev. 2002)	Formação generalista, humanista, crítica e reflexiva para atuar em todos os níveis de atenção à saúde.	Competências gerais: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, educação permanente.	Deve basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos, tendo como referência as Diretrizes Curriculares do curso.	Curso deverá utilizar metodologias e critérios para acompanhamento e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem e do próprio curso, em consonância com o sistema de avaliação e a dinâmica curricular definidos pela IES.	Contemplar necessidades sociais de saúde, atenção integral à saúde, no sistema regionalizado e hierarquizado de referência e contra-referência e o trabalho em equipe, com ênfase no SUS.
FISIOTERAPIA (RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 4 de 19 fev. 2002)	Formação generalista, humanista, crítica e reflexiva para atuar em todos os níveis de atenção à saúde.	Competências gerais: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, educação permanente.	Deve basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos, tendo como referência as Diretrizes Curriculares do curso.	Curso deverá utilizar metodologias e critérios para acompanhamento e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem e do próprio curso, em consonância com o sistema de avaliação e a dinâmica curricular definidos pela IES.	Deverá atender ao sistema de saúde vigente no país, a atenção integral à saúde no sistema regionalizado e hierarquizado de referência e contra-referência e o trabalho em equipe.
FONOAUDIOLOGIA (RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 5 de 19 fev. 2002)	Formação generalista, humanista, crítica e reflexiva para atuar em todos os níveis de atenção à saúde.	Competências gerais: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, educação permanente.	Deve basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos, tendo como referência as Diretrizes Curriculares do curso.	Curso deverá utilizar metodologias e critérios para acompanhamento e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem e do próprio curso, em	Deverá atender ao sistema de saúde vigente no país, a atenção integral de saúde no sistema regionalizado e hierarquizado de referência e contra-referência e o trabalho em equipe.

	Perfil do formando egresso/profissional	Competências e Habilidades Gerais	Avaliação	Metodologia do Curso	Foco da formação
				consonância com o sistema de avaliação e a dinâmica curricular definidos pela IES.	
NUTRIÇÃO (RESOLUÇÃO CNE/CES N.5 de 7 nov. 2001)	Formação generalista, humanista e crítica.	Competências gerais: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, educação permanente.	Deve basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos, tendo como referência as Diretrizes Curriculares do curso.	Curso deverá utilizar metodologias e critérios para acompanhamento e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem e do próprio curso, em consonância com o sistema de avaliação e a dinâmica curricular definidos pela IES.	Deve contemplar as necessidades sociais da saúde, com ênfase no SUS.
PSICOLOGIA (RESOLUÇÃO CNE/CES N° 8 de 7 maio de 2004)	Formação voltada para a atuação profissional, para pesquisa e para o ensino de Psicologia.	Competências gerais: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, educação permanente.	Deve basear-se nos parâmetros da instituição, do desenvolvimento de competências e habilidades previstas.	Não descreve	Foco voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia.
SERVIÇO SOCIAL (PARECER CNE/CES N° 492 de 09 jul. 2001)	Profissional que atua nas questões sociais formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos	Exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico; identificação das demandas presentes na sociedade;	Não descreve	Não descreve	Não descreve

	Perfil do formando egresso/profissional	Competências e Habilidades Gerais	Avaliação	Metodologia do Curso	Foco da formação
	usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho.	utilização dos recursos da informática.			
TERAPIA OCUPACIONAL (RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 6 de 19 nov. 2002)	Formação generalista, humanista, crítica e reflexiva para atuar em todos os níveis de atenção à saúde.	Competências gerais: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, educação permanente.	Deve basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos, tendo como referência as Diretrizes Curriculares do curso.	Curso deverá utilizar metodologias e critérios para acompanhamento e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem e do próprio curso, em consonância com o sistema de avaliação e a dinâmica curricular definidos pela IES.	Deverá atender ao sistema de saúde vigente no país, a atenção integral à saúde no sistema regionalizado e hierarquizado de referência e contra-referência e o trabalho em equipe.

Fonte: Autora, 2015. Elaborado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de cursos da saúde.

A análise das diretrizes curriculares dos cursos de saúde, estudados nesta tese, abrangeu cinco aspectos: o perfil do formando egresso de cada curso, as competências e habilidades gerais, a orientação de avaliação, a metodologia do curso e o foco de formação.

Dentre os 10 cursos estudados, em oito deles, as DCN orientam para o perfil de egresso com formação generalista, humanista e crítico, sendo que em seis, soma-se ainda a orientação de formação reflexiva. Porém em dois cursos – Psicologia e Serviço Social – a orientação do perfil é distinta: para o curso de Psicologia o enfoque encontra-se na atuação profissional, na pesquisa e no ensino, enquanto que no curso de Serviço Social a descrição é ampla, com foco na atuação social.

Quanto às competências e habilidades, cada curso descreve as competências específicas de sua especialidade. Em oito cursos são descritas competências e habilidades gerais que precisam ser desenvolvidas durante a graduação: atenção à saúde, tomada de

decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, educação permanente. Nos cursos de Educação Física e Serviço Social, as DCN descrevem apenas as competências específicas.

As diretrizes de sete cursos orientam a avaliação com base nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos. No curso de Educação Física, a avaliação deve basear-se no domínio dos conteúdos e das experiências, no sentido da consecução das competências político-sociais, ético-morais, técnico-profissionais e científicas. No curso de Psicologia a avaliação deve ser baseada nos parâmetros da instituição e no desenvolvimento de competências e habilidades. E no curso de Serviço Social, não há orientação de como deve ser a avaliação.

Quanto à metodologia a ser empregada, a orientação, em oito cursos, é utilizar metodologias e critérios para acompanhamento e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, bem como do próprio curso, em consonância com o sistema de avaliação e a dinâmica curricular, definidos pela IES. Em relação aos cursos de Psicologia e Serviço Social, não há descrição no que se refere à metodologia aplicada pelas DCN.

O foco de formação descrito nas DCN de seis, dos dez cursos estudados nesta tese, é visando atender as necessidades sociais de saúde do País, com ênfase no Sistema Único de Saúde, de modo a assegurar a integralidade da atenção, a qualidade e humanização do atendimento. Nas diretrizes do curso de Psicologia, o foco de formação é voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e ensino de Psicologia. No que diz respeito aos cursos de Educação Física e Serviço Social, as referidas DCN não descrevem o foco da formação. As DCN possibilitam nortear a IES e os docentes no processo de ensino e aprendizagem nos diferentes cursos.

Ensinar, segundo Freire (2011), é uma forma de intervenção no mundo. Sendo assim, é importante refletir sobre a formação pedagógica dos profissionais da saúde que, ao atuarem como docentes, irão formar os novos profissionais da saúde, que também serão responsáveis por atender, cuidar e prestar assistência de saúde de forma direta ou indireta. Assim, em decorrência dessa circunstância, surge a questão sobre o perfil de egresso que se aspira, uma vez que a atuação docente não existe sem o discente. E, ainda permanecendo o questionamento, *qual a formação necessária para o profissional da saúde atuar como*

docente? Diante de tais indagações, percebe-se que as diretrizes curriculares são claras em relação ao perfil do egresso, mas não em relação à formação docente do professor.

O processo de adaptação nos cursos de graduação do país iniciou a partir da homologação das DCN, com prazo final estabelecido, para que cada curso se adequasse às novas orientações. Com objetivos e carga horária definidos, durante o período de formulação da nova matriz curricular, as IES contavam com certa flexibilidade para constituir sua grade curricular. Neste sentido, parece que tempo, complexidade do conhecimento e formação generalista ou ampla foram fatores determinantes à escolha dos conteúdos a serem abordados durante o período acadêmico, visando formar profissionais com amplo e denso conhecimento. Atualmente, com as matrizes curriculares instituídas nas Instituições de Ensino Superior brasileiras por imposição legal, julga-se apropriado, ainda que posterior à implementação das novas diretrizes, verificar a condição da formação profissional e as demandas do mercado.

As Resoluções do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) propõem que a estrutura dos diferentes cursos de graduação na área da saúde deva assegurar a prática de uma metodologia que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender, a fazer e a ser (FERNANDES, 2004). Para tanto, faz-se necessária a formação de forma contínua do docente – fator que contribui para melhoria da qualidade no ensino (RODRIGUES; SOBRINHO, 2006) em todos os níveis – a fim de que possa desenvolver aptidões e habilidades pertinentes ao desempenho da docência, concorrendo para a formação dos novos profissionais. (MOLINA; MIOTTO, 2009). A atuação docente do profissional de saúde, embora demande constante aperfeiçoamento, em muitas situações, ainda é percebida como secundária, não sendo reconhecida a intrínseca relação existente entre ensino, aprendizagem e assistência. (RODRIGUES; SOBRINHO, 2006).

Assim, o profissional de saúde, quando no exercício da função docente, precisa ter, além do domínio dos conhecimentos específicos da área de saúde, também ter conhecimentos pedagógicos que o habilitem a desempenhar seu papel no processo de ensino e aprendizagem (MOLINA; MIOTTO, 2009). Algumas IES no Brasil, dispõem de docentes bacharéis, sem formação pedagógica, e com insuficiente experiência prática na área de conhecimento específico (RODRIGUES; SOBRINHO, 2006). Por outro lado, profissionais com formação e prática na área específica, ao trabalharem na condição de docentes, confrontam-se com situações e realidades pedagógicas desconhecidas, sem antes terem tido a oportunidade de

adquirir experiência que lhes garantisse pleno domínio da situação para atuar naquelas circunstâncias (PINHEL; KURCGANT, 2007). Essas contingências fragilizam o processo de ensinar, gerando insegurança ao docente e insatisfação ao aluno. A falta de competências e habilidades pedagógicas necessárias para o desempenho da docência na área da saúde podem comprometer o perfil do egresso previsto pela IES e pelo Ministério da Educação, assim como o ensino e a aprendizagem.

Segundo Shulman (1987), o processo de ensino ocorre quando o professor compreende o que precisa ser ensinado e como deve ensinar, não sendo a prática docente restrita ao passar de informações. Por isso, cabe ao professor ser o mediador de seus alunos na aquisição do conhecimento, atentando para as novas diretrizes curriculares, baseadas na concepção de competências, que visam o entrelaçamento da teoria com a prática (RODRIGUES; PEPE, 2007; MOLINA; MIOTTO, 2009).

O conceito de competência envolve habilidade, atitude e conhecimento para desempenhar determinada função ou atividade (HOUAISS, VILLAR, FRANCO, 2009). Porém este termo também traz outras conotações que sugerem qualidade, capacidade, habilidade ou aptidão. (PINHEL; KURCGANT, 2007). A competência diz respeito, também, à capacidade de mobilizar conhecimentos, identificar valores e tomar decisões adequadas em determinada situação, aspectos que permeiam o processo educacional, evidenciando o papel do profissional docente, no contínuo esforço de manter a qualificação e a capacitação em sua atividade. (FERNANDES, 2004; PINHEL; KURCGANT, 2007).

As competências docentes, construídas ao longo da trajetória pessoal e profissional do professor, também envolvem capacitação técnica permanente, (PINHEL; KURCGANT, 2007), e, conseqüentemente, levam a investir na formação, capacitação e qualificação docente de maneira ampla. (RODRIGUES; SOBRINHO, 2006; MOLINA; MIOTTO, 2009; CUNHA, 2005; BRASIL, 2001a; FREIRE, 2011; FERNANDES, 2004).

Nesse sentido, as atuais demandas sociais exigem um professor que saiba operar novas tecnologias e estabelecer novas relações sociais e políticas (RODRIGUES; ZAGONEL; MANTOVANI, 2007). Por isso, requisitos de aprimoramento tornam-se indispensáveis para o exercício do profissional de saúde, enquanto docente, uma vez que podem favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico, resultando em uma *praxis* com mais qualidade em relação à formação de novos profissionais.

Romper, então, a cultura da racionalidade técnica, com a formação continuada do professor é, no entanto, um fato que não acontece na prática, pois se percebe grande oferta de capacitações voltadas ao conhecimento específico da área de atuação assistencial e reduzidas aptidões aplicadas ao processo pedagógico (RODRIGUES; SOBRINHO, 2006). Vale refletir o quanto esta oferta está relacionada ao maior interesse, por parte dos profissionais, para as referidas áreas. Na formação docente, prepondera a demanda por disciplinas dos cursos de pós-graduação, as quais geralmente apresentam-se com carga horária pequena, contribuindo para o processo de formação docente, porém não sendo suficiente para o profissional que irá atuar como docente (RODRIGUES; SOBRINHO, 2006).

Ressalta-se a importância da reflexão dos profissionais da área da saúde, que, devido à repercussão de sua prática e de seu desempenho como docentes, sentiram-se estimulados a buscar meios de ampliar sua qualificação. No entanto, para que haja mudança efetiva, é necessário que essa tomada de consciência ocorra de maneira regular e sistemática. Assim, um dos modos que pode contribuir para este processo de reflexão e mudança política é a interação entre pares e outros profissionais do meio. (RODRIGUES; ZAGONEL; MANTOVANI, 2007).

Nesse viés, considerando que o trabalho docente pressupõe, além dos pares, interação com os alunos (CUNHA, 2005; TARDIF, 2012), esta ponderação é pertinente, pois, a prática reflexiva se faz importante e positiva para a formação docente. Sendo assim, não é possível formar profissionais de saúde generalistas, críticos e reflexivos se não houver formação docente adequada e continuada (MOLINA; MIOTTO, 2009), baseada na reflexão da prática cotidiana, considerando o espaço de atuação, os discentes, os pares, os supervisores e ainda o meio assistencial (PINTO; PEPE, 2007; MOLINA; MIOTTO, 2009; PINHEL; KURCGANT, 2007).

Sobre a evolução da profissionalização docente, escreve Roldão (2005, p.97):

A actividade de ensinar – como sucedeu com outras actividades profissionais – praticou-se muito antes de sobre ela se produzir conhecimento sistematizado. Estas profissões transportam por isso uma inevitável “praticidade” que, a não ser questionada/teorizada, jamais transformaria a actividade em acção profissional e mante-la-ia prisioneira de rotinas não questionadas e incapazes de responder à realidade. Todavia, a progressiva teorização da acção, neste como noutros domínios,

foi gerando, por sua vez, novos corpos de conhecimento, que passam a alimentar – e a transformar – a forma de agir dos profissionais em causa.¹(grifo do autor).

A promulgação da Lei nº 9.394/1996 e a conseqüente exaltação dos debates em torno de seus pressupostos culminou com as discussões sobre as DCN. Após a implantação das novas medidas, o objetivo foi aproximar a formação do profissional às inovações decorrentes do contexto político, econômico e cultural, daquele momento, no país (GONZÁLEZ; ALMEIDA, 2010). As mudanças, tanto em relação ao mundo do trabalho, como em diretrizes e currículos, desencadearam reflexões sobre a formação docente, que, muitas vezes, apresenta dificuldade para romper com práticas pedagógicas tradicionais. Essa situação se intensifica quando os envolvidos são professores de ensino superior que, eventualmente, não possuem profissionalização para exercer a docência, tendo em vista terem concluído a formação específica na área da saúde e iniciado a atuação na área docente, com evidente carência de formação pedagógica para ser docente universitário. (BOLZAN; ISAIA, 2010). Ressalta-se que o conhecimento específico é de extrema importância, porém nem sempre suficiente para capacitar o profissional como professor, visto não lhe dar fundamentação e conhecimento pedagógicos (CUNHA, 2005; TARDIF, 2012).

A preocupação com a atividade docente, não ocorre apenas do Brasil. A Comissão Europeia, em 2007, publicou comunicado sobre a necessidade de melhoria da qualidade da formação dos professores na União Europeia (UE). O documento revela ser essa uma condição indispensável para uma educação e formação profissional de qualidade, salientando ainda as dificuldades que encontra o professor no exercício de suas atividades profissionais, com ambientes de trabalho cada vez mais exigentes. As mudanças na educação e na sociedade exigem a agregação de novos conhecimentos e capacidades, instrumentalizando-os ao novo panorama da sala de aula, o que declara e reforça a necessidade de contínua capacitação docente (PORTUGAL, 2007).

Portanto, a ação de ensinar requer a formalização/assimilação dos conhecimentos adquiridos ao longo do período de preparação para a docência e, para isso, o professor deve ter a segurança que o domínio do saber confere (ROLDÃO, 2007).

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 1998) defende

¹ Mantida língua original do documento.

como missão da IES a formação de pessoas altamente qualificadas e cidadãos responsáveis, assim como defende a valorização da aprendizagem permanente. Nessa perspectiva, Masetto (2012b) ressalta que o futuro da educação superior no Brasil caminha por inovações orientadas pela declaração da UNESCO, declaração que evidencia a necessidade de formação permanente de professores, inclusive no aspecto pedagógico.

Segundo Masetto (2012b), é exigido do professor universitário competências próprias para exercer a função docente que precisam ser desenvolvidas no contexto de suas práticas, sendo portanto necessário repensar o papel do profissional. Projetos inovadores têm reforçado a migração do professor de um papel de transmissor de informações para o papel de mediador pedagógico, desenvolvendo uma relação de corresponsabilidade pela busca do conhecimento com os alunos. O autor ainda afirma que os docentes não se encontram prontos e aptos para a atuação docente, sendo necessário criar um processo de formação que propicie ao professor refletir e discutir sobre as atividades docentes, trocar suas experiências com os pares, buscando sempre melhor desempenho.

De acordo com Paulo Freire (2011, p. 90-91): “[...] o professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.”

As palavras de Freire vêm ao encontro das considerações feitas nesta introdução sobre a necessidade da formação pedagógica do profissional de saúde que deseja desempenhar a profissão de professor. Com base nesta reflexão, é que este estudo foi realizado.

2 JUSTIFICATIVA

A formação de docentes na área da saúde tem sido foco de discussões, visto sua importância para o desenvolvimento de profissionais mais bem qualificados. As DCN têm orientado para a necessidade de formação de profissionais de saúde humanistas, generalistas, críticos e reflexivos. No panorama atual, segundo Rossoni e Lampert (2004 p. 87, 90), o desafio é mudar: “[...] o modelo de ensino fragmentado, medicalizado, individualizado e com ênfase tecnicista e formar profissionais de saúde mais humanistas, capazes de trabalhar em equipe e voltados para a integralidade da atenção à saúde [...].” Características consideradas indispensáveis para executar atividades em qualquer serviço de saúde ou em áreas em que trabalham os profissionais da saúde, evitando, dessa forma, a fragmentação do cuidado em saúde. (ARAÚJO; GOMES DE MIRANDA, 2007).

O desempenho dos profissionais da saúde, não se restringe somente à assistência em saúde de forma direta, mas engloba, também, a pesquisa, a gerência e a educação. Desse modo, a educação, vista como um dos lados desse quadrilátero, abrange atividades educacionais com o paciente, com a família e com a sociedade, sendo capaz de manter uma equipe assistencial, além de participar da formação de novos profissionais, nos níveis técnico, de graduação ou de pós-graduação.

Sabe-se que para trabalhar na área da saúde, assim como em qualquer outra área é necessária formação específica. Portanto, exercer atividade no campo educacional também carece de /requer preparo, visto a complexidade e o desafio que esta profissão representa.

A satisfação no trabalho é um fator que pode impactar na qualidade do desempenho, pois o indivíduo satisfeito com o seu ofício tem maior disposição, energia e alegria. Por outro lado, segundo Marqueze e Moreno (2005), a insatisfação profissional pode ser nociva à vida do indivíduo de forma mais abrangente, vindo a prejudicá-lo física, mental e socialmente. Desse modo, torna-se relevante para esta pesquisa determinar as causas que contribuem para a satisfação do profissional de saúde enquanto docente, assim como as que interferem na plena ação de ensinar.

A par da relevância do tema da formação pedagógica é que se realiza/corporifica esta investigação, que tem como objeto o desempenho e a satisfação do profissional de saúde que atua como docente. Sendo assim, o estudo visa conhecer a percepção de profissionais da área da saúde no que se refere à formação, à atuação e à satisfação na atividade docente.

2.1 OBJETO DO ESTUDO

- Formação docente de profissionais da área da saúde.
- Fatores considerados facilitadores e dificultadores pelos participantes na atuação docente.
- Fatores que contribuem para a satisfação e insatisfação de profissionais da saúde na atuação docente.

2.2 QUESTÃO DE PESQUISA

- Profissionais da saúde consideram importante a formação pedagógica para atuar na docência observando fatores que contribuem para facilitar a atuação docente, influenciando dessa forma, a satisfação no desempenho deste ofício?

3 OBJETIVOS DO ESTUDO

3.1 GERAL:

- Conhecer a percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação, atuação e satisfação na atividade docente.

3.2 ESPECÍFICOS:

- Apresentar o perfil docente dos participantes deste estudo.

Na percepção de docentes da graduação na área de saúde:

- Identificar o modo como desenvolvem a formação específica para docência.
- Apontar os fatores que possam influenciar na atuação e satisfação docentes.
- Descrever habilidades e competências necessárias para o exercício da docência.

4 METODOLOGIA

4.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO

Estudo exploratório, descritivo e prospectivo, com análise quantitativa e qualitativa.

4.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A amostra do estudo foi composta por docentes de dez cursos de graduação na área da saúde (Biomedicina, Educação Física Bacharelado, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição, Psicologia, Serviço Social e Terapia Ocupacional) de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada do Estado do Rio Grande do Sul (RS). Todos os docentes – N=120 – dos referidos cursos foram convidados para participar, sendo que 85 aceitaram.

Critérios de inclusão: Estar atuando como docente, em um dos cursos de graduação na área da saúde, da Instituição de Ensino Superior, onde o estudo foi realizado; ter curso de formação de nível superior na área da saúde humana.

Critérios de exclusão: Profissionais com formação em outras áreas, que não a da saúde, exercendo a docência nos cursos estudados.

4.3 CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo, realizado como tese de doutorado e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Medicina e Ciências da Saúde da PUCRS, área de Nefrologia e Linha de Pesquisa em Educação em Ciências da Saúde, foi desenvolvido em uma IES privada do Estado, que é também Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES).

Inicialmente, foi solicitada autorização da coordenação geral dos cursos de graduação e do Reitor da Instituição, através de ofício. Após a obtenção das autorizações, foi solicitada autorização dos coordenadores de cada um dos dez (10) cursos da área da saúde da Instituição de Ensino Superior onde o estudo foi realizado.

Após a resposta do parecer favorável do coordenador geral da graduação e de cada coordenador de curso, obteve-se o aceite de colaboração e participação da IES e dos cursos de saúde da mesma. Na sequência, foi encaminhada aos docentes dos cursos de graduação da

área da saúde, via e-mail, Carta Convite convidando para participarem na pesquisa (APÊNDICE A) O e-mail explicava a respeito do estudo que se pretendia realizar, de que forma o questionário poderia ser acessado, para que fosse respondido, os objetivos do estudo, a forma da coleta de dados e a descrição dos princípios éticos do estudo. Além disso, foi anexado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C). No corpo do e-mail, em destaque, era mencionado que o TCLE encontrava-se em anexo. Destaca-se que o aceite de cada professor ocorreu mediante preenchimento do questionário, tendo-se como princípio seu consentimento.

A técnica empregada para coleta de dados, questionário Qualtrics – programa específico para pesquisa *online*, com acesso disponibilizado pela PUCRS –, permite que o questionário seja programado pelo pesquisador. Se o questionário não inclui perguntas de identificação pessoal, não é possível identificar o participante, neste caso, a amostra é referenciada apenas por número, isto é, a quinta pessoa a participar é identificada como número cinco. O questionário foi composto por três categorias: Formação, Atuação, Satisfação.

Na análise, os dados foram identificados pela inicial da categoria utilizada (F – Formação, A – Atuação, S – Satisfação), seguida do número da categoria e do número da resposta do participante. Exemplo: F1.14 – categoria Formação, questão 1, participante 14.

A escolha pela utilização da ferramenta Qualtrics para a coleta de dados se deu pela simplicidade de aplicação, além da rapidez e segurança na obtenção dos dados.

4.4 VARIÁVEIS PRINCIPAIS

As seguintes variáveis foram coletadas:

- Para a descrição das características demográficas da população:

- √ Idade (anos).
- √ Sexo.
- √ Área de formação (graduação).
- √ Há quanto tempo já concluiu a graduação.
- √ Nível de formação.
- √ Tempo de atuação na assistência.

- √ Tempo de atuação na docência.
- Para a verificação de como ocorre a formação docente de profissionais da saúde:
 - √ Importância da formação docente.
 - √ Modo de buscar/ Modo de como conseguir a formação e capacitação docente.
 - √ Fatores que influenciam na busca de melhor formação e capacitação pedagógicas.
 - √ Fatores que impedem ou dificultam a busca de melhor formação e capacitação pedagógicas
- Para a verificação dos aspectos relacionados à atuação docente:
 - √ Avaliação da atuação na assistência previamente à atuação na docência.
 - √ Competências e habilidades necessárias para a atuação docente.
 - √ Dificuldades para atuar na docência.
 - √ Sentimento de segurança e capacitação para dar aulas.
 - √ Sentimento de segurança e capacitação para trabalhar na área específica de formação.
 - √ Conhecimento das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do curso em que atua.
- Para a verificação dos aspectos relacionados à satisfação docente:
 - √ Fatores que influenciam para a satisfação ou a insatisfação na atuação como docente.
 - √ Grau de satisfação para atuar na área específica.
 - √ Grau de satisfação para atuar na área da docência.

4.5 COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados foi elaborado um questionário estruturado (APÊNDICE B). Criado após rigorosa análise da literatura referente ao tema de formação docente, foi disponibilizado em endereço eletrônico, enviado via *e-mail* aos docentes dos cursos de graduação na área da saúde, contendo as mesmas questões para todos. Organizado em três categorias, sendo cada categoria constituída por questões fechadas e questões abertas, abrangendo: Formação, Atuação e Satisfação. Seguiu no *e-mail* o acesso à página e o convite para participar da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C).

O teste piloto com o questionário foi realizado no período de 01 de abril até 01 de maio de 2014, com nove (09) docentes que atuam em cursos da saúde, em diferentes IES. Nessa amostra participou também um docente da área da pedagogia, totalizando dez (10) professores, o que possibilitou ajustes finos no instrumento de coleta de dados.

A coleta de dados ocorreu no período de 22 de maio a 31 de julho de 2014, tendo iniciado somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição proponente e da instituição coparticipante. O questionário, apresentado em formato ferramenta Qualtrics (<http://www.qualtrics.com/login/>), continha as variáveis já descritas para posterior análise dos dados.

Após o envio, por *e-mail*, do TCLE e do *link* para acessar o questionário, ficou estabelecido, junto aos docentes, um prazo de 15 dias para a resposta de quem aceitasse participar. Passado o prazo, e não se obtendo a resposta prevista, enviou-se um novo e-mail, reforçando a importância do estudo e da contribuição do docente. O prazo, então, foi prorrogado para mais 15 dias. No entanto, foi preciso maior ênfase e um terceiro e-mail foi enviado lembrando ao professor da atividade proposta e solicitando sua colaboração. A conclusão desse processo ocorreu no final do mês de julho, data de finalização da coleta.

Em dois momentos do período da coleta de dados, foi solicitado o apoio dos coordenadores dos cursos envolvidos, a fim de reforçar ao grupo de docentes sobre a importância da participação no estudo. O contato com os coordenadores ocorreu com a intercessão dos pesquisadores, na reunião de coordenadores, sendo também intensificado o pedido por meio de correspondência eletrônica. A solicitação de envio de e-mail, para reafirmar o convite de participação, ocorreu por solicitação dos próprios coordenadores. A coleta foi encerrada em 31 de julho, após duas tentativas sucessivas, sendo muito baixo o acréscimo de respondentes.

4.6 ANÁLISE DOS DADOS

As respostas do questionário foram tabuladas e analisadas de forma quantitativa e qualitativa. Na análise qualitativa, foi aplicada a Análise de Conteúdo (AC), que Bardin (2011, p.48) designa como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens

indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Segundo a autora, a AC envolve as seguintes etapas: a Pré-análise; a Exploração do material e o Tratamento dos resultados obtidos; Inferência e Interpretação.

A Pré-análise é a fase de organização, em que são sistematizadas as ideias iniciais, de forma a possibilitar um plano de análise. Essa fase envolve a leitura flutuante, que consiste em familiarizar-se com o conteúdo e conhecer o texto; envolve ainda a escolha de documentos, isto é, a seleção do que será analisado. Nesse momento, são examinadas as respostas do questionário aplicado ao grupo de docentes – o *corpus* deste estudo. Essa fase envolve regras: a exaustividade – não omitir nada; a não seletividade – não excluir quaisquer dos elementos do estudo quando não for possível ser justificado no plano do rigor científico; a representatividade – a amostra deve representar a população estudada; homogeneidade – os dados devem estar contidos dentro de uma mesma temática, terem sido coletados da mesma forma; exclusividade - um elemento não pode ser classificado em mais de uma categoria distinta. Nessa primeira fase, elencam-se indicadores que irão fundamentar a interpretação (BARDIN, 2011; CAMARA, 2013).

A fase de Exploração do material consiste em realizar codificações ou decomposições, refere-se ao estágio em que os dados são codificados a partir das unidades de registro, que correspondem ao segmento de conteúdo identificado como unidade de base, apontando a contagem frequencial e a categorização dos dados. (BARDIN, 2011; CAMARA, 2013).

A fase do Tratamento dos resultados obtidos – Inferência e Interpretação –, diz respeito aos resultados brutos, vistos de forma que sejam significativos, que transmitam informação. Os elementos são classificados e reagrupados, conforme suas semelhanças, realizando-se, assim, a interpretação dos dados (BARDIN, 2011).

De acordo com Caregnato e Mutti (2006, p. 682): “Na AC o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem.”

Na análise quantitativa, os dados coletados foram calculados pelo próprio programa Qualtrics. As variáveis categóricas foram expressas em porcentagem, média, moda, desvio padrão e/ou máximo e mínimo, seguindo estatística descritiva.

As unidades de registro utilizadas e analisadas em cada categoria foram identificadas através das letras F (Formação), A (Atuação) e S (Satisfação), seguida de número cardinal referente à subcategoria. Essa, por sua vez, foi acompanhada de ponto e número cardinal para identificar a ordem de inserção do participante no estudo. Exemplo F1.23 - F (formação) 1 (primeira subcategoria da categoria formação) 23 (vigésimo terceiro participante do estudo).

Do mesmo modo, as categorias elencadas foram identificadas pela inicial da categoria utilizada (F, A ou S), seguida do número da questão e do número da subcategoria. Exemplo: F1.1 – categoria Formação, questão 1, subcategoria 1. Quando a referência era a fala do participante foi utilizada a seguinte designação: F1.14: categoria Formação, questão 1, participante 14.

4.7 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Para assegurar a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem, não havia campo para o participante se identificar. Assim os docentes que aceitaram participar da pesquisa, acessando o questionário, mantiveram-se incógnitos. Da mesma forma foi omitido o nome da IES em que o estudo foi realizado.

A pesquisa, da forma como foi aplicada, ofereceu risco mínimo à população, considerando o possível desconforto causado por responder as questões do instrumento de coleta de dados. Os participantes não sofreram qualquer prejuízo moral, intelectual, financeiro ou de outra natureza. Os participantes foram informados que a sua inclusão era voluntária e livre, tendo o direito de desistência em qualquer momento da pesquisa, se assim o desejassem.

Os benefícios advindos desta investigação se referem às informações coletadas, no sentido de contribuir para a melhoria da formação de profissionais da área da saúde que atuam como docentes.

A pesquisa foi norteada pelo que preconiza a Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece parâmetros para pesquisas que envolvam seres humanos. (BRASIL, 2012)

O parecer favorável do projeto de pesquisa foi submetido à avaliação da Comissão Científica da Faculdade de Medicina (FAMED), Hospital São Lucas (HSL) da PUCRS e, uma vez aprovado, foi registrado na Plataforma Brasil para avaliação das Comissões de Ética em

Pesquisa da instituição proponente e da IES pesquisada (instituição coparticipante), obtendo-se parecer de aprovação sob os números: 510.568 (instituição proponente) (ANEXO C) e 537.770 (instituição coparticipante) (ANEXO D). A coleta de dados iniciou somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelas instâncias mencionadas acima.

Os dados serão armazenados pelo período de cinco (05) anos, após esse período serão destruídos.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra foi composta por 85 participantes, correspondendo a 70,8% da população, sendo 60 (71%) do sexo feminino. Observa-se, portanto, que os participantes são majoritariamente do sexo feminino, fato que remonta à inserção histórica da mulher no ofício docente (NACARATO; VARANI; CARVALHO, 1998). A idade média dos participantes foi de 40 anos e a moda de 34 anos, sendo 60 anos a idade mais elevada e 25 a menos, sugerindo maturidade do grupo participante. Docentes de dez cursos da saúde, conforme descrito na Tabela 1, participaram do estudo.

Tabela 1 - Distribuição dos participantes conforme curso de graduação

Curso de Graduação	Total de Docentes no Curso (n)	Participantes no estudo (n)	Docentes participantes de cada curso (%)	Representatividade de cada curso na amostra total (%)
Biomedicina	11	6	55	7
Educação Física	20	5	25	6
Enfermagem	22	20	91	24
Farmácia	8	8	100	9
Fisioterapia	23	21	91	25
Fonoaudiologia	6	4	67	5
Nutrição	10	8	80	9
Psicologia	11	5	45	6
Serviço social	6	5	83	6
Terapia ocupacional	3	3	100	4
TOTAL	120	85	-	100%

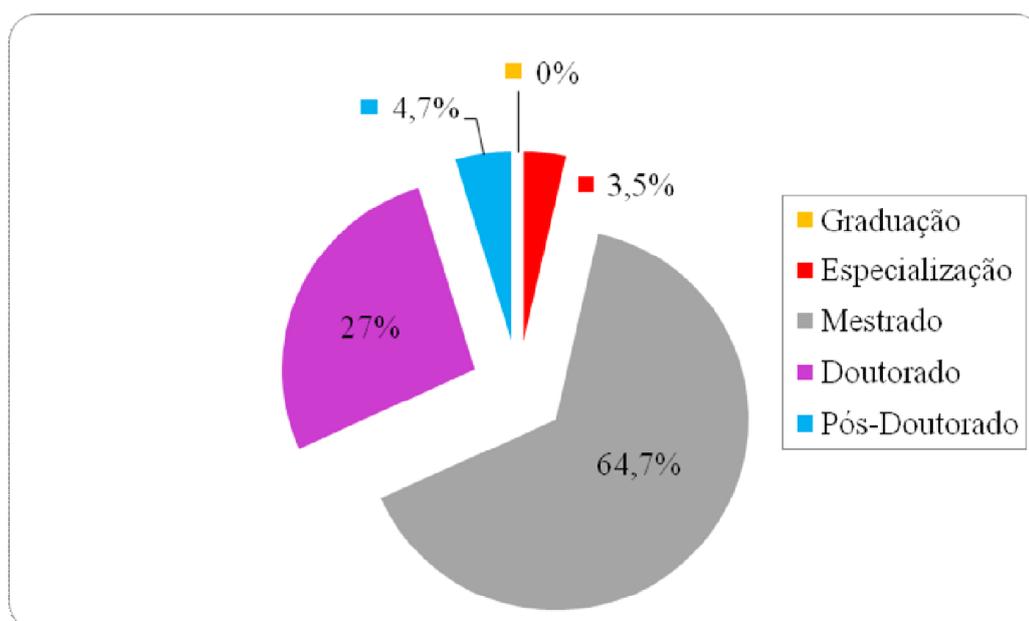
Fonte: Autora, 2015.

A distribuição dos participantes foi diferenciada no que se refere ao curso de atuação. De um total de 10 cursos, em dois houve a participação de 100% dos professores e, em um, as respostas foram dadas por menos de 30% dos professores. Nota-se que os cursos de

Enfermagem e de Fisioterapia apresentaram a participação mais expressiva, somados representam quase 50% do total de participantes.

Em relação à qualificação dos participantes, todos possuíam curso de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, sendo a maioria 55 participantes com Mestrado (64,7%), 23 com Doutorado (27,1%), 4 com Pós-Doutorado (4,7%) e 3 professores (3,5%) curso de Especialização (Figura 1). Isso demonstra o grau de interesse, desses docentes, pela qualificação profissional, uma vez que os critérios seletivos de admissão de professores, também visam um alto nível de formação. Essa realidade vai ao encontro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96 quanto à exigência de, no mínimo, um terço do corpo docente de cada IES tenha titulação de mestrado ou doutorado (BRASIL, 2005).

Figura 1 - Distribuição quanto à qualificação dos participantes do estudo



Fonte: Autora, 2015.

Questionou-se junto aos docentes sobre o tempo em que trabalharam na área específica de sua formação, obtendo-se a informação que 72% dos participantes trabalharam mais de cinco anos na área específica de sua formação e, destes, 24% trabalharam durante mais de 20 anos, representando números expressivos que demonstram grande experiência no ofício de formação inicial. Apenas 5% dos participantes nunca exerceram atividade na área específica de formação. A Tabela 2 apresenta os dados de forma detalhada.

Tabela 2 - Distribuição dos professores quanto ao tempo de trabalho na área específica de formação

	n.	%
Nunca trabalhei	4	5%
Até 1 ano	3	4%
Mais de 1 até 3 anos	5	6%
Mais de 3 até 5 anos	12	14%
Mais de 5 até 10 anos	19	22%
Mais de 10 até 15 anos	13	15%
Mais de 15 até 20 anos	9	11%
Mais de 20 anos	20	24%
Total	85	100%

Fonte: Autora, 2015.

A maioria (65%) dos participantes afirmou que continua exercendo atividade na área de formação, quando questionada a respeito.

Em relação ao tempo de atuação na docência, 69 (82%) professores eram profissionais com mais de três anos de experiência. Vinte e quatro (24%) trabalham na área há mais de cinco anos, 7% até um ano de atuação e 13% dos participantes, há mais de 20 anos, conforme Tabela 3. Os dados demonstram que o grupo participante possui experiência na área da docência, fator relevante quando se considera o potencial de contribuição para a qualidade do ensino. Observa-se que o número de professores (69) é um percentual maior do que a metade de toda a população da IES estudada (120), mesmo tendo em conta que os não respondentes fossem todos recém contratados.

Tabela 3 - Distribuição dos professores conforme tempo de docência

	n.	%
Até 01 ano	6	7%
Mais de 1 até 3 anos	10	12%
Mais de 3 até 5 anos	17	20%
Mais de 5 até 10 anos	20	24%
Mais de 10 até 15 anos	10	12%
Mais de 15 até 20 anos	11	13%
Mais de 20 anos	11	13%
Total	85	100%

Fonte: Autora, 2015.

A distribuição apresentada na Tabela 4 evidencia o nível de formação dos participantes quando iniciaram a carreira docente. O nível de pós-graduação foi mais numeroso (80%) em relação ao percentual de professores com graduação (20%).

Tabela 4 - Nível máximo de formação quando iniciou atuação na docência

	n.	%
Graduação	17	20%
Especialização	29	34%
Mestrado	34	40%
Doutorado	3	4%
Pós-Doutorado	2	2%
Total	85	100%

Fonte: Autora, 2015.

Quando essa distribuição é comparada (Tabela 5) - nivelamento atual dos professores - nota-se que a formação de pós-graduação possui um número expressivo de professores, o que denota a busca e interesse pela formação em nível de pós-graduação no período em que já atuava como docente.

Tabela 5 - Nível de formação quando iniciou trabalho na docência comparado ao nível de formação atual

	Nível de formação quando iniciou trabalho na docência (N.)	Nível de formação no momento de coleta dos dados (N.)
Graduação	17	0
Especialização	29	3
Mestrado	34	55
Doutorado	3	23
Pós-Doutorado	2	4
Total	85	85

Fonte: Autora, 2015.

Em relação à importância da formação pedagógica para a atuação docente, os participantes apresentaram, como resultado da quantificação, o valor médio de 8.5 em uma escala de zero a 10 (Tabela 6). O resultado registrado representa a valorização da formação pedagógica para a atuação docente.

Tabela 6 - Quantificação da importância da formação pedagógica para a atuação docente

Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Participantes (n)
4.00	10.00	8.55	1.58	85

Fonte: Autora, 2015.

No que se refere ao interesse do participante por buscar maior qualificação para atuar como docente, as respostas registraram que o valor médio obtido foi de 8.6, em uma escala de zero a 10 (Tabela 7). A quantificação demonstra um movimento positivo de busca por conhecimento e maior capacitação para o exercício da atividade docente.

Tabela 7 - Quantificação da proporção que os participantes buscam qualificar-se para a atuação docente

Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Participantes (n)
4.00	10.00	8.56	1.47	84

Fonte: Autora, 2015.

5.2 CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

Para analisar as respostas oriundas das perguntas abertas foi utilizado a Análise de Conteúdo. Fez-se necessária a descrição e categorização das falas, a inferência e, posteriormente, a interpretação do conteúdo. Para possibilitar a compreensão e análise, os dados foram classificados em três categorias (Formação, Atuação e Satisfação docente) contendo subcategorias e estas por sua vez, contendo unidades de registro (Quadro 2). Ressalta-se que as categorias não emergiram do conteúdo analisado, mas forma previamente categorizados segundo os objetivos traçados, no entanto, as subcategorias foram elencadas de acordo com o conteúdo analisado.

Quadro 2 - Distribuição das categorias, subcategorias e unidades de registro

Número da Categoria	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registro
1	FORMAÇÃO	F1 Formação pedagógica para atuar como docente	Formação acadêmica Experiência e habilidade técnica Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> Domínio de didática e técnicas pedagógicas Formação pedagógica para qualificar o ensino e a aprendizagem
		F2 Formas de busca da qualificação docente	Educação Formal Educação não-formal Educação Informal

2	ATUAÇÃO	A1 Competências necessárias para ser docente	
		A2 Experiência assistencial e a sua influência na prática docente	Experiência qualifica e enriquece o ensino
		A3 Fatores que favorecem o trabalho docente	Processo de ensino e de aprendizagem Relações interpessoais Fatores relacionados à IES Condições de trabalho Questões pessoais
		A4 Fatores que dificultam o trabalho docente	Processo de ensino e de aprendizagem Relações interpessoais Fatores relacionados à IES Condições de trabalho Questões pessoais
3	SATISFAÇÃO	S1 Fatores que contribuem para a satisfação no trabalho docente	Processo de ensino e de aprendizagem Relações interpessoais Fatores relacionados à IES Condições de trabalho Questões pessoais
		S2 Fatores que contribuem para a insatisfação no trabalho docente	Processo de ensino e de aprendizagem Relações interpessoais Fatores relacionados à IES Condições de trabalho Questões pessoais

Fonte: Autora, 2015.

A categoria Formação está dividida em duas subcategorias: Formação pedagógica para atuar como docente e Formas de busca da qualificação docente (F1 e F2).

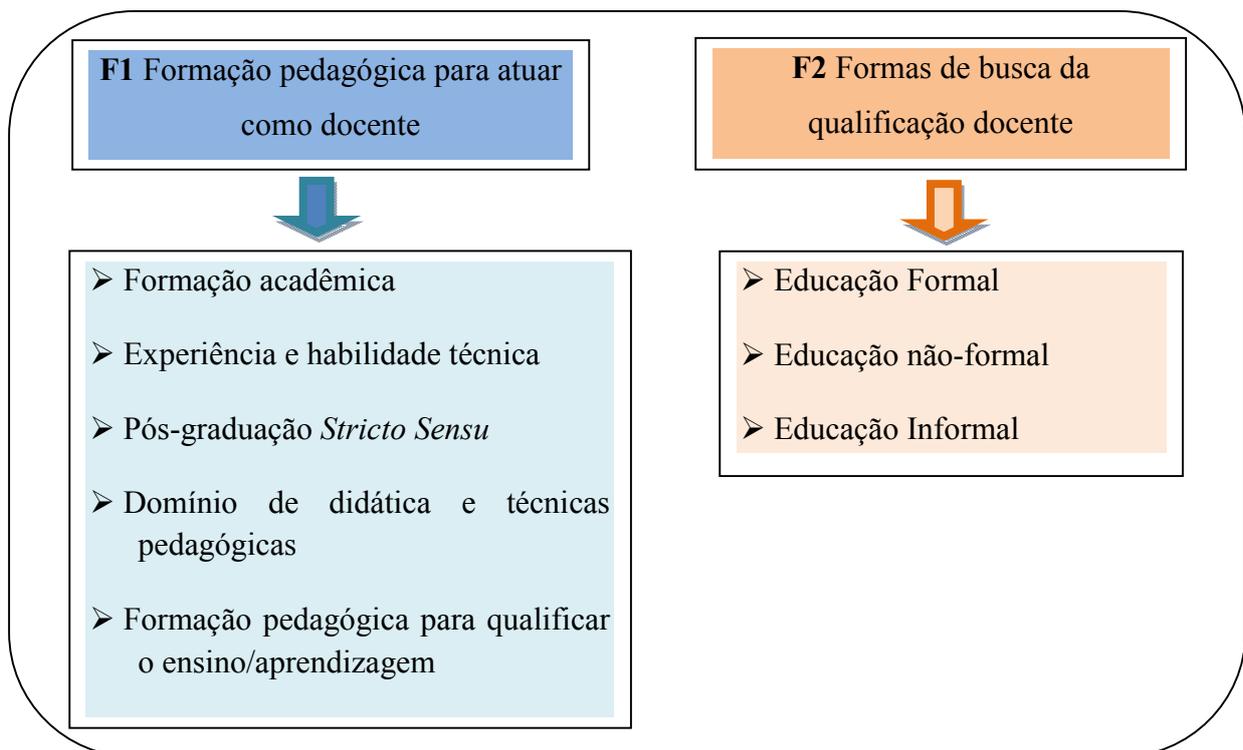
A categoria Atuação foi dividida em quatro subcategorias: Competências necessárias para ser docente; Experiência assistencial e a sua influência na prática docente; Fatores que favorecem o trabalho docente e Fatores que dificultam o trabalho docente (A1, A2, A3, A4).

A categoria Satisfação foi dividida em duas subcategorias: Fatores que contribuem para a satisfação no trabalho docente e Fatores que contribuem para a insatisfação no trabalho docente (S1 e S2).

5.2.1 Categoria Formação (F)

Na categoria Formação, analisou-se qual a formação necessária para a atuação docente, bem como de que forma os participantes buscam esta formação. A figura 2 apresenta as subcategorias e as unidades de registro analisadas nesta Categoria.

Figura 2 -Categoria Formação (F)



Fonte: Autora, 2015.

F1 Formação pedagógica para atuar como docente

Nesta subcategoria emergiram cinco unidades de registro: formação acadêmica; experiência e habilidade técnica; pós-graduação *stricto sensu*; domínio de didática e técnicas pedagógicas; formação pedagógica para qualificar o ensino/aprendizagem.

Segundo o dicionário Houaiss (2009), o termo docente significa: *referente ao ensino ou àquele que ensina* e o termo professor:

Pessoa que ensina uma arte, uma ciência, uma técnica, uma disciplina; quem tem como profissão dar aulas em escola ou universidade; docente; indivíduo especializado em algo; que exerce a função de ensinar ou tem diploma ou título para exercer essa profissão. (HOUAISS, VILLAR, FRANCO, 2009, p. 607).

No verbete acima, chama a atenção o fato de descrever o professor como um indivíduo especializado em alguma área, isto é, alguém que possui domínio de conhecimento de determinado tema, técnica ou área. Nesses aspectos, assemelha-se aos profissionais da saúde dos diferentes cursos, porém é preciso verificar se esse conhecimento é suficiente para o profissional desempenhar a função de professor ou se é necessária uma formação específica para ensinar. Nilce Costa (2007, p. 22) observa que a: “[...] prática pedagógica é considerada o domínio específico da profissão docente, o que define a identidade profissional do professor, pois reflete a concepção do professor sobre as funções profissionais e o modo como devem ser desempenhadas.”

No questionamento aos participantes a respeito desse tema, dois deles não responderam ou não deixaram clara a sua opinião, dois afirmaram que, por ser um profissional da saúde e ensinar sobre esta área de conhecimento, a formação pedagógica não seria necessária e 81 participantes responderam que consideravam a formação pedagógica importante e necessária.

F1.1 Formação Acadêmica

O curso de graduação, na área da saúde, permite ao indivíduo atuar na profissão que escolheu (TARDIF, 2000), porém não o capacita para ensinar como profissional da educação. Mesmo havendo em alguns cursos e instituições de ensino superior a preocupação de fazer com que o aluno receba conhecimentos e assimile aspectos da educação, a graduação não tem

como objetivo capacitar o indivíduo a atuar como professor, e sim habilitá-lo para atuar na área específica em que se graduou, como: enfermagem, fisioterapia, psicologia ou outra. As afirmações abaixo refletem o pensamento crítico dos participantes da pesquisa a respeito dessa questão:

[...] os cursos da saúde não incluem em seus currículos esse tipo de disciplina que ensina as metodologias de ensino e aprendizado. (F1.2)

Porque a formação específica não contempla o contexto pedagógico (F1.4)

[...] pois na faculdade [...] não é ofertada nenhuma formação para [...] atuar como docentes. (F1.5)

[...] os desafios da docência ultrapassam as questões atinentes à área de formação específica [...] (F1.8)

[...] fomos formados para atuar em nossa área específica de formação e não para sermos professores. [...] (F1.11)

[...] pois a formação na saúde é muito técnica. (F1.21)

[...] formação é muito clínica ou científica [...]. (F1.33)

[...] A graduação não oferece esta formação e forma profissionais para atuar na assistência, não na docência. (F1.39)

[...] na formação básica não tem nenhuma disciplina relacionada. Saímos bacharéis e nos tornamos professor. (F1.41)

[...] não possui uma formação inicial com base pedagógica. Este é o caso de todas as demais formações em saúde. [...]. (F1.58)

[...] somos formados como especialistas conceituais [...] e não adquirimos [...] conhecimentos em didática. (F1.62)

[...] vários bacharéis na área da saúde não possuem uma formação pedagógica adequada. (F1.66)

[...] pois aprendemos a atuar como fisioterapeutas e não docentes. Não adquirimos conhecimento para contribuir no processo de ensino e aprendizagem. (F1.68)

[...] porque nossa formação, apesar de abrangente, não tem em seu currículo aspectos específicos em relação à atuação e motivação pedagógica. (F1.72)

[...] não possuímos esta formação na graduação. (F1.73)

[...] Os cursos da saúde não capacitam o profissional para a docência. Um excelente técnico não será necessariamente um bom docente. (F1.79)

[...] O docente com formação na área da saúde na verdade não está preparado/qualificado para o exercício desta profissão [...]. (F1.80)

[...] a graduação não desenvolve competências e habilidades para o ensino. (F1.81)

[...] não aprendemos a ser professor na faculdade [...]. (F1.83)

Os participantes ressaltam que a graduação os torna bacharéis, porém carecem de formação para atuar na docência. Sendo assim, a maior parte dos formandos ingressa no mercado de trabalho como profissional em sua área específica de formação. Desse modo, iniciam a atividade laboral em instituições de saúde, laboratórios, consultórios e outros locais pertinentes, desempenhando o que aprenderam e obtendo experiência que lhes possibilite granjear novas oportunidades profissionais, divisar novos desafios ou objetivos. Essa circunstância de querer conhecer novas áreas, ampliar conhecimentos ou mesmo ampliar o retorno financeiro pelo trabalho, faz parte do curso natural da vida do profissional. No entanto, em diversas áreas da saúde, observa-se que na prática clínica, assistencial o retorno financeiro é menor se comparado à docência. Em vista disso, a docência torna-se a oportunidade de trabalho desejada/aspirada. Nesse contexto, os graduados “[...] iniciam a carreira docente sem grande preparo e pouca ou nenhuma formação pedagógica.” (DALLACOSTA; ANTONELLO; LOPES, 2014, p.39). Vale ressaltar, que a experiência como profissional de saúde conta como um fator importante para entrar nesse mercado de trabalho, contudo, é preciso o desenvolvimento de competências para desempenhar o ofício de docente. Para Dallacosta, Antonello e Lopes (2014, p.39) “[...] parece haver uma convicção de que na área da saúde a boa prática docente está ligada intimamente a boa prática profissional, o que nem sempre é verdade.” Ambos os domínios são necessários, tanto o domínio técnico, na área da saúde, como o domínio pedagógico, na área da docência.

Segundo Rozendo *et al.* (1999), os professores do ensino superior desconsideram a formação docente quando não investem, significativa e/ou satisfatoriamente na preparação para atuar no ensino. Esse fato acarreta uma lacuna na formação do docente do ensino superior. Geralmente, torna-se um especialista na sua área, porém apresenta deficiências no campo pedagógico em relação à técnica e à filosofia. Os autores ainda ressaltam que, muitas

vezes, há o entendimento de que basta o indivíduo saber com profundidade algum assunto para se tornar professor, pressupondo que, para lecionar no ensino superior, o que realmente importa é ter domínio dos conhecimentos específicos, não sendo necessária formação didática. De acordo com os autores, há a noção errônea de que esses alunos, por serem adultos, poderiam estar aptos para aprender sozinhos. Contudo, a realidade vem se modificando devido à preocupação, por parte dos docentes e das IES, quanto ao preenchimento dessa lacuna. (ROZENDO *et al.*, 1999; ARAÚJO; MIRANDA; BRASIL, 2007; JARAUTA-BORRASCA; MEDINA-MOYA, 2009)

As mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais exigem adaptação do professor para atuar no ensino superior, além de compromisso deste com sua formação e apoio institucional.

De acordo com Jarauta-Borrasca e Medina-Moya (2009):

De la mano de todos estos cambios, aparecen actualmente una serie de sugerencias y propuestas [...] para la enseñanza superior [...]. La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza, el desarrollo de una formación que permita la inserción profesional, el abordaje de habilidades sociales y de comunicación en el aula [...] serían un claro ejemplo de los nuevos requerimientos que actualmente planean sobre el trabajo docente universitario. Este tránsito dependerá, en gran medida, de la implicación y compromiso del profesorado pero también de la formación, acompañamiento y reconocimiento institucional a las innovaciones que vaya realizando para actualizar y/o mejorar su práctica docente.² (JARAUTA-BORRASCA; MEDINA-MOYA, 2009, p. 359).

O paradigma da integralidade tem sido o foco de discussões e de proposições de trabalho na área da educação em saúde (COSTA, 2007). A proposta sugerida no paradigma abrange aspectos diversos que são pertinentes à vida do aluno, como ser humano. Assim, o foco do professor de ensino superior na área da saúde deve ser a saúde do indivíduo e não a doença que o acomete; no processo de ensino e aprendizagem o enfoque deve ser no aluno, como protagonista da construção de seu aprendizado (JARAUTA-BORRASCA; MEDINA-MOYA, 2009); as atividades práticas, em áreas de diferentes níveis de complexidade, devem permitir que o aluno vivencie o cuidado à saúde nas diferentes esferas de complexidade; deve haver o envolvimento, de forma integrada, dos profissionais de campo (preceptores) e professores de diferentes áreas da saúde, acompanhando e orientando o aluno na dinâmica do

² Mantida língua original do documento.

trabalho nos serviços de saúde e capacitação docente, tanto na competência técnico-científica quanto, na didático-pedagógica (COSTA, 2007; CAMPOS *et al.*, 2001). Observa-se, então, uma modificação que, segundo Araújo, Miranda, Brasil (2007), é resultado de um movimento para romper com o modelo de formação biologicista, que vê o indivíduo em partes e não integralmente. O paradigma da integralidade fomenta a integralidade do cuidado, entrelaçando os diferentes conhecimentos de cada profissional da equipe de saúde.

F1.2 Experiência e Habilidade Técnica

Ensinar é uma das mais antigas profissões, entretanto, o estudo da prática e da profissionalização do ensino é bastante recente (BACKES; MOYÁ; PRADO, 2011). As sociedades reconhecem a importância e a necessidade da profissão de professor (SOININEN; MERISUO-STORM; KORHONEN, 2013).

A profissionalização da docência refere-se aos diversos tipos de saberes –saber, saber fazer e saber ser. Pimenta (1999) menciona esses aspectos como saberes, conhecimentos e competências, pontuando que o docente precisa ter os saberes que envolvem o conteúdo a ser ensinado, saber fazer, ter o conhecimento de como aplicar estes conteúdos e como ensiná-los aos alunos, evidenciando competências específicas para desempenhar a função de professor (PUENTES; AQUINO; NETO, 2009; SANTOS, 2001). É mister que o docente entenda que “[...] a prática educativa implica uma prática social, acadêmica e pedagógica [...]” (BOLZAN; ISAIA, 2010 p. 22), além dos estudos teóricos dos conteúdos a serem trabalhados.

A experiência profissional de campo propicia ao profissional uma qualificação diferenciada, permitindo o ensino baseado na experiência, além de ampliar o embasamento teórico. Contudo, a formação profissional, centrada nos aspectos da assistência, nem sempre habilita o profissional no desempenho do trabalho pedagógico (RODRIGUES; SOBRINHO, 2006), denotando que a atuação do profissional de saúde como docente exige o domínio de conhecimentos específicos da área de saúde, bem como conhecimentos da área pedagógica (MOLINA; MIOTTO, 2009).

A experiência e a habilidade técnica são aspectos importantes no processo de ensino, visto que propiciam melhor capacitação e maior segurança ao professor para transmitir o

conhecimento conforme apontam alguns participantes, o conhecimento da técnica ou do conteúdo não é suficiente para saber ensinar.

A experiência da prática laboral e a habilidade na assistência [...] não capacitam e tampouco garantem ao profissional habilidade no compartilhar conhecimentos e contribuir com o aprendizado dos alunos. (F1.1)

[...] o domínio da técnica não é o suficiente para mobilizar a construção do conhecimento [...] (F1.25)

[...] nem sempre o conhecimento técnico é suficiente para uma boa didática [...] (F1.44)

[...] Somente a técnica não induz ao aprendizado. (F1.46)

[...] Muitas vezes “apenas” o conhecimento na área não é o suficiente. (F1.60)

[...] não podemos ensinar por meio da experiência clínica somente [...] (F1.75)

Portanto, percebe-se que os depoimentos reforçam a necessidade de conhecimento didático do conteúdo e não somente de conhecimento do conteúdo em si (PUENTES; AQUINO; NETO, 2009). Além dessas abordagens, é indispensável, também, o conhecimento pedagógico, que envolve aspectos como organização das atividades de ensino e aprendizagem e gerenciamento do grupo de alunos (TARDIF, 2000). Ademais de ensinar o conteúdo, o papel do professor é orientar e motivar o aluno a buscar conhecimento e significados, a querer aprender e não apenas a querer a certificação.

Observou-se que alguns participantes consideram que a atuação como profissional de saúde difere da atuação como profissional docente, pois exige competências distintas.

A atuação como profissional da saúde difere da atuação como docente na área da saúde. [...] (F1.50)

Porém a experiência na área específica pode contribuir para a atuação na docência, qualificando o ensino e possibilitando maior segurança ao professor, ainda quando somada à formação docente, como aponta um dos participantes do estudo.

[...] formação docente associada [...] à vivência auxilia o professor [...]
(F1.84)

Portanto, a formação específica contribui para o desempenho docente, porém exigindo ainda formação didática e pedagógica. Consoante Freire (2001, p. 260), “[...] a experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se fundamenta na análise crítica de sua prática.”

Os processos de seleção e recrutamento de docentes nas IES, de forma geral, visam profissionais com mestrado ou doutorado, com habilidades de comunicação e com conhecimentos amplos, “[...] no entanto, ainda não se pedem competências profissionais de um educador no que diz respeito à área pedagógica [...]”. A função continua sendo do professor que vem para “[...] ensinar aos que não sabem [...]” (MASETTO, 2012a, p. 45).

Os processos seletivos docentes visam profissionais com experiência em atividades acadêmicas e competências profissionais de um educador, aspectos relacionados à área pedagógica e educacional (MASETTO, 2012a), não sendo, contudo, esses aspectos pré-requisitos em todas as instituições. De acordo com Santos (2001) e Dallacosta, Antonello e Lopes (2014), ser especialista em determinada área da saúde, ter competência técnico-científica são critérios de seleção e contratação normalmente priorizados, enquanto que para Ide (1999), nesses processos, são avaliadas questões como o perfil pesquisador; aspectos pessoais, como postura e apresentação pessoal; e titulação mínima de mestre e doutor. De acordo com Dallacosta, Antonello e Lopes (2014), são aspectos importantes e contribuem para a qualificação docente, no entanto, ter o conhecimento na área da saúde não é suficiente para atuar, com qualidade, no processo de ensino e aprendizagem.

F1.3 Pós-Graduação *Stricto Sensu*

Na maioria das IES, é critério de seleção para candidatos à docência terem cursado a pós-graduação *stricto sensu* (IDE, 1999; MASETTO, 2012a), entendendo que este tipo de formação capacita o indivíduo a ser docente, facilitando o processo de comunicação do conhecimento (MASETTO, 2012a). Nesse sentido, fica a cargo dos cursos de pós-graduação ofertar disciplinas que possibilitem uma abordagem das metodologias do ensino superior e que forneçam ferramentas úteis para instrumentalizar o profissional a atuar como docente.

Muitas vezes, são disciplinas deste teor que estimulam o indivíduo a buscar maior capacitação e qualificação para a prática do ensino e aprendizagem.

[...] Exigência do Mestrado. Tendo em vista que o Mestrado qualifica o profissional para atuar na docência. [...] (F1.23)

Constata-se, então, que somente a formação *stricto sensu* não é suficiente, pois depende da trajetória de cada indivíduo. Assim, se as escolhas de desenvolvimento intelectual recair em cursos de pós-graduação – especialização, mestrado, doutorado –, são muitas as possibilidades de estudo que levam a um maior conhecimento e a uma melhor qualificação profissional. Dentre as questões que devem ser consideradas em relação ao curso de pós-graduação, encontram-se: o tipo de estudo, as linhas teóricas de interesse, o tema de pesquisa, as disciplinas optativas.

Santos (2001) observa que existe uma lacuna no desempenho docente no Ensino Superior relacionado à competência pedagógica de transmitir o conhecimento. A autora salienta que o professor domina com propriedade o conteúdo que se dispõe a lecionar, todavia não necessariamente tem conhecimento e habilidade para transmitir este conhecimento.

Para Dallacosta, Antonello e Lopes (2014, p. 41), “[...] é demasiado simplista acreditar que o profissional termina o mestrado ou doutorado totalmente capacitado para o exercício da docência, até mesmo porque esses cursos priorizam a formação para pesquisa e não para a atuação em sala de aula.”

Os participantes corroboram os argumentos dos autores em relação à capacitação *para o exercício da docência*.

[...] hoje em dia, a maioria dos mestrados são voltados à pesquisa e não preparam o aluno para poder dar aula. (F1.5)

Entendo que depende da trajetória que cada um faz na sua formação de mestrado e doutorado. Alguns desenvolvem as habilidades através desta trajetória. (F1.47)

[...] Em geral, os cursos de pós-graduação na área da saúde estão mais voltados para a formação de pesquisadores do que de docentes. Portanto é importante complementar a formação pedagógica. (F1.51)

[...] Mesmo nos mestrados esta aproximação é escassa. (F1.62)

O estímulo à pesquisa se explicita também, pelo fato de os cursos de pós-graduação serem avaliados pelos órgãos oficiais no que se refere ao número de produções científicas e às publicações e patentes, valorizando e incentivando a formação de pesquisadores. Vale mencionar que as publicações científicas, na área da saúde, possuem um conceito superior em comparação a publicações da educação, as quais, em sua maioria, no critério *Qualis-Capes* possuem classificação não tão valorizada pelas IES, desmotivando ainda mais os indivíduos que pensam em se dedicar à docência.

Considera-se de importância relevante, uma vez que a formação *stricto sensu* é exigência para a atuação em grande número de instituições de ensino superior, que haja mais ofertas de disciplinas que instrumentalizem o futuro professor para exercer a docência, indiferente do curso base.

[...] Durante a pós-graduação, principalmente, deveria haver mais ofertas de disciplinas básicas de pedagogia, onde se aprenda os mínimos termos e critérios técnicos para atuar como um professor. (F1.32)

Visando a qualidade do ensino, disciplinas com enfoque pedagógico deveriam ser obrigatórias nos programas de pós-graduação, no sentido de instrumentalizar o futuro professor, como também instigá-lo a buscar mais conhecimento didático.

Segundo Rozendo *et al.* (1999), professores de IES procuram obter formação docente através de disciplinas de didática ou metodologia do ensino superior, em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, os autores assinalam que somente essa formação não é suficiente para tornar o professor apto para exercer a docência. Para Freire, Fernandez (2015), não se trata de desconsiderar a necessidade e a importância da titulação para a formação dos professores do Ensino Superior, mas de chamar atenção que há outros aspectos, como momentos de formação em aspectos pedagógicos, estágios supervisionados, trocas com pares, prática reflexiva entre outros que também podem contribuir de forma expressiva para o desenvolvimento docente.

F1.4 Domínio de Didática e Técnicas Pedagógicas

O professor tem registrado em sua memória as experiências vivenciadas durante a sua formação, lembrando dos professores que marcaram aqueles momentos: os bons professores, os atenciosos e preocupados com o aprender do aluno e de aqueles professores com muito conhecimento e, contudo, não sabiam ensinar, não tinham didática que favorecesse o aprendizado do aluno (PIMENTA, 1999).

Sabe-se que em relação à experiência docente, a prática, muitas vezes, “[...] se caracteriza por ser um processo de ensaio, de busca, de dúvida permanente e que, sobre isto, a experiência e a prática orientam o caminho a tomar.” (MEDINA; DE SIMANCAS; GARZÓN, 1999, p. 566).

De acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 238-239):

[...] a maioria dos professores diz que aprendem a trabalhar trabalhando. Esse aprendizado, muitas vezes difícil e ligado à fase de sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar do que é capaz, leva à construção dos saberes, experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria.

Shulman (2005) observa que para poder ensinar é necessário domínio do conteúdo, conhecimento didático geral, conhecimento do currículo, conhecimento didático do conteúdo, conhecimento sobre os alunos e suas características, conhecimento do contexto educativo, do funcionamento do grupo, da estrutura e gestão da instituição de ensino, conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos e seus fundamentos culturais e históricos.

Domínio na área pedagógica é uma exigência para o indivíduo que deseja atuar na docência em nível superior que, segundo Masetto (2012a, p. 32), se caracteriza por ser o ponto mais frágil e carente dos professores universitários, “[...] seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade.”

O domínio de didática e de técnicas pedagógicas, não diz respeito somente à técnica utilizada para dar uma aula específica, pelo contrário, é um processo que envolve muitos fatores, como planejamento do semestre, planejamento das aulas, metodologias, avaliação, entre outros.

O planejamento tem importância fundamental e permite ao professor pensar e estratificar o modo como será desenvolvido o semestre letivo e cada aula específica. Diversos instrumentos podem auxiliar o professor no processo de planejamento, entre eles, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Político Pedagógico do Curso, que possibilitam elaborar o Plano de Ensino fundamentado e direcionado aos objetivos propostos. Masetto (2012a) afirma que falta ao professor compreender que a disciplina que ministra está inserida em um grande currículo e que esse aspecto deve ser levado em conta no planejamento. Em vista disso, o docente precisa conhecer as bases que fundamentam o curso em que atua. Para muitos docentes, o processo de planejamento é uma atividade puramente burocrática que, de acordo com Fusari (1990, p.45), “[...] em muitos casos, os professores copiam ou fazem fotocópias do plano do ano anterior e o entregam [...] com a sensação de mais uma atividade burocrática cumprida [...]”, isto é, não percebem o quanto o planejamento pode contribuir para o enriquecimento do processo de ensino e de aprendizagem.

Consoante Masetto (2012a), é preciso incutir nos docentes a noção de que o planejamento é uma forma de refletir sobre a formação de novos e futuros profissionais. Desse modo, é preciso perceber o planejamento como uma ferramenta que possibilita guiar e facilitar a ação educativa, uma vez que permite definir, organizar e expor os objetivos a serem alcançados no semestre, na disciplina e em cada aula, assim como definir as atividades e recursos que serão necessários empregar para o alcance dos objetivos propostos. Fusari (1990) vai mais além, afirmando que o planejamento representa postura e ação crítica do educador diante do trabalho docente, devendo integrar a prática diária do professor, como um processo de reflexão de sua atividade profissional.

Quanto à avaliação, Masetto (2012a, p. 37) observa que “[...] o professor acostumado a tratar a avaliação como um recurso para classificar, aprovar ou reprovar os alunos terá necessidade de rever suas concepções.” Segundo o autor, a avaliação é um processo que também deve ser planejado, a fim de incentivar e promover a aprendizagem do aluno, exercendo um papel de *feedback*, em que permite ao aluno e ao professor identificarem os saberes apreendidos e as lacunas existentes, para intensificar o aprendizado e corrigir falhas quando se fizer necessário. Cipriano (2007, p. 48) reforça esta premissa quando refere que “[...] a avaliação é um exercício de reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar os seus atos, de analisá-los, interagir não só com o mundo, mas também com os outros seres, e de influenciar na tomada de decisões e transformação da realidade.” Para Cipriano

(2007), a avaliação é a espinha dorsal do projeto político-pedagógico e envolve aspectos relacionados ao ensinar e ao aprender.

A avaliação visa identificar problemas e noções que estão em desacordo com os objetivos previstos, no intuito de orientar ou reorientar o processo pedagógico, pois, se o objetivo é o desenvolvimento dos alunos, a avaliação, deve contribuir para esse processo e ser utilizada como uma ferramenta que investigue a qualidade da aprendizagem, assinalando lacunas ou desvios, promovendo adequações que viabilizem resultados satisfatórios (CORTELLA, 1998; LUCKESI, 2011). No entanto, a avaliação com ênfase punitiva e de reprovação como Cortella (1998, p. 9 grifo do autor) atesta, é ainda realidade nos tempos atuais: “[...]‘comigo não tem moleza, 20 de 40 vão ficar’[...]”, como se a avaliação da qualidade do trabalho fosse medida pelos fracassos e os alunos fossem adversários a serem derrotados. Imagine-se um médico dizer: “[...]‘*dos meus 40 pacientes, 20 vão morrer, comigo não tem moleza.*’”

Reafirma-se, então, que o objetivo da avaliação deve ser a aprendizagem e não a reprovação ou punição. Avaliar envolve cuidar, envolve zelo por quem e pelo que está sendo avaliado e, portanto, todas as etapas do processo de construção do aprendizado são avaliadas/examinadas de forma sistemática e contínua, visando garantir ao aprendiz a melhor oportunidade de progressão e, conseqüentemente impõe-se saber avaliar (DEMO, 2007).

Masetto (2012a) defende a importância e a necessidade de mudança de visão das normas de avaliação por parte de todos os envolvidos no ensino e na aprendizagem, ressaltando que é mister construir uma nova cultura que preze pelo aprendizado do aluno e não aplique apenas instrumentos e critérios de aprovação ou reprovação e que “[...] aprender como se fazer na prática docente, exigirá do professor uma formação pedagógica que não é comum ao docente do ensino superior, mas lhe compete adquirir, para trabalhar com profissionalismo.” (MASETTO, 2012a, p. 39).

Roldão (2007) declara que há duas grandes vertentes sobre o conhecimento profissional docente. A primeira vertente abrange os componentes relacionados ao conhecimento do currículo, ao conhecimento do aluno, ao conhecimento científico e didático do conteúdo, e ao conhecimento científico-pedagógico; e outra, que abarca a construção do conhecimento profissional docente, no processo de elaboração reflexiva, a partir da própria

prática profissional. Ambas as vertentes são legítimas e importantes e, de certa forma, se interligam e se complementam.

O conhecimento docente deve ser visto como um processo em evolução, mas que nunca será concluído, envolvendo formação efetiva, revisão e aprimoramento contínuo dos saberes didático-pedagógicos, saberes teóricos e práticos e a organização das estratégias de ensino a serem utilizadas em cada conteúdo aplicado em sala de aula, além de estudo, leitura e rotina de trabalho do professor, com o propósito de transformação e melhoria constante (BOLZAN; ISAIA, 2010).

Ter o domínio da área e do conteúdo que será ministrado é tão importante quanto a forma de ensinar, de transmitir o conhecimento, pois se o modo de ensinar não for efetivo, não alcançar o aluno, o processo de ensino e de aprendizagem será afetado, assim como o alcance dos objetivos dos cursos, propostos nas Diretrizes Curriculares, em relação ao perfil dos egressos das IES.

[...] conteúdos muitas vezes não são abordados na formação acadêmica. [...] as novas mídias [...] também apontam para a necessidade de um apoio nos aspectos pedagógicos. (F1.8)

[...] a fim de qualificar o ensino, bem como aplicar metodologias ativas de ensino para melhor compreensão do discente. (F1.12)

[...] Pelo planejamento e execução. Considerando a importância da didática... (F1.18)

[...] a formação pedagógica vai auxiliar no planejamento, execução e avaliação das atividades educativas propostas. (F1.20)

[...] Através da formação pedagógica, o profissional poderá vivenciar e estudar as metodologias de ensino. (F1.22)

[...] pois é necessário compreender as diferentes linhas educacionais que podem ser utilizadas. (F1.25)

[...] faltam tipos de abordagens, metodologias e formação pedagógica. (F1.33)

[...] dá mais embasamento para as metodologias de ensino. (F1.45)

[...]pois a docência requer que o profissional tenha [...] conhecimento em didática. Saiba realizar um planejamento de plano de ensino, de avaliações, de metodologia do ensino, conheça formas de aprendizado [...]. (F1.49)

[...] para ter aulas mais atrativas, com metodologias diferenciadas, interativas, que despertem ainda mais a atenção do aluno. [...]. (F1.60)

[...] considerar o melhor método pedagógico. (F1.75)

[...] aspectos metodológicos e pedagógicos são de fundamental importância para a socialização do conhecimento. (F1.76)

[...] a pedagogia é o que possibilita a organização e o planejamento do docente na aplicação de conteúdos [...] aos discentes. (F1.78)

[...] auxilia o professor na dinâmica das aulas [...]. (F1.84)

Ter conhecimento pedagógico e didático permite ao docente explorar, de forma mais aprofundada, as estratégias de ensino e de aprendizagem, possibilitando uma maior aproximação entre a teoria e a prática, tanto no ensino como na prática profissionais (CORBELLINI *et al.*, 2010). Assim como qualifica o professor para atuar nos diferentes ambientes de ensino, conforme o que está descrito abaixo pelos participantes.

[...] a formação pedagógica te qualifica para o ensino, pois ser educador exige outras habilidades além da competência técnica [...]. (F1.9)

[...] é extremamente importante, pois a atuação na profissão [...] depende [...] também de como trabalhar este nível de conhecimento. (F1.10)

A prática pedagógica é essencial nos processos educativos. As atitudes e comportamentos do professor são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. (F1.14)

[...] na docência, precisamos aprender como transmitir nosso conhecimento de forma pedagógica. (F1.24)

[...] para dar conta de imprevistos que ocorram no dia a dia. (F1.34)

[...] prepara e dá subsídios pedagógicos para atuar na sala de aula e nas mais diversas situações que são inerentes à sala de aula. (F1.36)

[...] dar maior suporte teórico nas atividades desenvolvidas em sala de aula. (F1.42)

Sandra Carvalho dos Santos (2001) observa que o professor de ensino superior deverá ter domínio pedagógico para poder alternar constantemente os seus métodos e técnicas de

ensino, buscando atender à heterogeneidade discente, estilos de aprendizagem e respeitando as individualidades.

A opinião dos participantes vai ao encontro da literatura, ressaltando que ensinar envolve conhecimento específico, mas também saberes pedagógicos e didáticos (PIMENTA, 1999) e que:

[...] saber o conteúdo não significa saber ensinar. (F1.40).

Dar aula envolve, além de conhecimento do conteúdo, saber ensinar, dominar formas diferentes de transmitir conhecimento, captando a atenção do grupo de alunos. A aula é um processo dinâmico (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000; MORAN, 2007), que exige do professor organização, gerenciamento de situações imprevistas, análise e avaliação sistemática do processo de ensinar e aprender. Segundo Antonello (2006), a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, na área de educação em saúde, complementa o cuidado por parte dos docentes e da IES em relação aos futuros profissionais, pois permite guiar as ações dos educadores de forma a estabelecer e manter um clima propício à educação.

O depoimento de alguns participantes assinala a importância da formação pedagógica para saber ensinar.

[...] é importante que o docente saiba como conduzir as aulas [...]. (F1.38)

[...] é necessário saber ensinar. (F1.69)

Acredito que ajuda para dar aulas, pois 'aprendemos' como ensinar. (F1.82)

Em um estudo realizado na Venezuela, com docentes do ensino superior, os resultados denotam que há professores que entendem o processo de ensinar de forma distinta: um grupo entende que é transmitir conhecimentos, outro grupo compreende que, além de transmitir conhecimento, ensinar é atuar no desenvolvimento pessoal dos alunos e um terceiro grupo concebe ensinar como sendo atuar como facilitador no processo de aprendizagem, (MEDINA; DE SIMANCAS; GARZÓN, 1999) ou ainda, como alguém que estabelece condições facilitadoras da aprendizagem (JARAUTA-BORRASCA; MEDINA-MOYA, 2009).

Observa-se um resultado semelhante também neste estudo.

[...] permite a transmissão de conhecimentos e manejo com situações. (F1.37)

[...] com respeito, valorização dos conhecimentos prévios e contribuições para a formação humana de qualidade com responsabilidade social e ética. (F1.49)

[...] faz-se necessária a elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem que vão além da transmissão. (F1.50)

[...] não basta ter conhecimento é preciso saber como transmiti-los aos alunos. (F1.59)

Outro aspecto, não avaliado no estudo, mas que se considera relevante chamar atenção, diz respeito ao currículo, que também pode ser visto como avaliação. Em relação a essa questão, Masetto (2012a) diz que, na prática, não faz diferença se o docente conhece ou não o currículo do curso em que atua, já que foi contratado para lecionar uma ou mais disciplinas e deve responder à coordenação do curso pelas aulas das referidas disciplinas. No entanto, o autor observa que não conhecer o currículo do curso em que atua reflete a falta de preparação pedagógica do profissional, no sentido de entender que faz parte de uma IES e deve colaborar com seus colegas na formação de novos profissionais, e que “[...] a organização das atividades para essa formação (de novos profissionais) esperada, está expressa no currículo do curso. [...] seu conhecimento é essencial para orientar todas as atividades, inclusive, todas as disciplinas e seus conteúdos.” (MASETTO, 2012, p.34). O autor ainda defende que o professor deve, além de conhecer o currículo do curso, ter clareza das Diretrizes Curriculares que regem o curso, assim como as competências básicas esperadas para a formação dos novos profissionais, conhecimentos que, segundo o autor, são essenciais para uma competente prática pedagógica.

O currículo de um curso de graduação se constitui pelas disciplinas e atividades previstas no programa e abrange aspectos que envolvem a produção de conhecimento; a aprendizagem de habilidades; a realização de pesquisa; a cooperação; o estímulo à análise crítica; o conhecimento de aspectos éticos do exercício da profissão; a identificação de valores sociais, culturais, políticos, econômicos; fazer relatórios e realizar outras atividades acadêmicas (MASETTO, 2012a).

Diversas IES têm estimulado a autonomia do aluno em relação à sua formação, possibilitando que opte por disciplinas eletivas e que, para enriquecer seu desenvolvimento, tenha interesse em participar de ligas acadêmicas, monitorias, iniciação científica e outras atividades (ANTONELLO, 2006; COSTA, 2008; COSTA, *et al.*, 2012), as quais se constituem em possibilidades para desenvolver competências e habilidades que poderão ser úteis no ofício profissional.

Segundo Costa *et al.* (2012), a monitoria ou iniciação docente é uma forma de propiciar ao graduando desempenhar funções. Assim, assessorar alunos iniciantes em técnicas semiológicas, realizar procedimentos simples em laboratórios, dinâmicas em ambulatórios, auxiliar o professor na elaboração de materiais pedagógicos que serão utilizados nas aulas, possibilita ao monitor interagir e discutir com o professor técnicas didáticas ou mesmo situações de ensino e aprendizagem. Essa atividade reforça o desenvolvimento do aluno em vivências didático-pedagógicas (COSTA, 2008) e, além de fomentar no graduando o interesse pela docência, permite que se prepare de forma diferenciada, caso tenha interesse pela docência.

Considera-se importante ressaltar que, as mudanças políticas, sociais e culturais, o avanço da ciência, o surgimento de diversas formas de ensinar e aprender exigem do professor atualização e adaptação constante, evidenciando a importância e necessidade da formação pedagógica para os profissionais do ensino superior (JARAUTA-BORRASCA; MEDINA-MOYA, 2009).

As respostas dos participantes deste estudo sobre sua capacitação docente, em uma escala de Lickert – discordo plenamente, discordo, indiferente, concordo, concordo plenamente –, teve um percentual de 52% apontando que concordam e 48% que concordam plenamente, isto é, os participantes referem que se sentem capacitados para exercer o ofício de docente. E, quando perguntados em relação a se sentirem capacitados para atuar na área de formação específica de sua formação, seja na enfermagem, na nutrição, na fisioterapia, o resultado foi similar: 64% apontaram que concordam plenamente, 35% que concordam e 1% que discorda.

F1.5 - Formação pedagógica para qualificar o ensino/aprendizagem

O processo de formação pedagógica visa ampliar o conhecimento técnico, proporcionando maior habilidade e segurança ao professor para ministrar suas aulas e orientar o grupo de alunos, dando significado ao conteúdo e, principalmente, promovendo a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

A opinião dos participantes do estudo enfatiza a importância e a necessidade de formação pedagógica para os profissionais de saúde que desejam ser professores.

Sem dúvida, pois o ato pedagógico do docente permite colocar o aluno frente a inquietações e dilemas profissionais necessários para o amadurecimento acadêmico. (F1.15)

[...] para que as aulas sejam mais produtivas. (F1.31)

[...] porque não é simplesmente 'dar aulas', entendo como um processo de construção do conhecimento. (F1.35)

[...] a formação pedagógica e a busca pelo aprimoramento são importantes para o processo de ensino-aprendizagem. (F1.38)

[...] A formação pedagógica pode fornecer ao docente ferramentas para conduzir a aprendizagem dos alunos. (F1.52)

[...] conhecimento pedagógico adequado, para que o profissional possa atuar de forma mais qualificada, frente aos desafios que são impostos na prática docente. (F1.63)

[...] a formação pedagógica instrumentaliza a boa prática docente. (F1.70)

[...] a formação pedagógica proporciona subsídios extremamente importantes na elaboração do formato de atuação no ensino e na sua qualidade. (F1.71)

[...] em função do processo de ensino aprendizagem [...]. (F1.74)

[...] a atualização é fundamental para qualificação das atividades desenvolvidas junto aos acadêmicos. (F1.77)

Os participantes salientam a importância da formação pedagógica como forma de capacitar e instrumentalizar o profissional para exercer a docência. Nessa perspectiva, questiona-se o tipo de formação e de que maneira viabilizá-la. Scheibe (2006) diz que, de

modo geral, os programas de desenvolvimento têm como foco central os saberes práticos, em que a teoria se estabelece como um componente secundário. No entanto, a formação docente deve ser pautada não apenas em questões práticas, mas também teóricas, que propiciem fundamentação teórica que envolve os aspectos da docência (VIEGAS; SIMIONATO; BRIDI, 2009; CUNHA; ZANCHET; RIBEIRO, 2013).

[...] o profissional necessita de estudo e reflexão de sua prática para realizar a troca de saberes com o discente. (F1.29)

Para Roldão (2007), a função de ensinar está intrinsecamente ligada à natureza da prática e ao tipo de conhecimento específico necessário para o exercício da atividade. A autora, em publicação de 2005 (p.117), ressalta que a profissão de professor requer “[...] vasto conjunto de saberes científicos, no campo da educação, e está longe de ser espontânea ou resultar automaticamente do domínio do conteúdo a ensinar e da sua exposição [...]” e discorda das correntes de opinião que defendem como supostamente suficiente o saber conteudista para ensinar: “[...] quem sabe, ensina [...]”.

Atualmente, a diversidade das salas de aula e o perfil de aluno divergem do passado. O aluno de hoje possui acesso à informação a qualquer momento, tanto no que se refere à quantidade como à qualidade, sendo mais exigente e crítico. Além disso, as turmas numerosas e bastante heterogêneas dão um caráter mais complexo à sala de aula e exigem do professor uma maior capacitação.

[...] No entanto, inúmeras vezes, há uma retórica na fala dos profissionais da pedagogia que fica muito distante da realidade do docente (grande número de alunos; alunos de diferentes classes sociais e com diferentes necessidades). (F1.27)

[...] entendimento das necessidades dos alunos. (F1.44)

[...] entenda da relação complexa entre docente e discentes [...]. (F1.49)

[...] pois trabalha com seres humanos, portanto uma atividade complexa. (F1.85)

Santos (2001, p. 70) diz que fatores sociais, culturais, políticos interferem nas formas de interação entre professor e aluno, provocando acontecimentos e atitudes que geram

situações em sala de aula, que exigem do professor flexibilidade, conhecimento e competência que o auxiliem no ofício, definido pela autora como complexo e ambíguo.

“Nessa perspectiva, o professor precisa planejar práticas pedagógicas que o ajudem a solucionar circunstâncias inesperadas em sala de aula e que venham colaborar com o aprendizado do aluno.” (MASETTO, 2012b, p. 213). Em um panorama de heterogeneidade, o processo de mediação, necessário para o ensinar e o aprender, não se apresenta de forma simples e nem fácil.

Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um *profissional de ensino*, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo [...]. (ROLDÃO, 2007, p. 102).

A possibilidade de formação continuada, referida por um dos participantes, abrangendo aspectos pedagógicos, sinaliza para a insegurança que permeia a atuação do professor em sala de aula. O participante sugere que, mesmo com os estudos iniciais ministrados nos cursos de formação específica da saúde, deve haver a formação continuada, a fim de impulsionar a docência e a qualidade do ensino.

[...] mesmo que houvesse significativa carga horária para formação inicial nos cursos da área da saúde, ainda seria necessária uma formação pedagógica continuada.” (F1.58)

Masetto (2012a) assinala que para tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais eficiente e eficaz, o professor precisa de conhecimentos, habilidades e tecnologias. O autor propõe diferentes dinâmicas de grupo, estratégias que possibilitem a participação dos alunos, técnicas que aproximem os alunos da realidade, através de práticas, estágios, visitas ou por meio de simulações de práticas profissionais; táticas que possibilitem que os alunos se sintam estimulados a participar e a interagir com seus pares, num clima favorável de aprendizagem.

A prática docente é uma atividade dinâmica que se depara com mudanças frequentes no que diz respeito à realidade, tanto social, econômica como política, ademais de fatores diversos, como o perfil de aluno e as determinações institucionais, que exigem do professor capacitação constante. Portanto, não há mais espaço para o tipo de aula e sala de aula que

existiam no passado, e as formas de ensinar aplicadas anteriormente, hoje não são mais efetivas (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000; MORAN, 2007), agora o professor precisa motivar o aluno com sua aula, com sua metodologia.

[...] formação complementar é extremamente importante, pois trabalhamos com muitos alunos, de diferentes esferas, sendo importante aproximá-los para obter o melhor aprendizado. (F1.65)

[...] é importante se reciclar e atualizar-se. (F1.54)

Moran (2007) aponta que mais do que discutir a qualidade do ensino é preciso pensar a educação de qualidade, sendo importante organizar atividades didáticas que auxiliem os discentes a compreenderem o que está sendo ensinado, orientando-os, a fim de integrarem o ensino à vida. Nesse sentido, aspectos como ética, reflexão, realização pessoal e profissional passam a fazer parte das atenções dos alunos, uma vez que as Diretrizes Curriculares assinalam a necessidade de formar um profissional capaz de pensar, analisar e agir de forma integradora e integral (BRASIL, 2001a).

Educar envolve colaboração e participação, tanto do docente como do discente, no processo de ensino e aprendizagem (MORAN, 2007). Ensino e educação são importantes, pois não há educação de qualidade se não houver ensino de qualidade. Essa questão diz respeito à adequada estrutura institucional, que não deve permitir que o número de alunos seja excessivo em sala, e que professores sejam qualificados, preparados e bem remunerados. O processo de melhoria na qualidade do ensino e da educação é um processo longo, exige dedicação de docentes e discentes e interesse das instituições de ensino (MORAN, 2007). Dias e Lopes (2003) afirmam que a educação de qualidade contribui para a formação de capital humano eficiente, mas que também a formação destes depende de educação de qualidade.

Bireaud (1995) pontua que a reflexão pedagógica, no ensino superior, comumente ocorre através de uma "porta secreta", não sendo algo necessariamente desvelado, como a insatisfação manifesta dos alunos com a formação oferecida, mas que se mostra na insatisfação dos professores e da sociedade. A reflexão pedagógica, isto é, pensar sobre o processo educativo remete à preocupação não apenas sobre o conteúdo que precisa ser

ensinado, mas também a forma de ensinar, usando diferentes técnicas de ensino e de avaliação. (ROZENDO *et al.*, 1999).

Para Roldão (2007, p. 98) o ofício de ensinar envolve múltiplos saberes:

A formalização do *conhecimento profissional* ligado ao acto de *ensinar* implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico-didáticas, pedagógicas (*o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos*) –, que, contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – *como ensinar aqui e agora* –, que se configura como “prático”³. (grifo do autor).

Roldão (2007, p. 101) ainda ressalta que “[...] o professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar.” Diz a autora:

Saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular [...] pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo a que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido *saber científico* em todos os campos envolvidos e um *domínio técnico-didático* rigoroso do professor, informado por uma contínua postura *meta-analítica*, de *questionamento intelectual* da sua acção, de *interpretação* permanente e realimentação contínua⁴. (ROLDÃO, 2007, p. 101-102, grifo do autor)

A alquimia da apropriação dos saberes, assim denominada por Roldão (2007), deve ocorrer não só com o aprendiz aluno, mas também com o aprendiz professor, de forma a permitir uma prática docente mais segura e profissional.

³ Mantida língua original do documento.

⁴ Mantida língua original do documento.

F2 De que forma o profissional busca qualificar-se para a atuação docente

A categoria anterior expôs a respeito da necessidade e da importância de qualificação do profissional da saúde para exercer a docência. Vê-se que essa questão inclui profissionais de outras áreas também.

A Tabela 8 mostra que todos os participantes, de alguma forma, pretendem a qualificação.

Todavia, a forma com a qual os profissionais buscam sua qualificação pode ser variada. Este questionamento, realizado no estudo, apresenta duas formas: pergunta aberta e questão de múltipla escolha.

Tabela 8 - Distribuição dos meios para qualificação para a atuação docente

	Participantes que marcaram a opção (n)	%
Participo de congressos e eventos científicos na ÁREA DA SAÚDE	76	89%
Troco experiências com meus pares	71	84%
Participo das atividades de capacitação docente e eventos científicos organizados pela instituição onde trabalho	64	75%
Participo de <i>workshops</i> , treinamentos e capacitações na ÁREA DA SAÚDE	58	68%
Participo de <i>workshops</i> , treinamentos e capacitações na ÁREA DA EDUCAÇÃO	45	53%
Participo de congressos e eventos científicos na ÁREA DA EDUCAÇÃO	34	40%
Sou autodidata	11	13%
Só participo das atividades de capacitação docente organizadas pela instituição onde trabalho quando são OBRIGATORIAS	5	6%
Só participo de eventos científicos ou capacitações quando são GRATUITAS	1	1%
Não participo de nenhuma atividade de qualificação	0	0%

 docente

Outro:	9	11%
--------	---	-----

Outras formas de qualificação citadas pelos participantes

Autoavaliação

Participo de formações em outras áreas de conhecimento.

Participo de eventos científicos da área de formação.

Busco realizar produções científicas vinculadas ao tema.

Leitura, experiências advindas de outras áreas de trabalho.

Grupos de estudo.

Conversa com os alunos.

Planejamento e elaboração de evento científico.

Vivências práticas de formação pessoal.

Fonte: Autora, 2015.

O resultado apresentado na Tabela 8 evidencia que os participantes têm preferência por eventos ou atividades de aprendizado relacionadas à área específica de sua formação, isto é, na área da saúde, em comparação às atividades da área da educação. Pode-se observar que as atividades propostas e oferecidas pela IES despertam o interesse dos profissionais, fato manifesto pelo estudo, ao mostrar que 75% dos participantes realizaram as atividades. Isto ressalta a importância do estímulo da IES, ao propiciar atividades que levem à qualificação docente, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, que prevê, nos moldes descritos nos objetivos das Diretrizes, proporcionar ampla formação aos egressos, capacitando-os para atuarem nas diferentes áreas da saúde.

A troca de experiências entre pares também surge como uma opção bastante valorizada pelos professores participantes deste estudo: 84% afirmaram que é uma prática utilizada para qualificar a atuação profissional. A permuta de experiências é um método que possibilita conhecer diferentes formas do fazer, assim como visualizar práticas que deram certo ou não e, assim, tentar aprimorar, passando por uma gradual evolução do fazer. Além disso, permite a aproximação dos pares, pois a docência é uma profissão que pode se tornar solitária e a integração fortalece o profissional na sua atuação. Segundo Nóvoa (2006), a docência é um processo coletivo, tanto em relação a conhecimento quanto à ética, visto que

não há respostas únicas e prontas para o desafio de ser chamado a resolver e tomar decisões frente a dilemas no cotidiano do ambiente de ensino, espaço caracterizado pela pluralidade cultural, social e econômica e pelo conflito de valores. Nesse sentido, as trocas entre docentes, discentes e supervisores se configuram como oportunidades de formação e de construção. Um dos participantes descreveu que:

[...] troca de saberes é inerente à profissão. (F1.28)

A aprendizagem por meio de trocas entre docentes, no entanto, não é suficiente, pois é necessário aprofundar o conhecimento e a reflexão teórica. Corroboram essa questão, as palavras de Viegas, Simionato e Bridi (2009, p. 74).

A supervalorização dos saberes do senso comum, sem uma reflexão teórica que a sustente de forma a fundamentar suas incoerências, pode levar à exacerbação do pragmatismo e do utilitarismo, quando orienta a escolha de conteúdos conforme sua utilidade imediata para o aluno. Estas escolhas excluem questões teóricas que envolvem o questionamento dos “porquês” e do “para quem”⁵.

Quando o professor comparte disciplinas com outros colegas o processo de ensino se enriquece, pois o planejamento do conteúdo envolve discussão e delineamento de estratégias que favorecem a troca de ideias, agregando conhecimento aos professores. Contudo, nas disciplinas com poucos professores, essa interação se faz de modo precário e, nos casos em que há somente um professor não pode haver nenhum tipo de troca, fazendo com que o professor, muitas vezes, se sinta sozinho (MAFTUM; ALENCASTRE, 2008). Delors (1998) aponta que o professor se sente isolado, não só porque atua em uma atividade individual, mas devido a expectativas geradas pelo processo de ensino e às críticas a que, muitas vezes, está exposto. Por outro lado, porém Jarauta-Borrasca e Medina-Moya (2009) defendem que esta é uma postura cultural no meio docente, de isolamento e de individualismo. E segundo Castelo-Branco (2014) o docente não apenas se sente isolado, como, por vezes, toma a postura de isolamento e até de resignação e acomodação, nem sempre saudáveis à ação educativa.

Delors (1998, p. 166) também faz observações a respeito da postura do professor.

⁵ Grifo do autor.

Os professores são também afetados por esta necessidade de atualização de conhecimentos e competências. A sua vida profissional deve organizar-se de modo que tenham oportunidade, ou antes, se sintam obrigados a aperfeiçoar a sua arte, e beneficiar-se de experiências vividas em diversos níveis da vida econômica social e cultural.

A formação docente deveria abranger os quatro pilares da educação, descritos por Delors no relatório para a UNESCO (1998): aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a ser e aprender a fazer, visto a sua importância na formação do aluno.

Nessa perspectiva, as instituições de ensino ao investirem em programas de formação contínua, de modo a propiciar que os professores se instrumentalizem com novas técnicas e saberes, principalmente, no que concerne à melhoria na comunicação, avaliação, planejamento e tecnologia da informação, contribuem para a renovação das práticas educativas e para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem. “Deve ser dada atenção especial ao recrutamento e aperfeiçoamento dos professores de formação pedagógica, a fim de que, com o tempo, possam contribuir para a renovação das práticas educativas.” (DELORS, 1998, p.160). O autor ainda expressa a inquietação: “O ensino profissional carece, muitas vezes, neste domínio, de professores qualificados, o que nada contribui para realçar o seu prestígio.” (DELORS, 1998, p.162).

E nesse processo, Viegas, Simionato e Bridi (2009) enfatizam que o foco seja direcionado ao processo de aprender a aprender e a refletir sobre o aprendizado, e não somente no aprender a aprender, visto que, segundo as autoras, a prática pode levar à formação de um indivíduo como se fosse a de um técnico apenas, alguém basicamente preparado para realizar as suas tarefas na docência, sem permitir que o professor exerça o seu papel significando sua ação. As autoras ainda reforçam o argumento no sentido de que o professor desenvolva o exercício crítico da análise de sua docência, evitando, dessa forma, reduzir “[...] sua prática ao fazer cotidiano alienado e alienante.” (VIEGAS; SIMIONATO; BRIDI, 2009, p. 75).

Bejarano e Carvalho (2003) lembram que aprender a ensinar é um processo que deve ocorrer por toda carreira do professor, sendo variável a maneira como acontece: através da auto-avaliação, realizando ajustes no modo de trabalhar, resolvendo situações de conflito, enfrentando situações que, de alguma forma, agregam conhecimento e experiência ao docente.

Os processos de formação dos profissionais da área da saúde estão geralmente concentrados nos aspectos técnicos da profissão específica, que são importantes, todavia representam apenas uma das facetas do exercício da docência, um dos instrumentos para o ensino (ROZENDO *et al.*, 1999). Para Dallacosta, Antonello e Lopes (2014, p. 39) essa questão deve estar integrada à vida do professor, pois: “Os profissionais que optam pela carreira acadêmica necessitam de competências que vão sendo construídas e aperfeiçoadas com o passar do tempo, na atividade como professor e com cursos, especializações e pós-graduação, especialmente mestrado e doutorado.”

A docência, em nível superior, exige que o profissional se mantenha atualizado em sua área de formação específica que, segundo Masetto (2012a, p. 31) pode ser por meio de “[...] participações em cursos de aperfeiçoamento, especializações, participação em congressos, simpósios e intercâmbios com especialistas, em acompanhamento de revistas e periódicos de sua especialidade *etc.*,” além de conhecimento através de pesquisa.

Em relação à pergunta aberta, a resposta de dois, dos 85 participantes, foi que não buscam a qualificação para atuar na docência, dois não responderam à questão ou a opinião não ficou clara, e 81 responderam afirmativamente, que buscam qualificar-se e descreveram de que forma o fazem.

Em relação às formas utilizadas pelos professores para se manterem em busca de qualificação, emergiram das repostas dos participantes da pesquisa ferramentas de qualificação docente, como: realização de curso de pós-graduação (*stricto sensu e lato sensu*); leitura de textos relacionados à temática, estudo; participação em eventos (cursos, oficinas), organizados pela IES onde trabalham; participação em eventos científicos na área específica e na área da educação; participando e realizando pesquisa e produção científica; participação em bancas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); troca/permuta de conhecimento com pares, alunos, equipe multiprofissional; integrando grupos de estudo; participando de organizações e associações; estágios de docência; prática profissional como forma de aprendizado; por meio de *feedback*, por parte dos discentes e mesmo por meio da auto-avaliação docente.

A análise de conteúdo permitiu elencar três unidades de registro referentes à formação docente: Educação formal, educação informal e educação não formal.

F2.1 Educação Formal

É a educação altamente estruturada (CHAGAS, 1993) com objetivos claros e específicos, relacionados ao ensino e a aprendizagem, sendo historicamente sistematizados, normatizados por leis que visam formar o indivíduo como um cidadão, além de desenvolver habilidades e competências diversas (GOHN, 2006). Dependente de diretrizes educacionais, abrange currículo, estruturas hierárquicas e burocráticas determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores do Ministério da Educação (GADOTTI, 2005), portanto, possui reconhecimento oficial e é ofertada em cursos com níveis, graus, programas, currículos e diplomas (GASPAR, 2002).

O aluno que ingressa nesse sistema educacional segue programa pré-determinado, como outros alunos que frequentam o mesmo curso e instituição, (CHAGAS, 1993; BIANCONI, CARUSO, 2005; GASPAR, 2002), podendo ser pública ou privada (GADOTTI, 2005). Geralmente, a distribuição de turmas ocorre por idade e classe de conhecimento (GOHN, 2006) e o professor é o educador. A educação, sob esses moldes, tem por meta a aprendizagem efetiva, proporcionando ao indivíduo alcançar graus de conhecimento mais avançados (GOHN, 2006), uma vez que tem caráter metódico e é gradual em relação ao tempo. (BIANCONI; CARUSO, 2005).

No presente estudo, a prática de formação foi citada 16 vezes pelos participantes, como apresenta a sequência abaixo.

Através da realização de mestrado e Doutorado e atualização através de cursos, seminários, etc. (F2.4)

Trabalho na docência há 13 anos e também desenvolvo minhas atividades na pesquisa e na pós-graduação. Estas atividades exigem atualização e inserção contínuas [...]. (F2.10)

[...] realização de pós-graduação. (F2.12)

Participando de [...] pós-graduações [...]. (F2.14)

Realização de mestrado acadêmico e doutorado na área da educação. (F2.17)

Atualmente estou fazendo doutorado [...]. (F2.19)

[...] Cursos de pós-graduação. (F2.22)

No mestrado aprendi muito com uma disciplina de prática docente [...]. (F2.24)

Especialização em Metodologia do Ensino Superior, Mestrado em Educação[...]. (F2.25)

Desde o início da graduação já pensava em fazer mestrado e doutorado. Assim que terminei a graduação fui em busca dessas metas. [...]. (F2.38)

Fiz minha tese de doutorado em Educação, aprendi a pesquisar em Educação [...]. (F2.40)

Através do pós-graduação, agora entrando no doutorado [...]. (F2.45)

Fiz uma especialização em administração e planejamento para docentes [...]. (F2.49)

Atualmente, estou no meio do processo de doutoramento na área de Educação [...]. (F2.58)

Pretendo concluir o doutorado [...]. (F2.65)

Através de mestrado, doutorado. [...]. (F2.69)

Para Delors (1998), a formação profissional de professores suscita em maior conscientização e capacidade de discernimento, assim como maior desenvolvimento das próprias capacidades. O autor observa que: “Os professores em exercício deveriam poder dispor com regularidade de ocasiões para se aperfeiçoar [...]”. (DELORS, 1998, p.162).

Atividades profissionais que se desenvolvem através das relações interpessoais, sociopráticas, como as profissões da saúde e a docência, carregam a complexidade da relação teoria e prática, que, segundo Roldão (2007, p.98), mostra “[...] grande parte da dificuldade de estabelecer a natureza do conhecimento profissional docente e de configurar os modos e identificar os actores da sua produção e uso.”⁶ A autora ainda ressalta que é na interconexão entre teoria e prática que as questões relacionadas ao conhecimento profissional docente se apresentam.

E quanto ao conceito de conhecimento profissional, Lourdes Montero (2001) assim o define:

⁶ Mantida língua original do documento.

Conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências de complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua actividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional. (MONTERO, 2001, p. 218).⁷

F2.2 Educação não-formal

A educação não-formal está muito próxima da educação formal em relação a disciplinas, currículos e programas, porém não oferece graus ou diplomas oficiais em nível nacional, como ocorre na educação formal (GASPAR, 2002). Resulta da intenção do indivíduo que pretende criar ou buscar determinados objetivos fora da instituição escolar (VIEIRA, BIANCONI, DIAS, 2005), podendo ser em museus, meios de comunicação, (CHAGAS, 1993) centros de ciência ou outros em que as atividades possam ser desenvolvidas de forma direcionada (VIEIRA, BIANCONI, DIAS, 2005). São exemplos de educação não-formal: cursos, feiras, encontros com o propósito de ensinar a um público heterogêneo (GASPAR, 2002), estudo de línguas estrangeiras, especialidades técnicas, artísticas e outros, ofertados presencialmente ou a distância, via mídia eletrônica ou via postal (GASPAR, 2002).

Portanto, é um método educacional organizado e sistemático que ocorre fora do espaço formal de ensino tradicional (BIANCONI; CARUSO, 2005), sendo uma educação mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de ensino podem ter duração variável, pois há flexibilidade em relação ao tempo de duração e não há obrigatoriedade de concessão de certificados de aprendizagem. Podem ocorrer em escolas, organizações não-governamentais, sindicatos, *etc.* (GADOTTI, 2005), via processos de troca de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas, sendo o educador aquele com quem ocorre a interação ou integração (GOHN, 2006). Aspecto relevante a salientar, nessa condição, é a intencionalidade, uma vez que a intencionalidade tem um caráter participativo, de aprendizado e de troca de experiências e de saberes (GOHN, 2006). O objetivo é capacitar os indivíduos a se tornarem cidadãos, abrir oportunidades de conhecimento sobre o mundo

⁷ Mantida língua original do documento.

que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Os objetivos podem ser elaborados, de forma gradual, nos encontros de desenvolvimento do conteúdo, concomitantes à construção de conhecimento. Desenvolve laços de pertencimento (GOHN, 2006).

A educação não-formal foi a mais citada pelos participantes deste estudo, 56 vezes, seguem algumas das citações:

Participação em organizações e associações, produção científica, grupos de estudo:

[...] participo de atividades juntamente com outras IES, sou avaliadora do MEC e participo de reuniões administrativas/acadêmicas. (F4.10)

[...] através de pesquisas científicas e publicações de artigos científicos; participando de grupos de pesquisa [...]. (F4.23)

[...] produção científica na área [...]. (F4. 25)

[...] participando em bancas e apresentações de trabalhos, pesquisa básica e clínica, publicação de artigos científicos, recrutando alunos de iniciação científica. (F4. 26)

[...] publicando artigos [...]. (F4. 36)

Através da participação de [...] organizações nacionais ou internacionais e mídia eletrônica ou televisionada. (F4. 37)

[...] atualmente desenvolvo pesquisas orientando meus alunos de TCC [...]. (F4. 40)

[...] participação em grupo de pesquisa [...]. (F4. 47)

[...] participo da ABENFISIO (Associação Brasileira de Docentes e Discentes em Fisioterapia) anual. [...] discuto nas reuniões de colegiado sobre a temática da questão pedagógica no ensino superior na área da saúde. (F4.49)

[...] grupos de estudo (discussões sobre atuação profissional) [...]. (F4.78)

[...] grupos de estudo [...]. (F4.85)

Participação em eventos científicos, cursos de curta duração, oficinas:

Fazendo cursos online [...]. (F4.2)

[...] participação de seminários, oficinas pedagógicas. (F4.3)

[...] atualização através de cursos, seminários, etc. (F4.4)

Além da busca constante por conhecimento, busco, principalmente, cursos que ofertem as novas estratégias para atuar como docente. (F4.5)

[...] cursos disponibilizados na rede. (F4.8)

Através de cursos específicos, participação em congressos [...]. (F4.9)

[...] participo de eventos [...]. (F4.10)

Participo de eventos acadêmicos diversos, e já busquei cursos de extensão de curta duração que atendam a (sic) à necessidade de me apropriar de tecnologias, da arte e da ciência de ensinar. (F4.11)

Através de cursos, participação em eventos científicos [...]. (F4.14)

Em palestras, seminários, congressos e visitas a laboratórios. (F4.16)

[...] nas atividades propostas pelas instituições de ensino. (F4.20)

Com participação em seminários, fóruns, congressos [...]. (F4.21)

[...] participando de formação docente na instituição [...]. (F4.23)

[...] cursos e oficinas na área de avaliação no ensino superior. (F4.25)

Realizando capacitações oferecidas pela instituição de ensino e no hospital em que atuo como enfermeira assistencial. Participo de congressos de diversas áreas, inclusive, multiprofissionais. (F4.28)

[...] sempre procurei e procuro participar de cursos, palestras, capacitações [...]. (F4.38)

Cursos de formação pedagógica e cursos de formação técnica. (F4.44)

[...] através de capacitações na área pedagógica, em busca de novas metodologias. (F4.45)

Fazendo as formações propostas pela instituição e cursos externos. (F4.46)

Através de cursos, capacitações e seminários. (F4.52)

[...] Busco constantemente participar de eventos nacionais e internacionais, relacionados com a prática docente. (F4.58)

Procuro por cursos que visem aplicar, por exemplo, as novas tecnologias na prática docente. [...]. (F4.59)

Através de oficinas pedagógicas, cursos e palestras. (F4.60)

Pretendo [...] continuar fazendo cursos de formação e participando de congressos e atualização na minha área. (F4.65)

Cursos de extensão. (F4.73)

[...] participar de atividades de formação específica e para a prática de ensino. (F4.75)

Cursos a (sic) em nível de Formação Continuada. (F4.76)

[...] participando de atividades de formação continuada. (F4.81)

Cursos, formação docente continuada, congressos [...]. (F4.82)

Diversos participantes escreveram que buscam o desenvolvimento de suas habilidades docentes por meio de capacitações promovidas pela IES em que trabalham.

Participando das atividades de capacitação pedagógica oferecidas pela própria instituição. Participação em eventos na área específica. Mantendo-me como aluno em diversos cursos de formação profissional. (F4.1)

Através de capacitações e cursos de formação continuada ofertados por IES. (F4.15)

[...]participar de palestras, oficinas que são ofertadas no meu local de trabalho. (F4.24)

Realização de cursos, participação de eventos científicos, participação de seminários pedagógicos desenvolvidos nas instituições de ensino, participação em capacitações. (F4.29)

Participação dos seminários institucionais. (F4.30)

Realizando formação docente da própria instituição de ensino que atuo [...]. (F4.36)

[...]Participando de eventos de formação docente oferecidas pela IES. (F4.79)

Para Dallacosta, Antonello e Lopes (2014), as instituições de ensino também devem investir na formação docente, devido à responsabilidade do trabalho do professor junto aos

alunos, para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem, resultado que beneficia e valoriza a própria IES.

Segundo Assad e Viana (2003), geralmente, os programas de formação envolvem treinamentos, que ocorrem por meio de cursos sobre temas específicos, priorizando o foco técnico, operacional. As autoras sugerem combinar no cotidiano das aulas, teoria e prática no intuito de “[...] transformar o ambiente de trabalho em laboratório de aprendizagem, provendo-o de infra-estrutura (sic) para partilhar, construir e divulgar o conhecimento profissional.” (ASSAD; VIANA, 2003, p. 44).

O professor precisa de atualização constante (CLARO; PROFETA, 2015), o que exige tempo e dedicação. Em vista disso, a educação à distância tem sido uma modalidade de ensino importante (SCHEIBE, 2006) que permite socializar conhecimentos com maior amplitude e rapidez. Neste estudo, a realização de capacitações em formato de educação à distância (EAD) foi descrita por um participante como sendo uma modalidade que beneficia os profissionais que encontram dificuldades em participar presencialmente de momentos de formação devido à falta de tempo.

Com cursos de qualificação no modelo EAD; (devido à falta de tempo para frequentar aulas presenciais), seminários; congressos; workshops. (F4.71)

Em estudo publicado em 2011, realizado com docentes de nove universidades espanholas, 78% dos professores participantes afirmaram que utilizam alguma plataforma virtual como apoio à docência ou ao desenvolvimento dos profissionais, (IMBERNÓN; GARCIA; VALENZUELA, 2011). Frente a isso, os autores defendem que as políticas de formação docente devem abranger também o desenvolvimento de competências para o uso de recursos telemáticos e instrumentos relacionados com a aprendizagem semipresencial e virtual, visto a crescente utilização das tecnologias de informação no processo pedagógico. (IMBERNÓN; GARCIA; VALENZUELA, 2011).

Como forma de qualificar sua equipe docente e, por consequência, o ensino, algumas universidades, de diferentes países, condicionam a estabilização e a ascensão de seus docentes à participação em programas de formação e qualificação na docência, como cita Zabalza (2004): a Universidade Oxford Brookes tem programa de formação docente com duração de

um ano e a Universidade de Birmingham condiciona o período probatório dos docentes à realização de curso de formação. Da mesma forma, outras universidades também têm esse tipo de conduta (ZABALZA, 2004). Iniciativas como essas pressionam o professor a participar de cursos de desenvolvimento profissional, contudo, segundo Zabalza (2004), a simples participação nos cursos não assegura a capacitação do profissional ou o torna um docente mais qualificado, entretanto o instrumentaliza para buscar e alcançar a melhoria de sua prática, tornando-o mais consciente de suas fraquezas, potencialidades e necessidades para enfrentar os desafios da docência universitária. O autor ainda observa que, frequentemente, os docentes que mais participam da formação são os que já tomaram parte, em outra oportunidade, em eventos semelhantes, o que reforça a ideia de que os programas acabam incentivando a busca por mais capacitação. Medina, De Simancas e Garzón (1999) assinalam que o docente, ao se perceber envolto pelos questionamentos relativos ao processo pedagógico, mais isso o instiga a pensar sobre esses aspectos, processo resultante dos momentos vivenciados em cursos de capacitação.

A participação em cursos de formação não precisa estar vinculada a benefícios ou a valorizações na IES, pois o resultado proveitoso já está implícito no fato de o profissional assimilar novos conhecimentos. Para Zabalza (2004, p. 151), “[...] o fato de que sejam cursos que nos permitam melhorar como docentes e estar em condições mais favoráveis para ajudar os alunos já são contribuições importantes à formação [...]” e, se isso for, de alguma forma, percebido e valorizado pelos docentes e pela IES ainda melhor.

F2.3 Educação Informal

A educação informal ocorre de forma espontânea, no cotidiano do indivíduo, através de conversas, vivências (CHAGAS, 1993), experiências, não sendo necessário haver um lugar específico, bem como horário ou currículos, pois acontece em ambientes espontâneos (GOHN, 2006). Os conhecimentos são partilhados em meio à interação sociocultural e o ensino e a aprendizagem ocorrem sem planejamento, de modo natural. Muitas vezes, os próprios participantes não têm consciência do processo (GASPAR, 2002; VIEIRA, BIANCONI, DIAS, 2005). Vários são os canais transmissores da educação informal: os pais, os familiares, os amigos, os colegas, os pares, ademais de teatros, leituras, viagens *etc.* (VIEIRA, BIANCONI, DIAS, 2005) e o indivíduo aprende no decorrer das situações de socialização, interação e integração, porque estão impregnadas de valores, cultura,

pertencimento. É um processo permanente e não organizado, cujos resultados não são esperados, simplesmente acontecem a partir do desenvolvimento do senso comum nos indivíduos (GOHN, 2006).

A educação informal foi o segundo tipo mais citado pelos participantes, 33 vezes, e dizem respeito, principalmente, ao estudo e leitura, buscando aprender de forma autodidata.

Eis algumas das citações descritas.

[...] lendo material. (F4.2)

Leitura [...]. (F4.3)

Lendo produções sobre formação pedagógica e buscando experiência e atualização prática constantemente. (F4. 7)

[...] sempre busco ler textos sobre esse assunto [...]. (F4.24)

Atualmente; leitura de textos [...]. (F4.27)

Lendo e estudando. (F4.35)

Mantendo-me atualizado com as literaturas específicas [...] mantendo a atuação na área profissional. (F4.51)

Na minha prática e através de bibliografias atualizadas. (F4.54)

[...] curiosidade [...]. (F4.57)

Principalmente acompanhando e estudando novas publicações de artigos e livros. (F4.61)

[...] leitura de livros e artigos. (F4.63)

[...] Leitura, troca com colegas [...]. (F4.69)

Mantendo-me atualizado acerca das produções científicas na área da educação e psicologia. [...]. (F4.79)

Segundo Dallacosta, Antonello e Lopes (2014) o autodidatismo, de modo geral, é uma estratégia de formação, utilizada pelos profissionais da saúde que optam em ser docentes, pretendendo, de forma própria, ler e estudar, no intuito de amenizar as dificuldades que encontram no desempenho da função docente. Zabalza (2004, p. 147) diz que, “[...]”

tradicionalmente, a formação foi considerada incumbência dos próprios professores.” Vê-se, então, que nesses casos, é o professor quem decide o tipo de formação que deseja, em que momento fará e com qual objetivo, resultando no atendimento de suas próprias carências intelectuais e não no atendimento das necessidades da instituição. Para o desenvolvimento de competências, indispensáveis para enfrentar os desafios constantes, as IES deveriam implantar uma política de formação que tivesse como foco o desenvolvimento e qualificação.

Para Freire e Fernandez (2015), o profissional que realiza uma pós-graduação *stricto sensu* comprova sua habilidade em realizar pesquisa e dissertar sobre o assunto, no entanto, concluir o curso não assegura/dá garantia que o indivíduo tenha desenvolvido habilidades para ser docente ou conhecimento suficiente para exercer a atividade. Contudo, os autores afirmam que há profissionais que procuram superar os desafios inerentes à profissão, aprimorando seus conhecimentos e desenvolvendo competências de forma autodidata, motivados pelo prazer de exercer a docência. Os autores salientam que esses indivíduos se identificam com a profissão.

Os aspectos mencionados acima, em relação à qualificação da prática docente, são necessários e importantes, por isso é mister que o professor busque autoformação, capacitando-se, a fim de demonstrar domínio na atuação docente.

Em relação à IES, é preciso que siga uma política de formação que abranja o todo, que oriente e fortaleça seu quadro docente, não só devido aos desafios que devem ser enfrentados, como também contribuindo para a qualidade dos serviços a que se propõe. Nesse sentido, Zabalza (2004) observa que, pelo menos, haja na IES uma pessoa que valorize o desenvolvimento da formação e possa transmitir aos colegas este sentimento. Da mesma forma, defende que é preciso compelir os professores para que, juntos, se movimentem e se motivem na busca de melhor participação e envolvimento na prática docente.

Um dos participantes apontou que, além de estudar, busca orientação pedagógica, que é outra forma de auxílio por parte da instituição. Essa forma de amparo somente pode ocorrer se houver na IES um serviço de apoio e uma formação pedagógica bem estruturada.

Assim descreveu o participante:

Estudo, orientação pedagógica [...]. (F4.18)

Antonello (2006), ao falar sobre o ensino médico, afirma que discutir práticas docentes com o núcleo de educação da IES, possibilita instrumentalizar o professor para aulas mais didáticas e mais agradáveis, analogamente, ao contínuo desenvolvimento docente por meio de encontros de capacitação. Para Bolzan e Isaia (2010) se tornar professor é uma conquista que se dá no dia a dia, no âmbito social e de forma compartilhada.

Masetto (2005) adverte sobre a importância do *feedback* como uma forma de buscar informações que auxiliem o indivíduo a perceber o que está fazendo, como está fazendo, o que está aprendendo, quais as lacunas existentes ou quais as oportunidades de melhorias. Para o autor, essa é uma ferramenta que possibilita aos aprendizes fazer melhor o que já fazem e, principalmente, é uma ferramenta que possibilita motivá-los para o desenvolvimento do seu processo de atuação e aprendizagem.

Busco diversificar as formas de abordagem dos conteúdos. (F4.43)

Análise e revisão de minhas práticas pedagógicas com base nas avaliações discentes [...]. (F4.47)

[...] fazendo avaliações das atividades desenvolvidas nas disciplinas inclusive com avaliação dos acadêmicos, estudando. (F4.50)

[...] procuro juntamente com os alunos, saber a cada semestre se minha forma de lecionar está funcionando. (F4.59)

Através de leituras e materiais e ferramentas didáticas. 'Ensaio' em sala de aula[...]e avaliando o resultado do método utilizado, de acordo com a disciplina ministrada. (F4.62)

Leituras [...] oportunizando aos alunos dinâmicas e metodologias de aula variadas. (F4.72)

O *feedback* ou retroalimentação possibilita que o indivíduo receba informações necessárias e oportunas para que adéque sua atuação, seja no processo de ensino ou de aprendizagem. Masetto (2005, p. 16) refere que:

Os vários participantes do processo de aprendizagem precisam de *feedback*: o aluno, o professor, os colegas ou grupo de alunos, e o programa que está sendo desenvolvido. Todos estão implicados na aprendizagem e na aula universitária. Todos precisam saber se estão colaborando para a consecução dos objetivos acordados.

Pensar a respeito da própria prática, realizar *feedback*, permite ao docente lançar um olhar sobre o que realiza e como realiza. Shulman (2005) defende que a aprendizagem se dá como um processo formativo na atividade docente, que requer reflexão coletiva, análise e discussão de situações reais da ação docente e do processo de ensino e aprendizagem, assim como busca contínua pelo conhecimento profissional. A reflexão sobre a prática docente pode contribuir para construção do ser professor, visto que, segundo Bolzan e Isaia (2010), a reflexão permite compreender que o aprimoramento é contínuo e que o aprender a ser professor envolve experiência, reflexão individual e coletiva, trocas e conhecimento pedagógico.

Aprender a ser professor é um processo colaborativo (BOLZAN; ISAIA, 2010), pois acontece na troca com discentes, visto que ao ser formador o professor também se forma, acontece na troca com os pares, quando divide sua experiência, suas dificuldades e facilidades e ouve a recíproca do outro.

Nos depoimentos dos participantes, a troca com pares e/ou com alunos é apontada como uma forma de aprender e melhorar a prática docente.

Através da busca de diferentes estratégias de ensino para cada disciplina. Trocas de ideias com colegas professores, avaliando experiências positivas e negativas. Reestruturação de aulas após uma percepção negativa na turma. (F4.6)

Leitura de material da área, troca com outros colegas[...]. (F4.8)

[...] compartilhamento de saberes com colegas, leituras e estudos individuais. (F4.9)

[...] conversando com colegas de diversas áreas. (F4.14)

Leituras técnicas e troca de experiências com colegas [...]. (F4.20)

Estudando as mais diversas áreas de atuação profissional [...] compartilhando com colegas as informações. (F4.23)

[...] ler materiais; conversar com outros professores que tenham formação docente sólida. (F4.32)

Busco novas metodologias, superar também as existentes que já sabemos que não dá mais conta do nosso público. Busco ter uma visão sistêmica também do que está acontecendo na Educação. A formação pedagógica depende de várias áreas e saberes que devem fazer parte dessa transformação. Não basta buscar metodologias que sempre estiveram

presentes, temos que se nos situarmos em outras áreas também, para que ocorra esta transformação de que a educação está necessitando. (F4.36)

[...] rodas de conversas com colegas mais experientes e com os próprios alunos, a fim de obter subsídio para qualificar o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, procuro, sempre que possível, adquirir livros novos e atualizados sobre as temáticas de interesse, com objetivo de atualizar conhecimentos e qualificar o ensino. Embora não tenha experiência como enfermeira contratada, tenho vivências importantes em diversos cenários das práticas do cuidado, as quais, aliadas ao embasamento teórico e formação pedagógica, qualificam a docência. (F4.38)

[...] estudar Educação permite a construção de um olhar crítico para o que acontece em sala de aula, de forma que a própria prática torna-se um exercício de qualificação constante. [...] manter-se lendo e estudando temas passíveis de aplicação em sala de aula também são importantes. (F4.40)

Os participantes referem que a própria prática do professor contribui para o desenvolvimento docente.

Estando inserido no mercado de trabalho no qual atuo, além das atividades docentes. [...]. (F4.81)

[...] penso muito em como melhorar a aula, inventando maneiras criativas de explicar a matéria para os alunos, de modo que torne as aulas mais interessantes e os ajude a gravar (de forma mais lúdica) [...]. (F4.82)

[...] Questionamento das aulas e procura de informações. (F4.84)

Aprender através da reflexão, análise e interpretação da própria prática, assim como compartilhar saberes, ideias e experiências com os pares, permite ao docente desenvolver seu *know-how* e realinhar seus esquemas de conhecimento, instrumentalizando-se para atuar em diferentes situações didático-pedagógicas. (BOLZAN; ISAIA, 2010). Os autores ainda defendem que a aprendizagem compartilhada é um conceito basilar que envolve noções de aprendizagem colaborativa, a qual, segundo Zabalza (2010), se constitui em um processo de melhoria contínua na atuação docente.

Há um movimento de aproximação das áreas das diferentes ciências, desenvolvendo e produzindo conhecimento de forma multi e interdisciplinar, buscando de forma colaborativa encontrar novas soluções para os problemas diários. A interação entre as diferentes ciências se tornou uma exigência para o desenvolvimento da sociedade. (MASETTO, 2012b, p. 205).

Segundo Tardif (2000), o professor aprende com os pares, principalmente com os professores mais experientes. Esse aprendizado não se refere ao conhecimento científico necessariamente, mas ao saber fazer, saber agir diante de diferentes vivências na sala de aula ou nos espaços onde ocorre o processo de ensino e de aprendizagem. Para Shulman (1987), é uma forma de aprender através da socialização, no próprio local de trabalho, vindo ao encontro da declaração da UNESCO que “[...] orienta a necessidade de exploração dos ambientes profissionais [...] como espaços [...] para formação profissional [...]” (MASETTO, 2012b, p. 207).

[...] Outra forma é pela troca de relatos de outros docentes. (F4.80)

[...] também utilizo a experiência de outros professores[...]. (F4.82)

[...] Troca de experiências entre colegas professores e profissionais de saúde. [...]. (F4.84)

Um participante aponta o emergir de oportunidades tanto de aprendizado como de desenvolvimento de melhorias quando da integração entre professores, alunos, profissionais dos serviços de saúde e usuários destes serviços:

A possibilidade de realização de atividades de integração ensino-serviço-gestão-comunidade, a partir do diálogo tanto com os serviços de saúde, gestão e da comunidade para elaboração de atividades que podem contribuir para qualificação dos serviços a partir da realidade local. Atividades que aproximam acadêmicos e profissionais a partir de uma abordagem interdisciplinar e integram a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (F4.49)

Neste sentido, o programa PET-Saúde tem contribuído para a formação discente, para a formação docente e também para a de profissionais da saúde que atuam nos serviços de saúde. Por meio do programa, alunos e professores têm vivenciado ações de cuidado e promoção em saúde nas comunidades, podendo conhecer a realidade das famílias e pensar estratégias de saúde mais eficazes. Ademais, contribui, de modo mais realista, para a formação dos alunos, ao integrar IES e comunidade, proporcionando, também, a aproximação entre os graduandos, docentes e servidores de diferentes áreas da saúde (CYRINO *et al.*, 2012). Além disso, tem permitido ao professor uma nova forma de ensinar, propiciando a utilização de novas práticas pedagógicas, ultrapassando as barreiras da formação tradicional

centrada no modelo biomédico, com pouca ou nenhuma articulação com as práticas e políticas de saúde do País (CYRINO *et al.*, ([2014]).

Ainda nessa perspectiva, os profissionais da saúde podem levar para sala de aula as experiências vivenciadas no ambiente de assistência à saúde, quando de sua formação ou quando da experiência profissional na área da saúde, ou ainda, perpetuar as práticas de reflexão e ensino com seus atuais alunos.

Shulman (2005) descreve a rotina da prática de ensino de estudantes de saúde em *round* clínico, no qual o processo de ensino e aprendizagem se dá por meio de discussões de casos, analisando a evolução do quadro do paciente, e discutindo a melhor conduta a ser tomada ou o que poderia ter sido feito de diferente até aquele momento, discutindo situações em que o resultado não condiz com o que a equipe esperava. As discussões nos hospitais-escola ocorrem, diariamente, em equipes formadas pelo preceptor, residentes de último e primeiro ano, acadêmicos, e em muitos casos, acontecem de forma interdisciplinar, com a participação de profissionais, residentes ou acadêmicos de diferentes áreas da saúde, todos esforçando-se por encontrar melhores práticas na assistência ao paciente, assim como melhorias na atuação profissional.

Para Masetto, (2012b), a formação continuada precisa ser pensada e concretizada através de vivências educadoras que propiciem reflexões coletivas contribuindo tanto para a formação dos alunos, como para a formação do próprio professor, uma vez que o docente se empenha em fazer parte de uma equipe, quando se dedica ao seu discente e quando impulsiona a autoformação (CEIA, 2010).

Shulman (2005) também assinala que os preceptores, na sua prática pedagógica, discutem com o grupo de aprendizes questões institucionais que estão afetando tanto a instituição (hospital) como o próprio paciente, como infecções em catéteres centrais. O objetivo desses encontros é identificar estratégias para alavancar melhorias em benefício do hospital e, principalmente do paciente. Por meio desses recursos, o professor consegue promover o aprendizado do aluno em relação à sua prática assistencial e à sua responsabilidade social. Shulman (2005 p. 2) ressalta que "[...] essa prática pode ser considerada uma aprendizagem convincente."

Em um estudo realizado por Moreira e Ferreira (2011), com docentes de Educação Física de Portugal, os autores mencionaram que os professores mais novos reconhecem a

relação estabelecida com os professores mais velhos, afirmando que a ligação contribui para o crescimento intelectual. A visão dos mais antigos é semelhante, pois entendem que a troca com professores mais novos contribui de forma significativa na atualização de determinados saberes. Para Roldão (2007), a prática docente é uma forma de aprendizado, mas uma prática “[...] alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores - ou, desejavelmente, tudo isto numa prática coletiva de mútua supervisão e construção de saber interpares.” (ROLDÃO, 2007, p. 102, grifo do autor). Por conseguinte, Moreira e Ferreira (2011) reforçam a importância do estabelecimento de uma relação profícua entre pares, independente da geração.

Enjo (2014) afirma que dois ou mais docentes ao se encontrarem para analisar ou discutir aspectos que dizem respeito ao ensino, como pontos em comum, disciplinas, metodologia, princípios pedagógicos ou mesmo compartilhar dúvidas e inquietudes referentes ao desempenho docente, essa interação se caracteriza como uma associação dinâmica, permitindo aos profissionais definir objetivos comuns, que favoreçam o processo de formação discente, mas, nesse caso, também em prol de sua própria formação.

A colaboração entre docentes universitários é identificada de cinco formas (ZABALZA, 2010; ENJO, 2013):

- a) Colegiado imposta – experiências em que a colaboração ocorre por imposição de superiores. São práticas formalmente colaborativas, porém, paradoxalmente, sem espírito de colaboração ou mesmo sem comprometimento de colaboração;
- b) conjuntural por contiguidade – predomina a justaposição de conteúdos ou disciplinas. Os docentes não trabalham em equipe, mas ajustam suas atividades conforme o conteúdo, cada um desenvolvendo a sua parte sem que haja unificação. Esse método contribui para a coordenação de um processo, todavia impede a integração docente;
- c) modelo compartilhado – Os docentes desenham de forma conjunta o processo a ser seguido e participam da evolução prática, contribuindo, dessa forma, para a integração dos envolvidos;
- d) modelo de rede transdisciplinar – apresenta mais dificuldade na integração, mas evidencia riqueza em seus resultados. Possibilita a relação entre conteúdos e ferramentas de diferentes áreas, propiciando a capacitação para tomada de decisões em circunstâncias cotidianas ou complexas. Esse método contribui para a geração de espaços interdisciplinares;

e) método institucional – a instituição implanta uma política de desenvolvimento de modelo colaborativo. A colaboração não depende da vontade do indivíduo ou do grupo, estabelecendo-se como modo protocolar da instituição. Trabalho gradualmente, converte-se em cultura de colaboração, evitando, dessa forma, recair no modelo de colegiado forçado (ZABALZA, 2010; ENJO, 2013).

Para Delors (1998), o sistema educativo deve contar com professores bem formados, sendo o trabalho em equipe fator contributivo do processo de formação. Além disso, a perspectiva de continuar o ciclo de formação, permite que o indivíduo perceba que sempre é possível aprender, que o processo não é conclusivo e finito. “Nunca é demasiado insistir na importância da qualidade do ensino e, portanto, dos professores.” (DELORS, 1998, p. 158).

Masetto (2012b) observa que a sociedade avalia o processo de aprendizagem como significativo de desenvolvimento do homem em sua totalidade, bem como o da própria cidadania, denotando que a aprendizagem é uma ação continuada ao longo da vida, para além de espaços escolares e presente em toda existência humana.

Para Tardif (2000) os saberes docentes não são somente cognitivos ou de conteúdos específicos, mas aqueles que o autor classifica como temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados. Segundo o autor, a experiência de vida e a experiência como aluno, na escola, em suas diferentes fases, contribuem para definir o docente e sua forma de ser. O saber adquirido através do tempo constitui um cabedal de crenças que, de uma certa forma, influencia no exercício da profissão. Em relação a esse conhecimento, o autor define como saberes temporais, assim como os saberes provenientes da experiência inicial da prática docente, período que Tardif (2000) salienta como de intenso aprendizado e aponta, também, a experiência advinda no decorrer da carreira docente. Para Freire (2001, p. 259) “[...] a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente.”

Os saberes docentes são saberes plurais e heterogêneos, porque provêm de fontes diversificadas (TARDIF, 2000). Sendo assim, no exercício da profissão, o docente utiliza, de diferentes formas, sua cultura pessoal, proveniente de sua história, de conhecimentos científicos, didáticos, pedagógicos da literatura e também da experiência prática, para, de posse desses saberes, conforme o conteúdo e o grupo de alunos, atinja diferentes objetivos, seja ensinar, motivar, acompanhar. O autor diz que, semelhante a um artesão, no emprego das

ferramentas, assim o é o professor no exercício profissional, sendo os saberes os seus instrumentos de trabalho.

[...] os saberes profissionais dos professores têm uma certa unidade, não se trata de uma unidade teórica ou conceitual, mas pragmática: como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar deles no exercício de suas atividades. [...]. (TARDIF, 2000, p. 15).

Para Tardif (2000), os saberes profissionais são personalizados e situados. Personalizados devido à história própria do professor, porque é um ser humano, com personalidade, cultura, crenças, isto é, não são apenas saberes formais, mas próprios, incorporados à sua vida; saberes vinculados à pessoa, ao indivíduo, suas experiências e situações de trabalho, sendo considerados saberes situados, relacionados ao contexto de atuação, construídos e utilizados em função do contexto do trabalho. Tardif (2000, p. 238) afirma também que: “[...] a dimensão temporal do trabalho, isto é, a experiência da prática da profissão em uma carreira, é crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação das rotinas do trabalho, em outras palavras, na estruturação da prática.”

Para Roldão (2005), é um saber necessário à prática docente ou ao que o autor chama de "função de ensinar", relacionando-se ao significado de raízes históricas, socialmente atribuído ao "ato de ensinar" e que, segundo o autor, se caracteriza por duas linhas:

[...] a função de ensinar situa-se historicamente face a um duplo referencial: por um lado, a nossa origem como agentes de ensino remonta ao escravo grego que, mais culto que o romano que dominou a Grécia, era encarregado de *ensinar* os filhos dos vencedores, isto é, “conduzir as crianças ao conhecimento e à cultura” – o pedagogo, como se designava em grego: etimologicamente aquele que conduz (*Ago*) a criança (*paidos*) ao conhecimento. Numa outra linha de evolução histórico-social, o acto de ensinar institui-se, sobretudo a partir da Idade Média e do desenvolvimento das Universidades, associado ao acto de tornar público um saber que apenas alguns possuem, e que os discípulos procuram para aceder a esse saber, restrito, precioso, e concentrado num pequeno número de estudiosos. (ROLDÃO, 2005, p. 115, grifo do autor).

Esses dois referenciais evoluíram e se tornaram mais complexos e, segundo a autora, tomaram múltiplas direções, embora continuem como base do entendimento da ação de ensinar. A diferença em relação a épocas anteriores é de que hoje e futuramente, nas sociedades desenvolvidas, urge a superação da dicotomia entre a realidade do saber e a realidade dos alunos.

Coexistem assim, na representação da função de ensinar, duas leituras: *ensinar* como professar um saber (o professor como *aquele que professa um saber*, torna público esse saber que ele domina e que é restrito – daí a importância de o “professar”), e ensinar como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/aprender o saber que alguém disponibiliza (ou seja, o *professor como aquele que faz aprender*, o que sabe fazer com que os outros saibam, conduzindo-os - ago). (ROLDÃO, 2005, p. 115⁸).

A ação de ensinar se contextualiza de diferentes formas ao longo da história, agregando questões históricas e conceituais. Na modernidade, mais propriamente a partir do século XVIII, é marcante a reunião de grupos de docente sem torno dessas metas profissionais (ROLDÃO, 2007). No Brasil, ao longo dos séculos XVIII e XIX, se constitui a escola, como uma instituição curricular pública, responsável pela transmissão do conhecimento, sistematizado por um currículo, isto é, dos saberes considerados socialmente necessários. Esse formato, disposto de modo ordenado, regular, se estabiliza nos séculos XIX e na primeira metade do século XX, e está associado à consolidação do Estado-Nação (ROLDÃO, 2005).

A importância do professor na história, segundo a autora, foi de grande relevância, pois seu papel era o do que professava um saber restrito. Na atualidade, a função dos professores se justifica e se intensifica, constituindo-se uma necessidade social. (ROLDÃO, 2007).

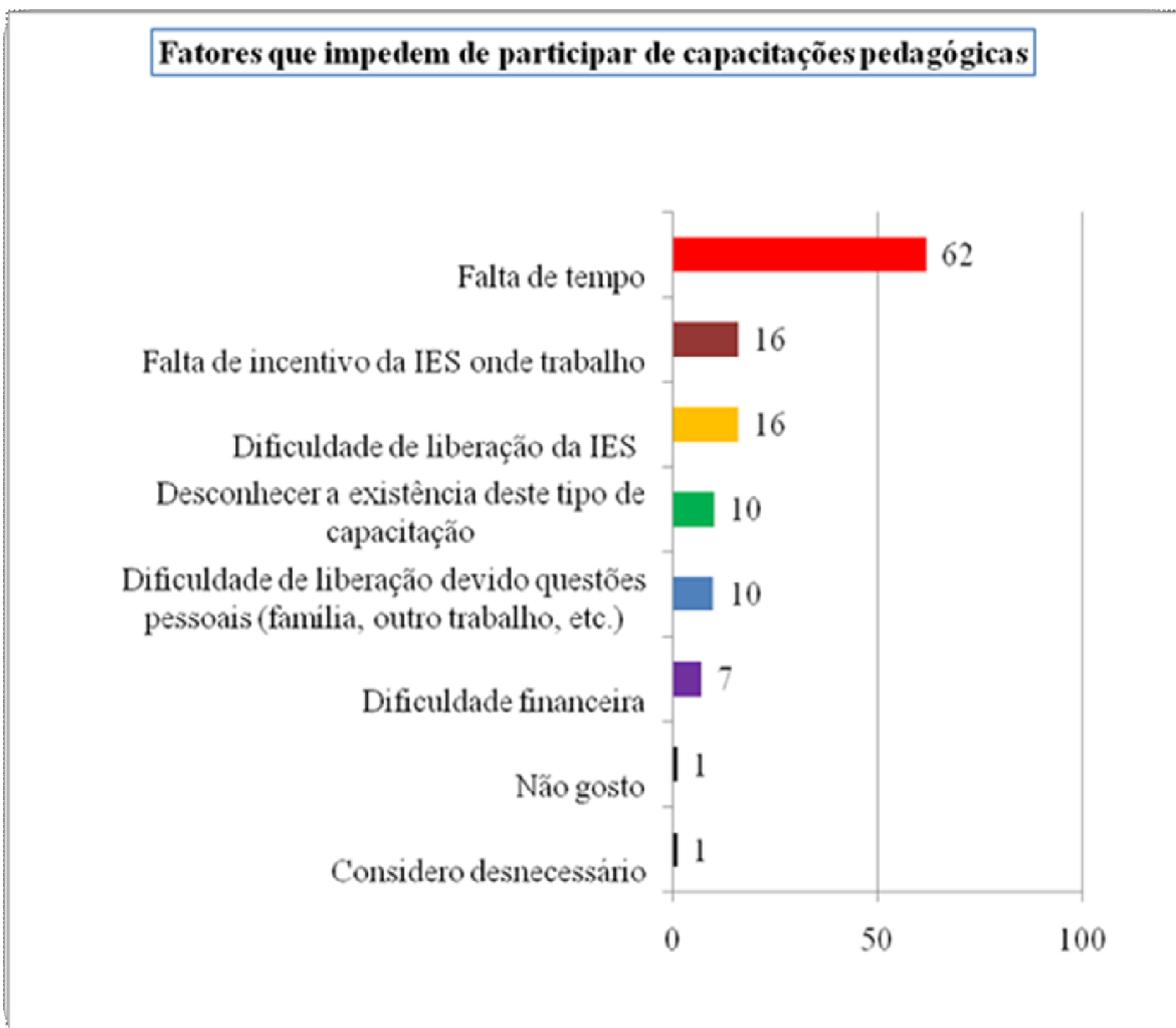
Conceber modelos de formação de professores é entender o ensino como uma atividade de criação, em que o elemento base é o conhecimento preexistente, elaborando um conhecimento novo na própria prática pedagógica. Cada aula se diferencia de outra, conforme o domínio dos alunos e do objetivo que é pretendido alcançar. Cada aula não é somente a aplicação de um conteúdo, mas exige movimento e reflexão do docente ao elaborá-la, construindo novas formas de exercer a docência e assim fundamentar e ampliar o conhecimento profissional (NÓVOA, 2007).

Para Dias e Lopes (2003) o processo de formação docente exige tempo e espaço e o professor é o responsável pela sua própria formação continuada. Nesse sentido, Nóvoa (2007) salienta que o docente deve valorizar o conhecimento construído a partir da reflexão e da compreensão da prática docente.

⁸ Grifo do autor

Em relação à pesquisa, foi apresentada aos participantes uma lista de itens que continha questões que poderiam intervir na determinação de participar – ou não – dos momentos de capacitação pedagógica; solicitou-se que marcassem a opção nos itens que representassem aquilo que os influenciava ou os impedia de participar de momentos de formação, sendo possível marcar mais de um item. O resultado é descrito na Figura 3.

Figura 3 - Distribuição de fatores que influenciam na participação docente em momentos de formação



Fonte: Autora, 2015.

A falta de tempo, apontada como o fator principal para a não participação em capacitações, é um aspecto a destacar. No entanto, parece ser bem mais preocupante os dois apontamentos que o participante elenca: não participa porque não gosta e porque considera desnecessário. Em situações como essas, a falta de interesse não permite que o docente perceba que precisa continuamente se aprimorar, bem como melhorar sua prática.

Oportunizou-se ao participante, através de questão aberta, a possibilidade de descrever outros fatores que considerava impeditivos para participar de capacitações pedagógicas, obtendo-se quatro respostas:

Horários conflitantes

Abordagem sempre é em formato geral. Sempre são meninas novas sem experiência, só com teorias.

Dinâmica das atividades muitas vezes é pouco atraente ("pedagogês") (sic)⁹.

Muitas vezes é muito próximo o evento e dificulta a liberação, por não ter substituto.¹⁰

Outras opiniões também denotam a necessidade da IES organizar capacitações criativas, que estimulem e promovam a motivação dos docentes, adaptando e aproximando a linguagem da pedagogia às diferentes áreas de formação, para que possam realmente agregar conhecimento e não afugentar quem participa. Além disso, é preciso que o planejamento e a divulgação sejam feitos com antecedência que possibilite a participação de um número satisfatório de professores.

Os participantes deste estudo entendem que o professor aprende de diferentes formas, em diferentes momentos, no entanto, Scheibe (2006, p. 200) afirma que “[...] formação efetiva é algo que leva tempo e não se realiza por certificação sumária.” Porém segundo Savater (2012, p.43) “[...] o ensino se dá em todas as partes e por parte de todos, às vezes de modo espontâneo e outras com maior formalidade [...]”. O autor ainda reforça a ideia descrita nesta tese que o aprendizado pode ocorrer de forma informal ou formal:

"O processo educacional pode ser informal [...] ou formal, isto é, efetuado por uma pessoa ou grupo de pessoas socialmente designadas para isso. O primeiro título requerido para poder ensinar, formal ou informalmente e em qualquer tipo de sociedade, é ter vivido: a veteranice sempre é um grau." (SAVATER, 2012, p. 29).

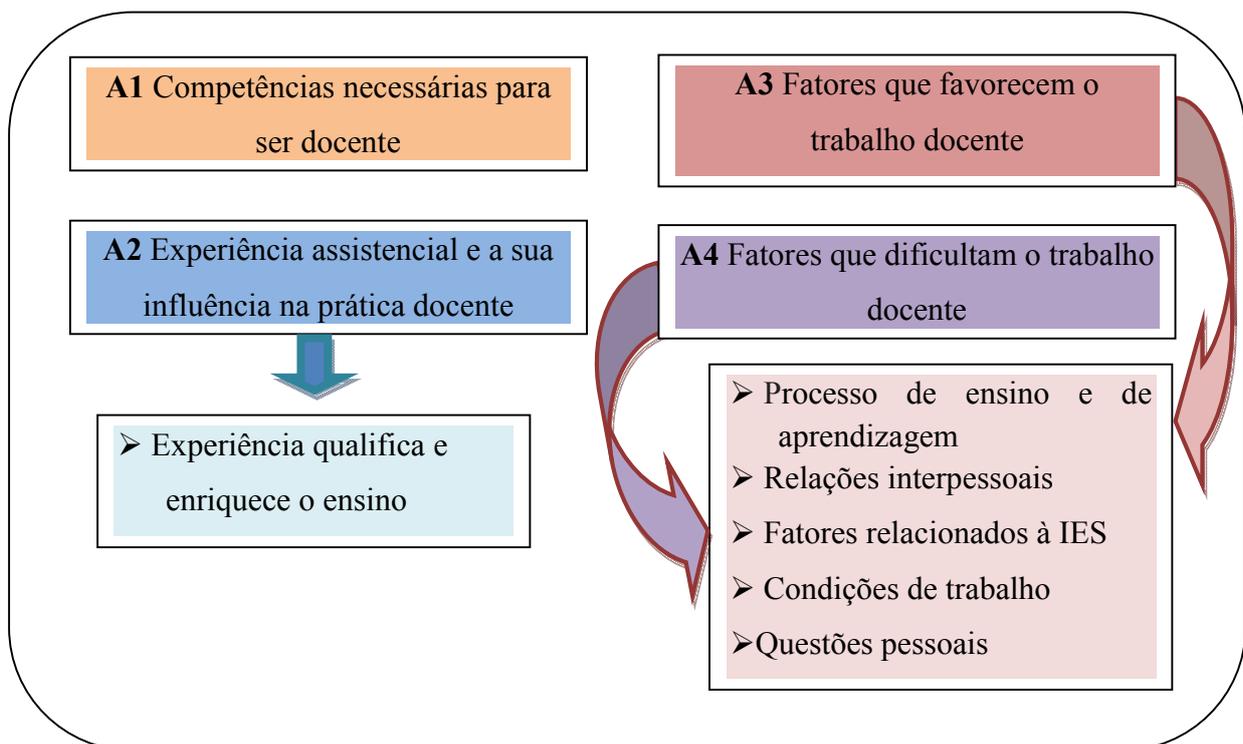
⁹ Grifo do participante.

¹⁰ Devido o formato desta questão não foi possível a identificação do número (codificação) dos participantes que deram estas respostas descritivas.

E os saberes adquiridos nestes diferentes processos permitem ao professor desempenhar o ofício que escolheu com mais segurança e embasamento. Quando o professor se permite ir além da sala de aula, buscar outros espaços de aprendizagem, se conectar com outros professores, de outras áreas, de outras instituições, de outras cidades ele se permite ver além do mundo imediato que o circunda e desta forma adquire novos saberes, novas formas de fazer e ser. (HARGREAVES, 2010)

5.2.2 Categoria Atuação (A)

Figura 4 – Categoria de Atuação (A)



Fonte: Autora, 2015.

A1 Competências necessárias para ser docente

Em profissões em que há interação entre os membros de um grupo ou entre grupos de uma comunidade, como a docência, o profissional constitui um elemento essencial na efetivação do trabalho. Ao interagir com outros indivíduos, sejam alunos ou pares, ou quando

questionados sobre as competências para o exercício da profissão, mencionam fatores como talentos e habilidades pessoais (TARDIF, 2000).

Autores que se dedicam à área pedagógica, como Santos (2011), González y Ortíz (2008), Cano (2008) e Sacristán *et al.* (2011) referem os vários conceitos de competência, com focos múltiplos. Da mesma forma, Sacristán *et al.* (2011), González y Ortíz (2008); Fleury, Fleury (2004), Perrenoud (1999), Cano (2008) se aliam à discussão e assinalam a importância de ter capacidade e destreza, no sentido de estar habilitado para realizar trabalhos, obras ou tarefas, assim como ter conhecimento, habilidades e atitudes para agir conjuntamente e de modo compartilhado com indivíduos.

Segundo Sacristán (2011), o termo competência, de raiz latina, denota disputa, competição, rivalidade, sendo também relativo a capacidades, como poder, incumbência, atividade própria de alguém ou ainda aptidão, destreza. O termo está relacionado a conhecimento prático para exercer determinada atividade. No que se refere ao conceito de competências, os autores ressaltam que ainda é confuso.

Portanto, o vocábulo é visto como polissêmico, podendo-se compreender por competências: o saber, o saber fazer e o saber ser, estando relacionado ao agir em determinada situação, desenvolvendo-se e se atualizando com a ação. Para Imbernón, Garcia, Valenzuela (2011), se mantém vinculado a um determinado contexto, facilitando a tomada de decisão frente a diferentes situações de trabalho, tanto corriqueira como imprevistas (IMBERNÓN; GARCIA; VALENZUELA, 2011; SACRISTÁN, 2011).

As competências podem ser definidas como essenciais, organizacionais e individuais (FLEURY; FLEURY, 2004), básicas e pessoais (FRANCO *et al.*, 2014), profissionais (SACRISTÁN, 2011), entre outras.

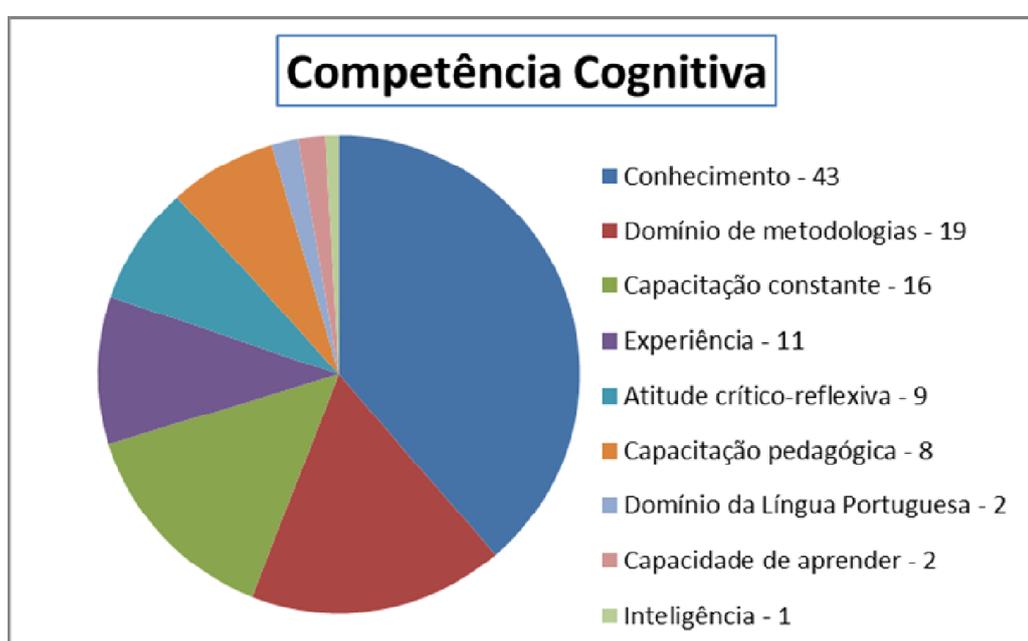
Os participantes deste trabalho mencionaram, a respeito das competências que consideram necessárias para atuar na docência, uma soma de respostas, as quais foram organizadas pelo conceito de competências por dimensão – cognitiva, técnica, relacional, afetiva, integrativa e contextual – descritas por Santos (2011). A opção por essa forma de apresentação teve por base as respostas múltiplas dos participantes.

Competência Cognitiva: Santos (2011) refere que é relativa ao conhecimento científico, sendo direcionada para a prática do exercício profissional, pois envolve também a

percepção daquilo que é fundamental: conhecimento, capacitação e compromisso com o aprendizado continuado.

As competências cognitivas mais citadas pelos participantes, como necessárias ao professor foram: conhecimento, domínio de metodologias, capacitação constante e experiência, seguida de outras. Na Figura 5 apresenta-se as competências cognitivas mais citadas pelos participantes deste estudo.

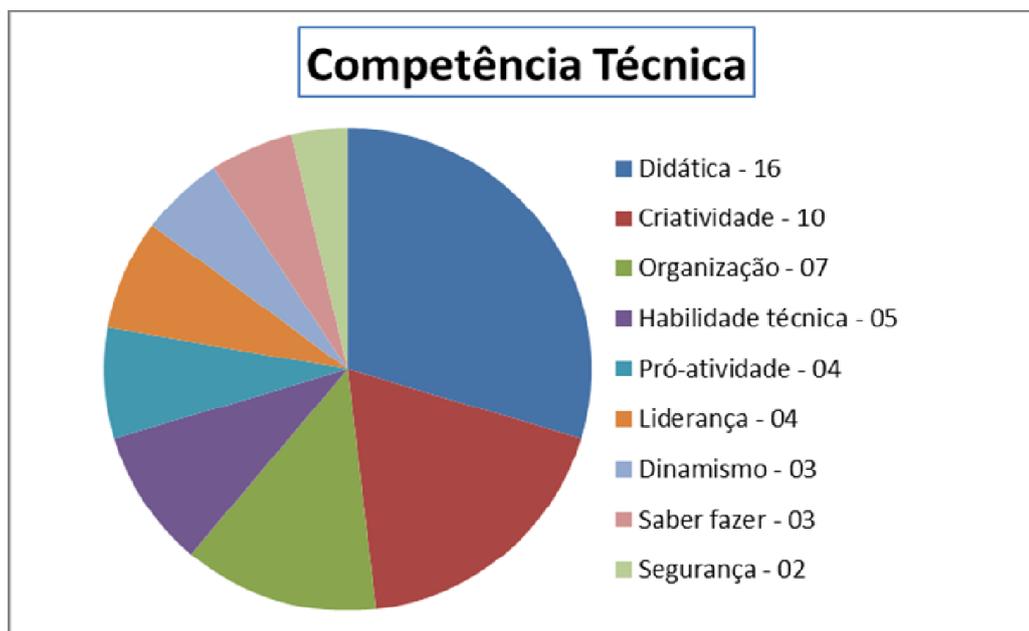
Figura 5 - Competência Cognitiva



Fonte: Autora, 2015.

Segundo Ruthes, Feldman e Cunha (2010) o conhecimento está relacionado aos saberes do indivíduo, ao que ele sabe referente àquela profissão, tarefa, conteúdo. Nota-se que o item conhecimento, e neste caso, refere-se aos saberes referentes à área da saúde é bastante expressivo se comparado aos outros itens citados. Além do conhecimento o domínio pedagógico também foi percebido pelos participantes como importante, tendo sido o segundo item mais citado nesta categoria.

Competência Técnica: é relativa ao desenvolvimento de habilidades técnicas para a prática do exercício profissional (SANTOS, 2011). As competências técnicas mais citadas pelos participantes foram: didática, criatividade e organização, seguida de outras conforme apresentado na Figura 6.

Figura 6 - Competência Técnica

Fonte: Autora, 2015.

Os resultados do estudo condizem com o encontrado na literatura. As condições básicas que devem ser caracterizados nos processos de ensino e aprendizagem, baseadas em competências e que constituem boas práticas no trabalho docente, são: ser criativo, integrar a teoria e a prática; organizar e planejar o processo de ensino, o que ensinar e como ensinar, os objetivos, habilidades e valores que devem ser desenvolvidos; criar espaços interdisciplinares que permitam integrar conhecimentos de diversas áreas, fontes, *etc.* (ZABALZA, 2010).

Competência Relacional: diz respeito à habilidade do indivíduo em estabelecer e manter relações profissionais, tanto com pacientes, familiares, como com outros profissionais; abrange habilidades de comunicação verbal e não verbal de forma clara, coerente, legível, assim como envolve também a capacidade de escuta, apresentando postura ética, justa e respeitosa (SANTOS, 2011). Aspectos também descritos pelos participantes deste estudo e apresentado na Figura 7.

Figura 7 - Competência Relacional



Fonte: Autora, 2015.

Nota-se que itens como o relacionamento interpessoal, capacidade de escutar e flexibilidade foram os mais citados pelos participantes, seguidos de postura e ética. Porém aspectos como ser cooperativo, trabalhar em equipe, justiça, atenção com o outro, humildade, saber agregar, acessibilidade e bom humor foram descritos como importantes para a atuação docente no ensino superior, aspectos estes que são essenciais para quem trabalha com pessoas, como os profissionais docentes e da área da saúde.

Ter conhecimento em uma área específica não necessariamente denota capacidade de realizar um trabalho satisfatório, é necessário também outras competências como saber relacionar-se com colegas de forma saudável e profissional. Saber trabalhar em equipe fortalece o docente e contribui para a qualidade do ensino e da aprendizagem e dedicar tempo para a aplicação prática das competências é necessário para alcançar o domínio das mesmas (ZABALZA, 2010).

Competência Afetiva: abrange os valores morais e éticos do exercício da profissão, compreendendo habilidades e atitudes que demonstram compreensão, tolerância e sensibilidade diante da heterogeneidade, além de comprometimento e dedicação ao exercício da profissão escolhida (SANTOS, 2011). Refere-se à capacidade de aliar o conhecimento da

ética à experiência e ao indivíduo (FRANCO et al.,2014). Paciência, respeito, dedicação, gostar do que faz e ter disciplina foram as competências mais citadas, seguido de responsabilidade, motivação, empatia entre outros, descritos na Figura 8.

Figura 8 - Competência Afetiva



Fonte: Autora, 2015.

Se por um ângulo as dificuldades encontradas no exercício da docência constituem fatores desgastantes para o professor, por outro, o prazer em ensinar e perceber que pode contribuir para o desenvolvimento discente gera satisfação (ROCHA; FELLI, 2004). Assim como a possibilidade de compartilhar conhecimentos e perceber que de alguma forma está contribuindo para a formação de novos profissionais.

A paciência e o respeito se destacam nesta categoria, e são fundamentais para a atuação do profissional da área da saúde, seja para atuar na assistência ou na educação. O gostar do que se faz, a motivação no trabalho envolve vários fatores de abrangências diversas e alguns podem ser estimulados pela própria IES como o acolhimento e valorização do trabalho docente, ambiente acolhedor e favorável ao desenvolvimento e outros. Porém sabe-se

que os fatores motivacionais pessoais tendem a ser mais duradouros (CLARO; PROFETA, 2015).

Competência Integrativa: Santos (2011) diz que a integração dos diversos saberes para o processo de análise e tomada de decisão é relativa à capacidade de relacionar e integrar o conhecimento e o raciocínio clínico (FRANCO *et al.*, 2014).

Os participantes elencaram visão sistêmica, raciocínio lógico e coerência entre teoria e prática como competências integrativas necessárias ao professor que atua ou deseja atuar no ensino superior. (Figura 9)

Figura 9 - Competência Integrativa



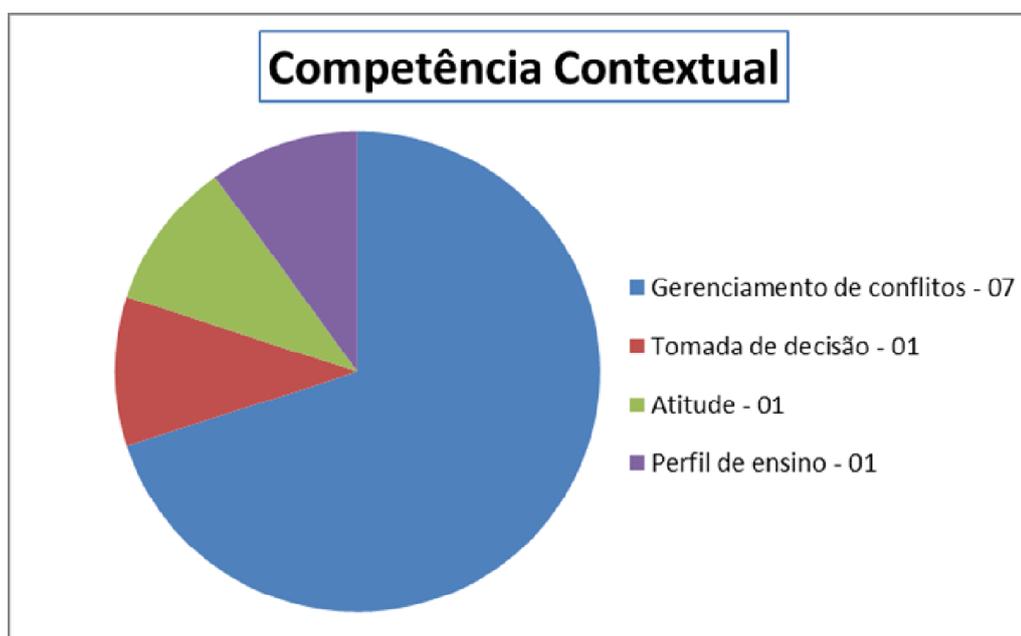
Fonte: Autora, 2015.

Em relação às outras dimensões de competências abordadas no estudo, nota-se que a competência integrativa foi a menos citada pelos participantes. Acredita-se que isto se deva ao fato de o ensino na área da saúde ainda não ser percebido por muitos docentes de forma integralizada e humanista como se discute e almeja e como é definido pelas Diretrizes Curriculares da maioria dos cursos da saúde. O movimento de integralidade e interdisciplinariedade ainda é frágil na prática docente de muitas IES.

Competência Contextual: se reporta à atuação profissional no contexto em que atua, analisando os cenários, as condições, os recursos para melhor tomada de decisões, considerando as potencialidades e as fragilidades estruturais e funcionais em que os processos são desenvolvidos (SANTOS, 2011) (FRANCO *et al.*, 2014).

Saber gerenciar conflitos foi a competência contextual mais descrita pelos participantes, acrescida de saber tomar decisões, ter atitude e ter perfil de ensino, descritos na Figura 10.

Figura 10 - Competência Contextual



Fonte: Autora, 2015.

Saber gerenciar conflitos é um domínio que exige conhecimento, paciência, visão ampliada. O profissional que trabalha com pessoas, com grupos, como o professor, precisa desenvolver esta competência no sentido de favorecer as relações interpessoais e estimular a colaboração e o aprendizado mútuo. Quem busca por produtos ou por serviços, segundo Le Boterf (2006), é porque confia na competência dos profissionais que produzem e ofertam esses produtos ou prestam estes serviços. Para o autor:

Os clientes, os utilizadores ou as pessoas que se encontram doentes exigem lidar com profissionais, ou seja, pessoas capazes de reagir a acontecimentos, de encarar situações inesperadas, de ir para além dos procedimentos a executar, de enfrentar o inédito, de tomar iniciativas pertinentes e de inovar diariamente. (LE BOTERF, 2006, p. 60).

Na prática docente, as diferentes competências permitem ao profissional a tomada de decisão com mais habilidade e segurança, e podem ser identificadas também pela explicitação dos saberes e da forma de atuação do professor frente a sua atuação profissional. (PERRENOUD *et al.*, 2002)

Cada uma das características é importante no processo didático, porém não é possível exigir que o professor as domine em sua totalidade. Alguns profissionais terão competências desenvolvidas para uma determinada área, enquanto outros apresentarão em outras distintas áreas (GIL, 2010). Desse modo, cada indivíduo poderá identificar suas fragilidades e necessidades de formação.

Segundo Zabalza (2010), a abordagem a respeito das competências tem se desenvolvido nos últimos anos, com discursos que se complementam. Assim, o enfoque teórico direciona ao porquê e para quê competências, bem como revisa conceitos e pontos de vista; o enfoque didático aponta para o modo trabalhar empregando competências, como avaliar; e o enfoque cultural, orienta para compreender as mudanças culturais, de paradigmas, sendo este último, um enfoque difícil de mudar. Segundo o autor, alguns professores vêem essa questão de maneira demasiado complexa.

A mudança cultural é um processo lento, uma vez que o indivíduo, muitas vezes, é resistente a modificações. Assim, mudanças representam também, aceitar o novo, aquilo que está sendo testado. Nesse sentido, para que ocorra uma mudança, é preciso que haja modificação na forma de ver o ensino e a aprendizagem. Portanto, não é mais possível pensar o ensino como simples transferência de informação e sim, entender que os estudantes são capazes de desenvolver ações que implicam novas aprendizagens e são o reflexo da apropriação dos conceitos e ferramentas das diversas áreas curriculares trabalhadas durante sua formação.

Masetto (2012b) defende que as competências necessárias ao docente vão além do conhecimento técnico atualizado e do domínio de inovações, consideradas importantes, porém

não mais suficientes. O autor refere como competências necessárias ao docente nos tempos atuais: ser capaz de trabalhar em equipe, de se comunicar, de se adaptar ao novo, de se manter continuamente atualizado, de estar receptivo e atento às mudanças, de ser criativo e resolutivo, ter domínio de línguas estrangeiras, ter conhecimento de computação e informática, ter liderança e gestão de equipe, saber dialogar com pares, superiores e subordinados, estar atento às inovações e novos conhecimentos e pesquisar continuamente.

De acordo com Dallacosta, Antonello e Costa (2014, p. 39):

A formação do professor universitário requer tempo e dedicação para a aquisição de competências, que são a soma de conhecimento e habilidades essenciais em sala de aula, como relacionamento pessoal, didática, oratória, formas de avaliação, técnicas de ensino e domínio das atividades administrativas inerentes à função de professor.

Os resultados encontrados neste estudo vão ao encontro das concepções expostas pelos teóricos pesquisados. Masetto (2012b, p. 206) ainda afirma que: “[...] com estas ou outras características semelhantes se definem hoje os perfis profissionais.”

Zabalza (2010) aponta as condições básicas que devem caracterizar os processos de ensino e aprendizagem, com base em competências, e que se constituem em boas práticas do trabalho docente: integrar a teoria e a prática; planejar o processo de ensino – o que ensinar e como ensinar –, identificar os objetivos, as habilidades e os valores que devem ser desenvolvidos. O professor deve criar espaços interdisciplinares que permitam integrar conhecimentos de diversas áreas, fontes, *etc.*; trabalhar em equipe, pois fortalece a atividade docente e contribui para a qualidade do ensino e da aprendizagem; dedicar tempo para a aplicação prática das competências, a fim de alcançar o domínio das mesmas; planejamento das competências como um processo multinível, evolutivo, de modo que se estenda por outros semestres, com diferentes níveis de domínio. Essas características irão contribuir significativamente no processo de ensino e aprendizagem, impactando também na qualidade das instituições de ensino superior.

Habilidades diz respeito ao saber fazer, como fazer, ter aptidão. As atitudes referem-se ao que o indivíduo é, o ser que o indivíduo representa e a vontade de fazer as coisas. Para realizar um trabalho é necessário ter conhecimento, habilidade e atitudes compatíveis com a exigência da tarefa e ser capaz de utilizar seu potencial toda a vez que a ocupação o exigir. Para Perrenoud (1999), competência envolve um conjunto de habilidades para resolver

situações complexas. Desse modo, os saberes propiciam o desenvolvimento de habilidades e, através de atitudes, o indivíduo exercita essas habilidades que favorecem o desenvolvimento de competências.

As competências e habilidades são consideradas como um conjunto de ações que devem ser utilizadas para estabelecer relações, administrar circunstâncias e problemas. Portanto, o significado de competência é saber fazer, é explorar a capacidade de mobilizar diferentes recursos cognitivos para enfrentar e solucionar desafios de forma eficiente e pertinente (ANTUNES, 2012).

Para Perrenoud (2002a), na prática docente, as competências permitem ao profissional a tomada de decisão com mais habilidade e segurança e podem ser identificadas também pela explicitação dos saberes e da forma de atuação do professor.

O reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias. Atualmente, define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (PERRENOUD, 2002a, p. 19).

Perrenoud (2002a) assinala que estes recursos, não necessariamente, são adquiridos na formação docente inicial ou na formação contínua, mas são saberes oriundos da prática, da experiência, dos enfrentamentos diários. É o trabalho cotidiano que permite ao indivíduo experimentar e formar novos esquemas de ação que enriquecem e modificam sua prática. Porém a formação inicial propicia os recursos, oferecendo as ferramentas básicas para o exercício do trabalho. Para Cano (2008) a competência se adquire de forma cíclica, com formação inicial, com a formação permanente e através da prática laboral.

A tarefa mais fundamental do professor, portanto, é semear desejos, estimular projetos, consolidar uma arquitetura de valores que os sustentem e, sobretudo, fazer com que os alunos saibam articular seus projetos pessoais com os da coletividade na qual se inserem, sabendo pedir junto com os outros, sendo, portanto, competentes. (MACHADO, 2002, p. 154).

A mudança contínua, nos cenários das instituições de ensino e de sala de aula, exige que o professor tenha uma postura diferenciada frente a essa nova realidade. Desse modo, saberes e competências distintas são necessários, na medida em que a eficácia da ação pedagógica será dependente, cada vez mais, da capacidade de tomada de decisão, de respostas diferenciadas frente à heterogeneidade das turmas. Assim, um bom desempenho profissional está sujeito também a uma perspicaz análise sistêmica. Ademais desses embates cotidianos, o professor deve estar atento às exigências das instituições de ensino, no que se refere a saberes, habilidades e atitudes específicas, pois não podem ser ensinados como fórmulas prontas em palestras ou formações contínuas (THURLER, 2002).

O professor precisa ter um bom domínio dos aspectos disciplinares, porém isso não dispensa os saberes pedagógicos ou didáticos (BOLZAN; ISAIA, 2010). Nesse sentido, se a formação dos professores fosse orientada para uma aprendizagem por problemas, e que os profissionais, ao se confrontarem com situações conflituosas de sala de aula, trabalhassem a partir de suas observações, surpresas, sucesso e fracassos, medos, dificuldades, anseios estariam aprendendo a lidar com o processo de aprendizagem, interação e dinâmica de grupos e comportamento de alunos (PERRENOUD, 2002a).

Como exemplo, vivenciado pela autora do presente estudo, em uma disciplina eletiva do doutorado, denominada "Metodologia do Ensino Superior" o professor solicitou uma pesquisa em uma instituição de ensino superior. A proposta da atividade seria saber qual era o professor que os alunos mais gostavam. Após identificar o professor e assistir uma de suas aulas, tentando perceber que fatores poderiam estar contribuindo para a percepção dos alunos, os doutorandos, de volta à própria sala de aula, tiveram a oportunidade de verificar a estratégia usada pelo seu professor, que propiciou e guiou a troca de experiências e de informações, estimulando a discussão e o aprendizado sobre o ofício do ensinar, possibilitando que dar sentido às observações e ao aprendizado. Esta experiência contribui para a formação docente, no momento em que o grupo de alunos – futuros professores – reflete sobre a atuação docente, de forma crítica, identificando pontos que contribuem, ou não, para o processo de ensino e aprendizagem.

Para Le Boterf (2006), um profissional competente deve, além de deter, saber combinar e pôr em prática um conjunto de recursos próprios, como conhecimento, habilidades, capacidades cognitivas, recursos emocionais e comportamentais, habilidades oriundas da experiência, bem como utilizar os recursos do meio em que atua: banco de dados,

protocolos, colegas ou outros profissionais, redes de cooperação científica. Segundo o autor, um profissional poderá agir com competência, porém “[...] ferramentas adequadas e sofisticadas não servem para nada se as competências dos professores não são suficientes [...].” (PERRENOUD, 2002b, p. 56).

Sabe-se que para exercer a docência, há um caminho de formação a ser percorrido. Tornar-se, então, professor segundo Bolzan e Isaia (2010) implica ser receptivo para aceitar novas formas, tanto em termos de conhecimentos específicos, quanto pedagógicos e experienciais.

O processo de desenvolvimento, de construção de competências, se dá de diferentes maneiras no exercício da profissão: formal, informal ou não formal, também ocorrendo nas trocas entre pares, docentes, discentes. Segundo Le Boterf (2006, p.61) “[...] torna-se difícil, mesmo impossível, ser competente sozinho e de forma isolada,” portanto entende-se que o desenvolvimento de competências do profissional docente compreende indivíduos interagindo (BOLZAN; ISAIA, 2010). Percepção partilhada também por Imbernón (2011, p. 32) quando diz: “[...] a competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão.”

Segundo Tardif (2012), os saberes profissionais são saberes da ação, incorporados no processo de trabalho docente, possuindo sentido somente no contexto do trabalho, nas situações do ofício, quando construídos, modelados e colocados em prática de maneira significativa pelos trabalhadores. “O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e são construídos.” (TARDIF, 2012, p. 27). O autor ressalta que esse enfoque considera/mostra o professor integrado aos seus saberes e à sua prática, evoluindo e se transformando.

A competência científica do professor é importante e necessária, porém é vazia, se paralela à incompetência profissional (FREIRE, 2011). Segundo Cano (2008), trabalhar por competências estimula o docente a revisitar as suas próprias competências, melhorando seus conhecimentos, capacidades e atitudes e, dessa forma, alcançar uma maior competência nos processos pedagógicos. Para Le Boterf (2006), a competência deve ser entendida como a súpula de saberes, de saber-fazer e de saber-estar. O autor observa que não basta o profissional ser detentor de competências para que seja digno de confiança, é necessário que

se torne capaz de associá-las e mobilizá-las, com conhecimento, nas múltiplas situações em que deve agir ou enfrentar.

Falar de competências é buscar a integração entre o saber algo (conhecimento), saber utilizar este conhecimento (habilidade) e saber tomar decisões adequadas frente a diferentes situações (ZABALZA, 2010). Portanto, as competências estão relacionadas à capacidade de realizar atividades que requerem planejamento, execução e controle. Sendo que, muitas vezes, o desenvolvimento de algumas competências é pré-requisito para o desenvolvimento de outras. Exemplificando: para tocar piano é necessário antes saber ler música (ZABALZA, 2010).

No âmbito universitário, em relação à formação profissional, o enfoque das competências ainda é insuficiente, pois o saber fazer, em uma profissão, não é estático, possuindo mais de uma forma de execução. A universidade, como formadora de novos profissionais, tem papel importante no sentido de ensinar os acadêmicos a refletirem sobre as competências de cada profissão, com olhar crítico, a fim de revisá-las e aperfeiçoá-las. (SACRISTÁN *et al.*, 2011). Os autores advertem para a necessidade de consenso em relação ao que são competências, uma vez que se torna difícil definir quantas e quais são as competências necessárias a cada profissão. E, conforme apontam Dallacosta, Antonello e Costa (2014), desenvolver competências para assumir o papel de docente é um processo que exige tempo e dedicação.

A2 Experiência assistencial e a sua influência na prática docente

Os cursos de graduação, independente das áreas em que estão inseridos, desenvolvem aspectos teóricos e práticos em seus currículos.

No que se refere à área da saúde, a abordagem teórica compreende aspectos teóricos sobre o funcionamento do corpo humano; sobre os diferentes microrganismos que afetam a saúde dos indivíduos; sobre os processos de adoecimento, recuperação e reabilitação; sobre os protocolos de atendimento, o embasamento sobre as diferentes técnicas, *etc.*

Diante desse panorama, surge, para a autora deste trabalho, o questionamento a respeito da necessidade, ou não, de ter experiência prática para ensinar. Assim, foi possível vivenciar questões que faziam parte também da rotina de outros profissionais docentes e, em conversa com colegas, percebeu que a temática também permeava os pensamentos de seus

pares. Além disso, constatou que as disciplinas que ministrava como professora do curso de graduação em Enfermagem eram da área em que havia tido maior experiência prática, devido ao trabalho em diferentes hospitais, durante muitos anos. Portanto, apresentava mais habilidade, destreza e segurança para ensinar e o estudo da teoria complementava as aulas. Nas disciplinas em que não tinha experiência prática, percebeu que a exigência de si mesma era maior, porque tinha de suprir com o estudo o que lhe faltava em treinamento e nem sempre havia respostas prontas às perguntas dos alunos.

De posse dessas informações de caráter pessoal da pesquisadora, foi perguntado aos participantes do estudo se consideravam que trabalhar ou ter trabalhado na área de formação específica influenciava na prática docente e por quê. Dos 85 participantes do estudo, 79 responderam que sim, que a prática assistencial influencia na prática docente, 1 participante respondeu que a prática assistencial não influencia na prática docente, 4 participantes responderam que talvez a prática assistencial influencie e 1 não respondeu.

Nesse viés, Le Boterf (2006, p. 62) argumenta que a prática é o “[...] resultado de uma aprendizagem pela experiência em situações reais e em situações reconstituídas ou simuladas.”

Nos questionamentos a respeito dessa temática, procurou-se verificar a percepção dos participantes em relação à experiência prática na área de formação específica. Assim, a pergunta foi dirigida aos profissionais das diversas áreas que faziam parte da pesquisa: se faz diferença na atuação docente o professor-enfermeiro ter trabalhado na assistência de enfermagem, o professor-psicólogo, o professor-nutricionista, o professor-profissional da saúde ter trabalhado na área específica de sua formação antes ou concomitante à sua atuação como docente.

A análise dos dados permitiu elencar duas unidades de registro nesta subcategoria: Experiência qualifica e enriquece o ensino e Experiência auxilia, contudo, não é suficiente.

A2.1 Experiência qualifica e enriquece o ensino

Em estudo realizado por Maftum (2008) com docentes de graduação em Enfermagem, no Paraná, os autores verificaram que os caminhos percorridos pelos profissionais antes de entrar na área da docência no ensino superior, foram distintos. Verificaram, também, que a

maioria dos participantes teve experiência na área assistencial e/ou como docentes nos cursos de auxiliares e técnicos de enfermagem, antes de ingressar em IES.

Segundo Masetto (2012a, p. 30) ser docente no ensino superior exige, em primeiro lugar, que o profissional “[...] *seja competente em determinada área do conhecimento.*” O autor esclarece que competência significa que o professor tenha conhecimentos em uma área específica, assim como experiência profissional de campo. Para o autor, a experiência é, muitas vezes, adquirida nos cursos de bacharelado e através do exercício profissional. Tornar-se docente exige ainda que o profissional mantenha seus conhecimentos e suas práticas profissionais constantemente atualizados.

Cada profissional traz para a sala de aula a sua bagagem intelectual, os saberes adquiridos na sua trajetória de vida pessoal, acadêmica e experiências da prática assistencial (ASSAD; VIANA, 2003). Desse modo, é compreensível, segundo as autoras, que para alguns profissionais haja mais facilidade – ou dificuldade – na atuação e reflexão sobre as diversas situações que se defrontam na prática diária.

A experiência na área específica de formação qualifica o profissional que deseja atuar na docência do ensino superior, pois permite agregar conhecimentos que não estão necessariamente nos livros. Essa constatação pode ser percebida nos depoimentos dos participantes:

Sim. A experiência fornece conhecimentos que vão além dos livros. (A2.1)

Sim, o docente possui habilidades e competências mais desenvolvidas. Bem como um conhecimento mais desenvolvido sobre uma determinada área, não fica na superficialidade dos assuntos. (A2.12)

Sim porque amplia o conhecimento e a profundidade no assunto abordado. (A2.42)

[...] assim o professor não se torna um teórico. (A2.63)

[...] a prática aumenta o embasamento teórico. (A2.82)

Atuar na formação específica propicia a aquisição de conhecimentos que não se encontram em alfarrábios, saberes que são construídos a partir das vivências da prática laboral. De acordo com Calheiros (2014):

A assistência é que gera o conhecimento para trabalhar a realidade, a lidar com as situações inusitadas. Nela, o professor aprende a lidar com as dificuldades que não estão descritas nos livros, ou com a falta de recurso de material, de pessoal, entre outras, para poder ensinar de forma resolutiva diante do dia-a-dia. Dela nascem também os saberes experienciais. (CALHEIROS, 2014, p. 127):

De acordo com docentes que participaram do estudo, a experiência prática possibilita ao professor desempenhar a docência com mais segurança e afirmam que ensinar o que não é de seu próprio domínio limita a atuação docente.

[...] para as disciplinas de técnicas profissionais, sim, pois é muito limitado ensinar o que não se faz ou fez. (A2.40)

Só é possível ser um bom docente, tendo uma boa prática de sala de aula se você exerce o seu exercício profissional. (A2.44)

[...] não acredito ser possível ensinar o que não se vivencia na prática. (A2.46)

[...] é melhor ensinar o que já se vivenciou. É possível passar mais segurança ao aluno. (A2.68)

[...] Experiência é fundamental para um bom desempenho em sala de aula. (A2.80)

Merighi (1998) escreve, de forma histórica, sobre a dicotomia entre o ensino e a assistência na área da Enfermagem, referindo que, anteriormente, a docente de enfermagem era aquela que sabia fazer, entendia da ciência do cuidado e era respeitada porque sabia cuidar do paciente. Posteriormente, a enfermagem passa a ser uma carreira universitária e, nesse processo, o desafio é possuir o domínio da teoria e ter experiência prática, embora não exercendo a profissão de enfermeiro como atividade contínua. A dicotomia que a autora menciona é, análoga ao docente que tem domínio da teoria e é reconhecido pelo seu conhecimento teórico, enquanto o enfermeiro assistencial tem seu reconhecimento pela sua habilidade técnica no cuidado ao paciente.

Docentes, muitas vezes, são vistos como profissionais teóricos e distantes da realidade profissional (MERIGHI, 1998) e, talvez, essa ainda seja considerada uma verdade nos dias atuais. O fato de o profissional ter atuado ou atuar na área de sua formação específica, possibilita a integração entre a teoria e a prática, permitindo que o docente ensine os conteúdos teóricos com visão e entendimento da realidade profissional. No entanto, o autor ressalta que a experiência da prática assistencial não é exigência para a atuação docente e nem para evolução na carreira.

De acordo com Calheiros (2014), a experiência assistencial, focada para a docência, propicia um ensino mais maduro, proporcionando ao docente maior segurança em sua atuação

e no planejamento de estratégias de ensino. A experiência, com base na atuação, pode ter cenários: na área hospitalar, na atenção básica, nos consultórios, nas escolas, nos estágios, entre outros. Vale ressaltar, mais uma vez, a importância dos saberes provenientes da experiência assistencial e dos saberes pedagógicos para a qualidade da prática docente (CALHEIROS, 2014; IDE, 1999).

Por meio da experiência, o profissional desenvolve conhecimentos e estratégias de reflexão e ação, processo que o fortalece e que permite maior instrumentalização nas suas percepções, interpretações e tomadas de decisão diante das situações diárias (ASSAD; VIANA, 2003).

Os participantes assinalam que a experiência possibilita manter o docente atualizado, qualificando o trabalho docente.

Sempre, pois qualifica a parte pedagógica, acredito que uma não caminha sem a outra. Ambas se complementam, porque mesmo com a experiência prática qualificada, minha área está sempre se atualizando e devo me manter atualizada para melhor aproveitamento das aulas, dos alunos e meu mesmo. (A2.36)

[...] experiências na área de formação específica tendem a ser qualificadores do trabalho docente. (A2.62)

Alguns participantes consideram importante a experiência na área específica de sua formação, porém esta experiência pode ocorrer, não necessariamente, por meio de um trabalho formal, mas por meio de estágios ou na prática docente, nos diferentes cenários de ensino das práticas de cuidado.

Não acho que a palavra correta seja trabalhar, penso que mais importante é ter experiência consistente. Muitas vezes há pessoas que não trabalharam formalmente, mas fizeram muitos estágios, têm a visão prática da teoria. Infelizmente a palavra trabalho restringe toda uma formação anterior existente e, muitas vezes, mais consistente do que uma formalidade. (A2.33)

Acredita-se que as diferentes experiências práticas, na profissão de formação, possibilitam agregar conhecimento. Entretanto, a atuação como profissional, assumindo as responsabilidades e desafios inerentes ao exercício de cada profissão, amplia o conhecimento profissional e possibilita qualificar a prática docente. Assim, ser-lhe-á permitido ensinar o que viveu, exemplificar situações, tomadas de decisões, desfechos, enfim, acredita-se que a

experiência profissional, na área da saúde, dota/mune o docente de uma prática mais rica em conhecimento e detalhes da profissão.

Assad e Viana (2003) citam estudo realizado por Pereira (1999), acentuando que a formação acadêmica propicia embasamento ao profissional da saúde para exercer a assistência ao paciente; mas afirma que é o exercício da profissão que parece instrumentalizar-lo e oferecer a experiência necessária para fortalecer os saberes. Nesse sentido, observa-se um alinhamento com os achados do presente estudo, quando evidenciam a experiência profissional como agregadora de conhecimentos, propiciando a consolidação da aprendizagem e instrumentalizando o profissional para o ensino da profissão. Em relação a essa questão, os participantes emitiram sua opinião.

[...] favorecendo ao (o) professor a condição de, mesmo em sala de aula, 'transportar' os alunos à realidade aplicada da teoria. (A2.1)

Sim, por (se) tratar-se de uma profissão absolutamente prática, em que a vivência pessoal de atuação junto aos clientes possibilita trazer ao(o) aluno à realidade do mercado de trabalho. (A2.3)

[...] sim, principalmente quando na docência o profissional irá ministrar disciplinas vinculadas à sua formação acadêmica. (A2.19)

Traz realidade à sala de aula [...]. (A2.32)

Com certeza. Não tem como estarmos em sala de aula, tratando com questões de saúde tão específicas, sem termos vivência prática de campo nas referidas áreas. (A2.71)

[...] não é admissível a docência sem ter a continuidade da prática efetiva. É como ser professor de cirurgia sem ter a prática cirúrgica. (A2.69)

Experiência de prática fundamenta e enriquece a experiência docente e a discussão teórica. (A2.73)

A experiência assistencial não significa simplesmente a passagem do tempo, mas sim o refinamento de conceitos e teorias, através do enfrentamento de situações da prática, permitindo um entendimento diferenciado e ampliado da teoria, bem como da transformação de habilidades em aperfeiçoamento profissional (ASSAD; VIANA, 2003). Além disso, a experiência permite ao professor trazer exemplos que enriquecem e dão maior embasamento à aula.

Ensinar o que se vivenciou no exercício da profissão, na opinião dos participantes, é permitir transportar a realidade para dentro da sala de aula, ultrapassar a teoria. De acordo com Vygotsky (2003) não se pode aprender a nadar, permanecendo na margem, é preciso entrar na água. Para o autor, o conhecimento só é possível na ação.

[...] a experiência prática constante agrega os exemplos reais da atuação do profissional. (A2.7)

Sim, porque esta experiência auxilia na problematização das situações relacionadas ao cuidado de enfermagem [...] A2.9

Sim e muito, pois conseguimos dar exemplos concretos. (A2.13)

Sim. Experiência profissional é extremamente necessária, pois ministrou uma cadeira profissionalizante que exige que se comente situações específicas de prática profissional que somente pode ser dada por quem já esteve no mercado de trabalho. (A2.16)

Influencia muito, pois dá vivência para a prática docente. (A2.34)

Sim, pois a prática profissional sempre contribui para exemplificar situações em sala de aula e tornar a teoria mais próxima da prática. (A2.66)

Sim, pois me subsidia na construção de exemplos práticos e na articulação do conhecimento ensinado com a realidade social. (A2.76)

Os participantes descrevem que a experiência profissional, na área de formação, possibilita ao docente problematizar situações vivenciadas, dando maior significado ao aprendizado, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem.

Sim. Permite uma abordagem direcionada e selecionada dos conteúdos, principalmente, em momentos de redução das cargas horárias para as disciplinas. Permite a troca de experiências com os alunos que atuam na área da saúde. De uma maneira geral, entendo que haja um enriquecimento das aulas e discussões pela facilidade de contextualizar e problematizar os assuntos trabalhados. (A2.6)

Enriquece [...] as discussões com os alunos. Permite abordar desafios que os egressos encontrarão no mercado. Qualifica o conteúdo abordado. [...]. (A1.8)

[...] professor e aluno se sentem mais seguros no processo de ensino-aprendizagem. (A2.17)

Sim. Pois as disciplinas que ministro dialogam com minha formação, percebo interesse dos alunos, deixando a aula mais rica. (A2.18)

Sim, qualifica as aulas, pois a prática é interessante e os alunos têm muito interesse na nossa prática profissional. (A2.41)

A experiência na área de atuação é fundamental para a área de docência, as experiências práticas auxiliam nas aulas e na relação com os alunos, na relação teoria-prática. (A2.48)

Sim, certamente, pois a prática fornece maior experiência e isso deve ser utilizado pelo docente para enriquecer a aula com exemplos e partindo de situações-problema para, junto com os alunos, construir estratégias de resolução dos mesmos. (A2.49)

Acredito que sim. A experiência em serviço pode contribuir para conhecer o funcionamento de alguns serviços e algumas questões que acontecem nas situações práticas que contribuem para provocar uma maior articulação entre teoria e a prática, na busca da superação desta dicotomia, assim como para problematizar e incitar sair da opinião/lugar do senso comum. A2.50

Certamente, especialmente nas disciplinas aplicadas à Fisioterapia e estágios é fundamental ter atuado como fisioterapeuta. A vivência na área enriquece a aula. (A2.67)

Em estudo realizado com enfermeiros sobre o processo de formação profissional e o modo como a formação correspondia às necessidades da prática, os resultados apontaram positivamente. Foi verificado que a discussão e reflexão de conteúdos e vivências de situações da prática assistencial, principalmente quando realizadas por professores que atuavam também na área assistencial, contribuíam de forma significativa na formação dos acadêmicos (BARLEM *et al.*, 2012).

A prática profissional, assim como a atuação docente em projetos de extensão universitária, traz elementos da vivência na área que são importantes para o processo de ensino-aprendizagem. (A2.11)

Sim. Faz muita diferença para o aluno(a) quando os textos e as atividades em sala de aula (docência) são trabalhados sob a ótica da prática profissional (formação específica). (A2.21)

Sim. Pois é a base da construção do ensino. Ou seja, a formação específica facilita no compartilhamento do conhecimento. (A2.23)

Sim, acho que o profissional que tem experiência na área pode contribuir mais na formação do aluno, tem coisas que só o tempo e a experiência podem trazer na formação do profissional. (A2.28)

A teoria, segundo Assad e Viana (2003), oferece amplo conhecimento e pode ser compreendido de maneira mais acessível, porém a prática assistencial oferece um aprendizado ímpar, rico e complexo, propiciando ao discente um aprendizado significativo (Ide, 1999), e ao docente possibilita um ensino com mais domínio de causa.

Vê-se, então, que atuar na docência e na prática assistencial dá condições ao docente de transmitir conhecimentos de forma mais real e concreta às exigências do mundo profissional, além de evidenciar as atribuições que os alunos – futuros profissionais – devem saber. (BARLEM *et al.*, 2012). Os docentes que participaram do estudo acreditam que a experiência leva ao conhecimento dos meandros da profissão, pois fomenta conhecer a profissão de forma mais abrangente.

Sim. É um aspecto muito positivo da prática, pois conhecer o campo profissional de uma forma abrangente, em muito auxilia para as práticas formativas. [...]. (A2.57)

Sim muito importante, porque é possível mostrar de uma forma vivencial e experiencial, realizando análises sociais e do impacto sociocultural na saúde. (A2.61)

O profissional não constrói conhecimentos somente através de estudos diversos, mas diariamente, a partir do enfrentamento dos desafios cotidianos, vivenciados no exercício da profissão; a experiência, na área específica da formação, constitui um fator educativo (ASSAD; VIANA, 2003).

De acordo com Calheiros (2014), o conhecimento teórico e prático possibilita ressignificar a prática docente, fazendo com que o professor possa interiorizar, mobilizar e utilizar o saber apreendido em sua prática diária, de forma mais espontânea e com maior habilidade.

Para o participante do estudo, possibilita também maior aproximação do discente com a futura prática profissional.

Acredito que sim. Além do conhecimento teórico, torna-se de fundamental importância o conhecimento prático, a experiência vivenciada no cotidiano, para aproximar o discente da futura prática profissional. (A2.75)

Para alguns docentes, a falta de experiência profissional na área de formação, impacta no processo de ensino e aprendizagem, porque dificulta e limita o professor no desenvolvimento da disciplina.

[...] o profissional que não exerceu a profissão não vai conseguir transmitir ao aluno um conhecimento amplo [...]. (A2.24)

[...] É horrível o professor falar sem ter conhecimento de causa. (A2.27)

[...]é fundamental a experiência prática, sem ela fica difícil transmitir o conhecimento. (A2.30)

Na minha área de atuação, a prática também é importante, tendo em vista que só a teoria não auxilia no desenvolvimento da disciplina. (A2.54)

A falta de experiência na área da saúde, não é impeditivo para exercer a docência no ensino superior, pois há professores que ampliaram seus conhecimentos através de estudo, vivências, práticas, estágios, troca com colegas, tornando-se excelentes professores. Acredita-se, porém, que a experiência acrescenta e contribui para o exercício da docência. Opinião também compartilhada por participantes do estudo.

[...] A falta de experiência, pode, sem dúvida nenhuma ser compensada pelas vivências nos diversos cenários das práticas do cuidado, onde os docentes atuam. Considero que essas vivências, aliadas ao embasamento teórico e formação pedagógica, permitem qualificar a docência sem qualquer prejuízo aos graduandos, em comparação a um docente com experiência prévia. (A1.38)

Todavia adotar a postura de que o conhecimento advindo da experiência é suficiente, nem sempre é a escolha mais acertada. O docente precisa buscar conhecimento de forma constante, ampliando seus saberes para se manter atualizado, visto que a área da saúde se caracteriza por constantes mudanças e inovações. Concepção compartilhada também por professores que fizeram parte do estudo.

[...] mas não é o suficiente, pois como a enfermagem é uma área muito ampla é difícil ter conhecimento e difícil ter conhecimento sobre tudo. A busca do conhecimento constante se torna prioridade. (A2.5)

[...] O ensino acadêmico, nos últimos tempos, se voltou para não valorização da prática, principalmente, na área da educação física, tendo

como base que somente a prática não era suficiente. No entanto, esta prática não deve ser abandonada, ela tem a sua importância. (A2.10)

Acho que pode influenciar, mas não é condição para que o docente desenvolva um bom trabalho. Existem muitos enfermeiros excelentes que não poderiam ser bons professores [...]. (A2.38)

Sim, influencia, mas não é o suficiente. (A1.74)

Nóvoa (2006) defende que a prática pela prática não é suficiente para capacitar o indivíduo. Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre o exercício profissional, compreender os meandros que envolvem a atividade. As considerações a respeito da prática profissional – na área da saúde e na docência – vêm ao encontro do que se discute neste estudo, que é a de conhecimentos e de subsídios que facultem profissionais aptos ao exercício da docência.

Chama a atenção, no entanto, a fala de um participante da pesquisa que refere a experiência prática como sendo prejudicial para a atuação docente e não como auxílio.

Não necessariamente. Por vezes acredito que, inclusive, prejudica, pois o docente desenvolve a prática do ensino pautada em práticas profissionais cristalizadas nos espaços de atuação da área de formação específica. (A2.47)

A opinião desse integrante não é partilhada pela autora da pesquisa, pois o profissional que escolhe pela docência é um indivíduo crítico e reflexivo, que busca a construção do conhecimento mesmo diante das situações não ideais da prática assistencial da área da saúde. As DCN dos cursos regem por uma postura exemplar, que defina o perfil diferenciado e crítico de profissionais para atuar nas distintas áreas da saúde. Assim, circunstância motivadora é quando o próprio aluno desafia o professor à discussão e à reflexão em situações reais no âmbito da saúde. Segundo Assad e Viana (2003), a formação do profissional da saúde está diretamente relacionada à sua experiência assistencial, porém o processo formativo pode ser mais enriquecedor, ou menos, dependendo da intensidade e fundamentação teórica que embasa as ações.

Merighi (1998) assinala que o docente pode constatar inadequações nos serviços de saúde, em relação à qualidade da assistência prestada. No entanto, a vivência em estágios ou

campos de prática não instrumentaliza o docente do mesmo modo como ocorre com a experiência profissional. Isso acontece porque a atuação em estágios nem sempre permite ao docente tomar decisões ou assumir responsabilidades nessa assistência, exercendo um papel distinto do profissional assistencial. A autora ainda refere que a assistência exige tempo, havendo reciprocidade na valorização da prática concomitante à docência. Em vista disso, a tendência é direcionar a atuação apenas para a docência.

Mudanças precisam ocorrer. Os docentes de enfermagem precisam assistir, ensinar e pesquisar simultaneamente. [...] ao invés de pesquisar para cuidar, devemos, enquanto enfermeiros-docentes, cuidar e pesquisar, assim estaremos inquirindo enquanto pesquisadores, cuidando enquanto enfermeiros e ensinando enquanto educadores. (MERIGHI, 1998, p. 83).

Assad e Viana (2003) referem que a prática docente e a prática assistencial, embora semelhantes, possuem enfoques balizados. Os profissionais dessas áreas, ambos ensinam e assistem, às vezes, atuando no mesmo ambiente, como em hospitais e clínicas de saúde, porém com focos diferentes: um, no aprendizado do aluno e o outro, na assistência ao cliente. A relação assim estabelecida é complexa, contudo, interligada, havendo interação resulta em aprendizagem para todos os envolvidos.

Entende-se que a experiência profissional, na área específica, agrega conhecimento ao docente, assim como a formação pedagógica. Ambas, portanto, são importantes para o desenvolvimento e a instrumentalização docente. De acordo com Assad e Viana (2003 p. 47): “É importante criar, na formação e no local de trabalho, condições que permitam ao profissional desenvolver competências a partir da prática, através da prática e para a prática.”

Quanto ao conhecimento necessário para o profissional da área de saúde atuar na docência de ensino superior, há consenso, na literatura, que o docente precisa ter domínio da área específica de atuação e também de aspectos pedagógicos. (SHULMAN, 1987; TARDIF, 2000; SANTOS, 2001; ASSAD; VIANA, 2003; DALLACOSTA; ANTONELLO; LOPES, 2014).

Para Santos (2001), o professor deve ser especialista na sua área de atuação, ter conhecimento a respeito do conteúdo que irá ministrar, ter visão direcionada à educação, de modo que perceba o homem e o mundo como parte da engrenagem educacional, permitindo que ensine, atentando para diferentes dimensões da vida, como ética, ambiente, política e

outros. Segundo Masetto (2012a), o professor quando entra em sala de aula continua sendo cidadão e político, alguém que participa da edificação da história da sociedade em que vive. Paulo Freire (2001) corrobora o mesmo ponto de vista, pois diz que não tem como deixar de sê-lo.

Shulman (1987) vai mais além, ao lembrar que o conhecimento-base dos professores deveria abranger: domínio de conteúdo; conhecimento pedagógico geral (incluindo princípios e estratégias de gestão de sala de aula e organização); conhecimento do currículo (que, segundo o autor, é o amálgama entre o conteúdo e a pedagogia); conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento dos contextos educativos (funcionamento do grupo, política institucional, comunidade em que está inserido, cultura) e conhecimento de fins educacionais, isto é, dos valores e bases filosóficas e históricas.

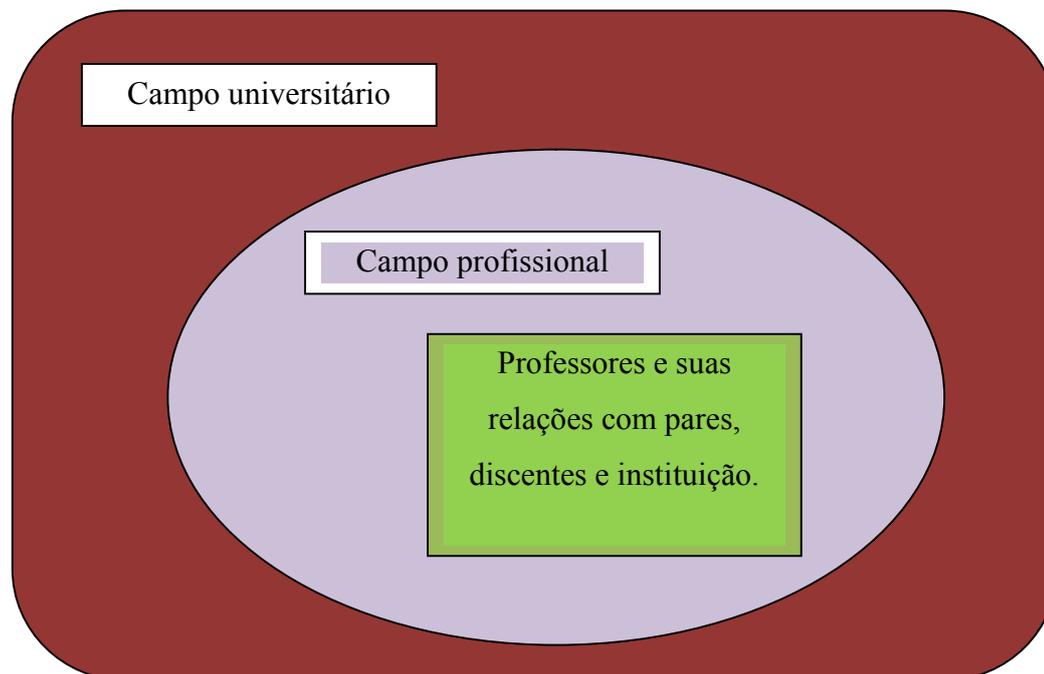
O trabalho docente é complexo e envolve grande responsabilidade, pois atua diretamente na formação de futuros profissionais, sendo que a carência de conhecimento, tanto da área de formação específica como na área da educação, pode influenciar negativamente na formação discente, pois a qualidade do ensino está intrinsecamente relacionada com a capacidade do docente. Portanto, é mister que o profissional desenvolva seu intelecto de maneira adequada, tanto na assistência como na educação.

O ofício de professor traz situações de enfrentamento que, de acordo com o preparo do profissional, tornam-se de fácil ou difícil manejo. A qualificação, então, instrumentaliza o docente para o exercício da docência.

Fatores que favorecem ou dificultam o trabalho docente

Freire e Fernandez (2015), ao abordar as relações cultivadas/geradas entre os indivíduos nas comunidades universitárias – IES –, associam essa aproximação à estrutura de campo, defendida por Bourdieu (2004). Nesse viés, são estabelecidos convívios entre os professores, destes com os alunos e com a própria instituição. As autoras ponderam que o conjunto de docentes e suas relações trabalham como integrantes de um subcampo, no campo profissional, todos inseridos no campo universitário. A Figura 11 representa esquematicamente estas relações.

Figura 11 -Esquema dos fatores envolvidos no trabalho docente



Fonte: Autora, 2015.

Freire e Fernandez (2015), mencionam que o subcampo da docência universitária funciona através de suas próprias regras, com diferentes posições, conforme o domínio, experiência e recursos de cada indivíduo; funciona através de padrões culturais e históricos e também com tensões ou atritos que permeiam o exercício profissional. Nessa conjuntura, a participação e apoio dos supervisores e administradores da IES se constituem de fundamental importância para a inovação e formação docentes, viabilizando ou impedindo o desenvolvimento de processos e projetos. (MASETTO, 2012b). Tardif (2000) ainda sinaliza que o conservadorismo e a estagnação das instituições de ensino são fatores que, muitas vezes, dificultam a mudança nos processos de melhoria na educação, sendo, portanto, necessário que docentes e profissionais responsáveis pela administração da IES estejam atentos e dispostos a investir, quando necessário, em mudança cultural (ZABALZA, 2010).

Um estudo realizado por Freire e Fernandez (2015) com docentes de uma IES pública do Paraná (Brasil), publicado em 2015, revela que as relações dos docentes com os pares, com os discentes e com as instâncias que constituem a instituição de ensino (departamentos, grupos de pesquisa, colegiados, *etc.*) manifestam instabilidade, pois ora denotam obstáculos, dificuldades e ora, acolhimento, apoio, fortalecimento. Dentre os fatores de apoio, relatados pelas autoras, no relacionamento com os colegas, encontram-se: o empréstimo de material

para disciplinas, o trabalho coletivo, considerado pelos participantes daquele estudo, importante para seu desenvolvimento profissional, bem como o aprendizado com professores mais experientes. “O capital acumulado pela experiência docente, não é sequer questionado ou discutido, pois o mais experiente é visto como um referencial [...]” (FREIRE; FERNANDEZ, 2015, p. 264). As autoras também apontam aspectos tensionais, presentes na relação de colegas, como: a ausência de objetivos comuns e o predomínio de interesses pessoais que fomenta a disputa por posições. Esses aspectos podem ser vistos como dificuldade de convivência pessoal e falta de apoio profissional, trazendo consequências também aos discentes.

De acordo com Freire e Fernandez (2015, p. 270):

Diversas dificuldades estão relacionadas à gestão de sala de aula, como o relacionamento interpessoal, gestão de conflitos, disciplina dos alunos, liberdade para aprendizagem individual; à insegurança didática por desconhecer estratégias próprias para o ensino de conteúdos específicos que sejam eficientes para determinado público; e ao domínio dos conhecimentos a ensinar, caracterizados pela necessidade de estudar muito para poder lecionar uma disciplina e pela insegurança sentida pelos professores que não estudaram algum conteúdo que precisariam ensinar.

No estudo realizado por Medina, De Simancas, Garzón, (1999), com docentes do ensino superior, os autores relatam que professores sem formação docente são conscientes da limitação de seu conhecimento pedagógico, fragmentado e confuso, bem como de suas dificuldades em relação ao ensino.

Os docentes, assim como avaliam e exigem, também se sentem avaliados e exigidos pelos alunos em relação à qualidade da aula e à dedicação ao ensinar. Da mesma forma, essa situação ocorre no que se refere a se sentirem avaliados pelos colegas mais experientes, o que pode significar maior insegurança para desempenhar o papel de professor (FREIRE; FERNANDEZ, 2015). Situação que condiz com o mundo atual, competitivo, em que o profissional precisa ultrapassar os obstáculos da sobrevivência, superando-se dia após dia, para garantir sua vaga no mundo do trabalho, concorrendo com os demais. Costa (2007) ressaltam que há ainda professores resistentes, que querem exercer o ensino de sua própria maneira, como sabem ou como aprenderam, sem preocupação com a forma de ensinar.

Nóvoa (2007) diz que a profissão de professor não é meramente técnica, mas sim uma atividade de criação e que as propostas teóricas visando a formação docente só fazem sentido se forem construídas no âmbito da profissão, se considerarem as necessidades do professor atuante no ensino e, ademais, envolverem os professores para uma reflexão sobre o seu próprio trabalho. Dessa forma, não só a formação docente pode ser mais eficaz, mais profunda, mas também a valorização do conhecimento dos docentes, permitindo a reflexão sobre a prática.

Por meio dos depoimentos dos participantes da pesquisa foram identificados os fatores que acarretam obstáculos ao ensino e os que tornam o trabalho mais fácil.

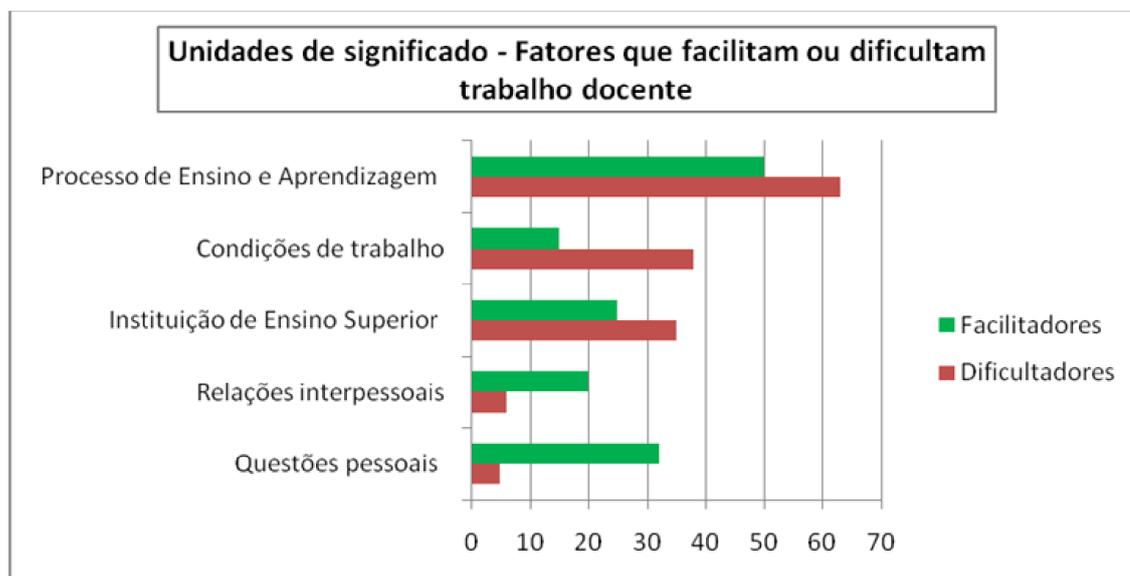
A pergunta sobre os fatores que favorecem o trabalho docente foi respondida por 78 participantes, enquanto que a pergunta sobre os fatores que dificultam o trabalho foi respondida por 75 participantes.

Para cada subcategoria emergiram cinco unidades de registro: Processo de ensino e de aprendizagem, Relações interpessoais, Fatores ligados à IES, Condições de trabalho, Questões pessoais.

Em cada subcategoria foram avaliados os pontos descritos pelos participantes tanto em relação a fatores que dificultam o trabalho docente, como em relação a fatores que contribuem para o trabalho docente.

A Figura 12 apresenta as unidades de registro e a relação entre os fatores facilitam ou dificultam o trabalho docente na opinião dos participantes.

Figura 12 - Comparação entre os fatores que facilitam ou dificultam o trabalho docente

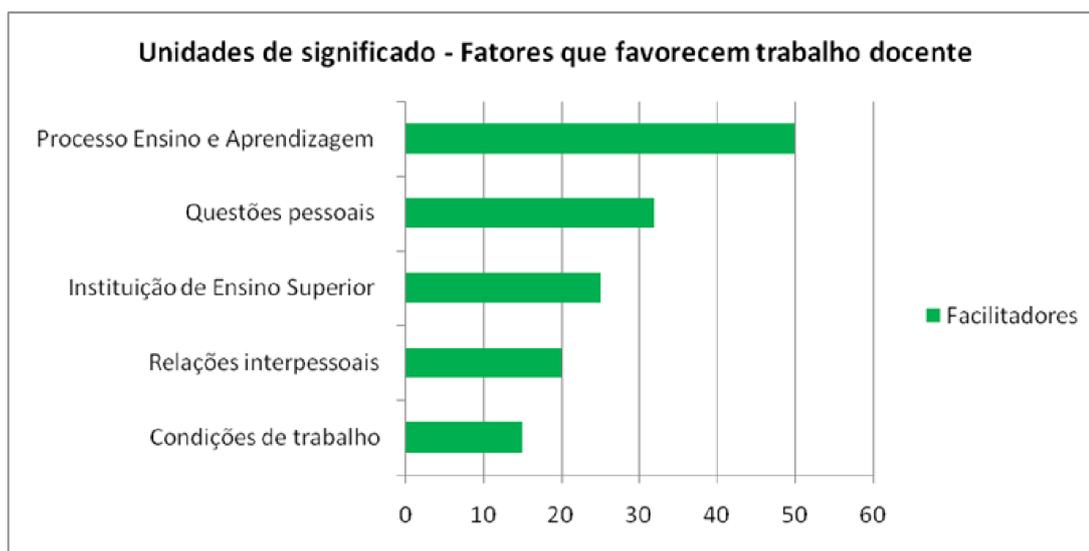


Fonte: Autora, 2015.

Os fatores descritos pelos participantes como facilitadores ou dificultadores do trabalho docente foram agrupados em cinco núcleos, denominados unidades de registro, conforme apresentado na Figura 12: processo de ensino e aprendizagem; questões pessoais; instituição de Ensino Superior; relações interpessoais; condições de trabalho.

A3 Fatores que favorecem o trabalho docente

A Figura 13 apresenta apenas as unidades de registro relativas aos fatores que favorecem o trabalho docente segundo os participantes deste estudo. Nota-se que as questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem foram descritas como fatores que mais contribuem para a realização do trabalho docente, correspondendo a 50 citações, seguido dos outros núcleos.

Figura 13 - Fatores que facilitam o trabalho docente

Fonte: Autora, 2015

A3.1 Processo de Ensino e de Aprendizagem

O processo de ensino e de aprendizagem é complexo e compreende o envolvimento tanto do professor como do aluno.

De acordo com Jarauta-Borrasca e Medina-Moya (2009, p.364):

[...] la relación existente entre la enseñanza y el aprendizaje no es lineal ni causal. En efecto, la tarea de la enseñanza universitaria no es provocar el aprendizaje (aun que ésta sea su finalidad), sino permitir al estudiante aprender, un proceso que es consecuencia directa de su actividad de estudiar y no exclusivamente de la enseñanza. [...] En efecto, la enseñanza lo que hace es facilitar y promover las actividades que llevarán al estudiante a aprender, de modo que aun que la enseñanza dé lugar al aprendizaje, éste, cuando se produce, no debe entenderse como el resultado causal de aquélla, sino además como un resultado de una acción autónoma del alumnado que, insistimos, sólo se dará si el profesor genera ciertas condiciones que la posibiliten.¹¹

As descrições dos participantes identificam o processo de ensino e de aprendizagem como um dos fatores que facilitam ou dificultam o trabalho docente. Nesse sentido, observa-se, que o tema sobre postura e interesse dos alunos, fator relevante nesta questão, foi

¹¹ Mantida língua original do documento.

mencionado por 11 participantes como fator que favorece o trabalho docente e, por 28 participantes, como fator que dificulta o trabalho do professor.

A participação dos alunos nas aulas e o interesse em aprender foi uma categoria apontada como sendo um fator que facilita o trabalho do docente. O depoimento a respeito da participação ativa do aluno nas atividades educativas, questionando e demonstrando empenho em construir seu aprendizado, repercute, de forma favorável, no sentimento de valorização e reconhecimento do trabalho docente, como pode ser percebido nos fragmentos a seguir:

Disponibilidade dos alunos, interesse em conhecer questões além de conteúdos, envolvimento dos diversos atores acadêmicos. (A4.9)

[...] trabalhar com estudantes interessados. (A4.41)

Alunos questionadores que se envolvam com a matéria, com vontade de aprender. (A4.53)

[...] alunos [...] empenhados em aprender e se formar [...]. (A4.54)

[...] participação efetiva dos alunos nas atividades propostas pela disciplina. (A4.55)

Adesão dos alunos à disciplina (interesse e participação). (A4.74)

Outro apontamento que chama a atenção neste cenário é o anseio do professor participante em querer, não só a participação efetiva do aluno, mas que este consiga significar o seu aprendizado:

[...] os questionamentos dos estudantes, quando os estudantes significam o aprendizado. (A4.8)

O professor assinala que gostaria de inovar em suas aulas, com o apoio da IES e dos alunos, fazendo com que os estudantes percebessem e entendessem que o objetivo das estratégias é estimular e promover o seu próprio aprendizado.

Ter liberdade de poder inovar nas aulas e ao mesmo tempo cobrar sem que os alunos reclamem. (A4.2)

[...] O espaço acolhedor e nunca me prender ao tempo em sala de aula. (A4.20)

Um docente do curso de Enfermagem manifesta satisfação ao perceber que o aluno está desenvolvendo competências e habilidades e, dessa maneira, formando-se como profissional. Verificar essa modificação, não só favorece a atuação docente como também serve de estímulo ao professor no desempenho de seu ofício.

[...] a percepção de que o aluno está desenvolvendo competências e habilidades, no sentido de se constituir um enfermeiro, é estimuladora e considero facilitadora atuação comodocente. (A4.35)

O reconhecimento do trabalho docente também foi apontado como um fator que favorece a atuação do professor.

[...] reconhecimento dos alunos [...]. (A4.26)

A experiência dos participantes, tanto na atuação na área da saúde (assistencial) como na pesquisa e na docência, foi apontada como fator que favorece e facilita o trabalho docente, demonstrando um maior domínio dos conteúdos que são abordados.

Vivências pessoais anteriores, como fisioterapeuta e como docentes [...]. (A4.3)

Experiências profissionais específicas, experiência docente (atualmente) [...]. (A4.6)

Conhecimento dos conteúdos de aula [...]. (A4.7)

As minhas vivências e experiências facilitam a minha atuação docente [...]. (A4.13)

Experiência prática em pesquisa. Atualização constante. (A4.23)

Experiência prática e tempo de graduação. (A4.27)

[...] a experiência de vida e profissional. (A4.32)

[...] ter experiência na área de formação específica. (A4.36)

Minha formação profissional em todos os aspectos [...]. (A4.45)

Experiência prévia. (A4.56)

Anos de experiência [...] domínio dos conteúdos ministrados. (A4.64)

A experiência construída ao longo dos anos de formação. (A4.67)

Outro ponto foi mostrar que a experiência na área específica da saúde possibilita, além de maior domínio de conteúdos, maior integração entre a teoria e a prática, visto que o professor conhece na prática o que ensina em sala de aula. O conhecimento da realidade do trabalho, na área da saúde, contribui de forma significativa para o processo de ensino e de aprendizagem. Isto pode ser percebido nas seguintes descrições:

Experiência prática no processo de trabalho e tempo de docência. (A4.66)

Vivência como fisioterapeuta (associar a prática com a teoria), diversidade no processo de ensino e avaliação do aluno. (A4.60)

O fato de ter realizado boa parte da minha formação acadêmica no campo educacional me facilita nas práticas docentes. Além disso, penso que a experiência profissional que acumulei, antes mesmo de me dedicar à docência contribuiu muito. (A4.51)

Os participantes apontaram que o conhecimento na área ou nas disciplinas em que atuam como docentes, assim como a capacitação constante na área da saúde, participando em eventos científicos, proporcionam maior desenvoltura no trabalho com alunos.

Vasto conhecimento na minha área [...]. (A4.18)

Constante busca pelo conhecimento [...]. (A4.21)

[...] participação em eventos científicos e profissionais de atualização. (A4.29)

[...]habilidades na área de formação [...] experiência na área com exemplos práticos. (A4.52)

[...] atualização constante, experiência prática. (A4.57)

[...] tenho acesso à participação em eventos científicos e de atualização profissional [...]. (A4.54)

Participação em eventos e atualização constante de conteúdos, bem como fácil acesso a publicações recentes das temáticas lecionadas. (A4.69)

Outro aspecto a salientar diz respeito à formação pedagógica, pois os participantes consideram que a capacitação contínua, no âmbito da formação docente, contribui para a atuação do professor no processo de ensino e de aprendizagem.

Formação também na área de educação [...]. (A4.17)

Ter conhecimento na área de formação, bem como qualificação para atuar na docência [...]. (A4.22)

Prática profissional. Capacitações em metodologias ativas, simulação... . (A4.42)

Assim o professor, além da capacitação constante, precisa atuar de forma integrada com outros profissionais, com uma visão interdisciplinar, tanto no sentido de construir seu aprendizado, como também de contribuir para o aprendizado do outro, socializando saberes. Esse aspecto pode ser percebido nos seguintes fragmentos:

Formação, capacitação constante, experiência profissional e visão interdisciplinar. (A4.10)

[...] capacidade pedagógica de socializar saberes. (A4.68)

Integração dos professores em relação ao conteúdo teórico e pedagógico [...]. (A4.74)

Os participantes também apontam para a IES, no sentido de oferecer apoio pedagógico, oportunizando o fortalecimento do processo de ensino e de aprendizagem.

[...] apoio pedagógico quando necessário [...] monitoria para os alunos aperfeiçoar sua prática [...] oficinas pedagógicas. (A4.33)

A3.2 Relações Interpessoais

As relações interpessoais na comunidade universitária entre docentes e discentes ou entre seus pares representa uma categoria considerada relevante em relação ao trabalho do

docente. Dois fatores se sobressaem nesta categoria: a troca com colegas e o relacionamento com colegas, alunos e IES.

A troca com colegas, por seis vezes referida, apresentou-se como fator importante, pois acena para a permuta de experiências e saberes, contribuindo para a atuação do professor.

[...] troca com colegas [...]. (A4.1)

[...] troca de experiências com outros docentes. (A4.6)

[...] atividade compartilhada com um grupo de professores. (A4.16)

Troca de saberes com colegas [...]. (A4.47)

Cooperação e apoio de colegas para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares de qualidade [...]. (A4.55)

Troca de conhecimento. (A4.65)

O professor universitário está inserido em uma cultura de trabalho independente, uma vez que profissionais altamente qualificados tendem a trabalhar de forma isolada, atuando segundo o seu critério e ponto de vista. Vivem, portanto, a autonomia ideológica, científica e didática em que se torna difícil mudar ou transpor tal *status quo* (ZABALZA, 2010). Para o autor, a ação docente é singular nas universidades, pois assinala um profissional com caráter individualista, dificultando a criação de elos de trabalho entre os pares. Zabalza (2010) diz que o trabalho em equipe deve ser um recurso que auxilie a potencializar e complementar as habilidades individuais dos professores e não simplesmente um método de apenas fazer movimentos individuais.

Ainda em relação à atuação isolada do professor universitário, Masetto (2012b) afirma que é necessário estimular os docentes para que trabalhem de maneira conjunta e integrada, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura de cooperação na formação dos alunos e de co-responsabilidade pela gestão em sala de aula do projeto pedagógico, “[...] superando o isolamento e individualismo crônicos dos professores.” (MASETTO, 2012b, p.211).

Mas além da troca com os pares, a relação interpessoal também é apontada como fator que contribui para o ofício de professor, como a relação com outros professores, com os alunos, com coordenadores de curso, *etc.*, pois a convivência com outras pessoas em um

ambiente de parceria e integração torna a docência prazerosa e instigante, na opinião dos participantes, como pode ser percebido nos relatos.

[...] bom relacionamento interpessoal [...]. (A4.21)

Parceria entre colegas [...]. (A4.26)

[...] também considero que o bom relacionamento com os alunos torna a docência prazerosa e instigante. (A4.35)

[...] conviver com bastantes pessoas. (A4.37)

[...] bom relacionamento com colegas e coordenação [...]. (A4.61)

Diálogo frequente com a coordenação do curso, facilita o acesso às informações e ideias a serem colocadas em prática [...]. (A4.63)

Segundo Nóvoa (2006), o despertar do professor como um ser coletivo, que trabalha de forma coletiva e colaborativa é uma realidade e que, apesar da existência de alguns movimentos ainda tímidos de práticas colaborativas, este ainda é um processo bastante principiante, sendo portanto, necessária a construção de um “[...] tecido profissional enriquecido [...]” (NÓVOA, 2006, p.5) que visa integrar a prática de atuação e produção coletiva.

O bom relacionamento, a interação e integração entre docentes, discentes e direção se constitui em fator de suporte à construção de um projeto inovador, que visa à melhoria das práticas e melhor desempenho docente e discente. No entanto, esse projeto deve ser elaborado de forma conjunta, de modo que todos os envolvidos sintam-se parte da ação de mudar, não sendo viável quando imposto de forma hierárquica. (MASETTO, 2012b). Nóvoa (2006) corrobora, afirmando que o processo de trabalho docente colaborativo não se dá através de imposição institucional, mas acontece pela oportunidade de trocas, pela busca de parcerias entre os docentes e não docentes.

Considerando que o presente estudo envolve profissionais da saúde enquanto docentes, vale ressaltar que as trocas e parcerias devem se estender além dos muros da universidade, criando redes de trabalho, de apoio e de permutas com os profissionais dos serviços de saúde. Essa conduta tem recebido o assentimento do Governo Federal, através do Ministério de Saúde, com a criação de estratégias, como o Programa Nacional de

Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde), lançado em 2009, visando a aproximação da universidade com os serviços públicos de saúde, como um mecanismo fundamental para transformar o aprendizado. Em 2009, o Programa de Educação pelo Trabalho em Saúde (PET-Saúde), com foco nos cenários de prática e no processo de ensino e de aprendizagem, na rede de serviços, envolvendo docentes, discentes, equipe de profissionais da saúde e usuários do Serviço Único de Saúde (SUS) veio integrar o plano de aproximação – universidade com os serviços públicos de saúde – com mais uma estratégia (BRASIL. Ministério da Saúde, 2013; HADDAD *et al.*, 2012).

O sentimento de pertencimento ao serviço, de pertencer a um grupo e de contar com o seu líder reforça os elos que se formam na comunidade universitária entre coordenação, docentes e discentes. A liderança forte e coerente agrega o grupo docente e estimula para que trabalhe de forma unida e orientada para os mesmos objetivos, assim como o contrário também é verdadeiro, e isto é percebido pelos participantes.

[...] integração entre coordenadores e professores [...]. (A4.4)

Minha relação com minha coordenadora [...]. (A4.30)

Regras claras, coesão e apoio entre instituição, coordenadores e docentes. (A4.46)

Os participantes relatam ainda que a flexibilidade, a comunicação e o bom relacionamento interpessoal são fatores que acrescentam, de forma positiva, no trabalho docente, como pode ser percebido nos fragmentos a seguir:

[...] facilidade de comunicação e relacionamento [...]. (A4.7)

Capacidade de relacionar-se com o outro [...]. (A4.68)

Flexibilidade e bom relacionamento com discentes e docentes. (A4.70)

[...] facilitam a minha atuação docente, assim como o relacionamento interpessoal principalmente com os colegas do mesmo curso. (A4.13)

Os participantes deste estudo descrevem que o bom relacionamento com os discentes é fator que contribui para o trabalho do professor.

[...] Facilidade de convivência com os alunos e de percepção dos comportamentos. [...]. (A4.7)

Flexibilidade e bom relacionamento com discentes [...]. (A4.70)

Sobre a interação professor-aluno, Masetto (2012b) esclarece que deve haver valorização da parceria e da coparticipação entre estes sujeitos, visando, segundo Ide (1999), melhor aproveitamento das experiências de ensino.

A3.3 Fatores relacionados à IES

A relação com o coordenador do curso influencia no trabalho docente, assim como outros fatores que dizem respeito à dinâmica da instituição, à sua estrutura e infraestrutura.

Os participantes observam que o apoio superior, a valorização docente e o estímulo à capacitação e qualificação, tanto do professor como do ensino, por parte da instituição, favorece o trabalho docente e auxilia no desempenho de sua atividade.

As descrições dos participantes são claras em relação ao apoio institucional, intermediado pelo coordenador de curso e outras coordenações.

[...] apoio do superior hierárquico. (A4.1)

[...] incentivo da coordenação. (A4.47)

Percebo como facilitador, o forte estímulo da instituição e diretamente da coordenação do curso no sentido de apoiar e proporcionar subsídios para qualificar a atuação docente [...]. (A4.35)

A instituição (...) considero que [excluído nome da instituição] tem um cuidado tanto com o aluno como com o docente. A parceria com a coordenação de curso e conjunto de docentes facilita e auxilia. (A4.40)

[...] o apoio da coordenação do curso e dos colegas. O investimento da instituição de ensino no meu trabalho. (A4.45)

Outro aspecto observado pelos participantes está relacionado ao incentivo na formação e qualificação profissional, ao respeito com os docentes, ao incentivo e valorização por parte da instituição na atuação inovadora e criativa do professor nos espaços de ensino e de aprendizagem.

[...] estímulo para formação profissional [...]. (A4.74)

Política da instituição de valorizar e incentivar a qualificação do docente. (A4.24)

Autonomia e confiança depositada pela instituição [...]. (A4.4)

[...] liberdade de criação, mesmo que tenha que enfrentar a burocracia. Autonomia. (A4.30)

O apoio da instituição ao trabalho docente, bem como a infraestrutura institucional tem relevância no processo de ensinar e construir o aprendizado. Em um mundo globalizado, em que há a valorização da criatividade, e com os distintos recursos materiais que possibilitam uma nova forma de ensinar e de aprender, não se concebe mais uma sala de aula apenas com quadro e giz, ou quadro e caneta. Desse modo, poder dispor de ferramentas de multimídia, de laboratório e outras tecnologias não só permite o acesso mais rápido à informação, como instiga o aluno a querer saber mais e a buscar o conhecimento de uma forma mais lúdica. E isso é percebido no relato dos participantes.

[...] materiais e meios disponibilizados. (A4.4)

As facilidades de multimídia. (A4.28)

Recursos de informações rápidas. (A4.31)

Acesso à internet, muitas vezes é preciso [...] acesso mesmo que limitado à multimídia e tecnologias, laboratório equipado e com monitor, oficinas no laboratório de enfermagem [...]. (A4.33)

Disponibilidade de oportunidades e materiais. (A4.39)

[...] recursos audiovisuais durante as aulas facilitam a exposição do conteúdo. (A4.59)

[...] disponibilidade de laboratório; biblioteca com obras atualizadas e em quantidade adequada; autonomia do professor. (A4.61)

[...] disponibilidade de recursos [...]. (A4.74)

Os autores Rozendo *et al.* (1999, p. 20) assim se expressam sobre a utilização dos recursos didáticos: “[...] recursos didáticos, assim como os métodos de ensino [...] podem e devem ser utilizados em qualquer abordagem de ensino, desde que sejam visualizados como instrumentos, formas de mediação de uma relação professor-aluno mais igualitária.”

Jarauta-Borrasca e Medina-Moya (2009) assinalam que para melhorar a docência e a formação pedagógica docente é necessário, além de envolvimento e investimento da instituição de ensino que promove formação, haver mudança cultural. Os autores afirmam que as instituições devem fomentar uma cultura de colaboração que promova a inovação docente.

A3.4 Condições de trabalho

As condições de trabalho na IES foram apontadas, pelos participantes, como fatores que interferem na prática docente. Os professores relatam que atuar em disciplinas da área de domínio favorece o trabalho docente, pois são conteúdos que o professor tem experiência, facilitando o preparo da aula, a utilização das referências bibliográficas, contribuindo para o aprendizado do aluno, exemplificando, ainda, com fatos e situações de vivência e/ou domínio de tal conteúdo, além de oferecer maior segurança ao professor.

Esta opinião foi citada oito vezes pelos participantes. As selecionadas estão abaixo.

[...] disciplinas de minha área de conhecimento específico [...]. (A4.6)

Conhecimento da área que eu ministro as minhas disciplinas. (A4.15)

A coordenação sempre tenta manter as disciplinas que sou mais qualificado. (A4.58)

Trabalhar em um ambiente acolhedor, em que o professor se sinta bem, favorece o trabalho docente.

Bom ambiente de trabalho [...]. (A4.37)

Local de trabalho. (A4.50)

Trabalho em um local que gosto e me sinto bem [...]. (A4.59)

Outro aspecto a destacar, nesta instituição, diz respeito à remuneração mensal e à carga horária flexível, que considera a disponibilidade do professor e é sempre definida de um semestre para o outro, possibilitando melhor organização do curso e do docente e permitindo que o trabalhador também possa atuar em outra instituição, seja em outra IES ou na área específica da saúde.

[...] renda [...]. (A4.45)

[...] carga horária conforme disponibilidade. (A4.63)

A atividade docente, geralmente, é uma atividade paralela à profissão de formação. Assim, o dentista, o médico, o engenheiro, o advogado, na maioria das vezes, atuam como tal, exercem a docência nos cursos de educação superior, sendo que a renda principal provém da atividade específica e a docência complementa o provento mensal. Já na Enfermagem, essa prática, na maioria das vezes, não procede, pois a docência se constituiu como principal fonte de renda, visto que, comumente, o salário de professor é maior do que o de enfermeiro assistencial (MERIGHI, 1998).

A3.5 Questões pessoais

Não são somente questões relativas, especificamente, ao ensino, às relações interpessoais e à IES que, na opinião dos participantes, favorece o trabalho docente, mas também, questões particulares, pessoais do indivíduo-professor que interferem nesse processo.

Gostar da profissão é um dos fatores mais citados, tendo sido mencionada pelos participantes 17 vezes. Quando o indivíduo faz aquilo que gosta, tem maior dedicação, maior comprometimento, sendo que esse prazer transparece na sua atuação.

Os relatos dos professores que participaram deste estudo demonstram o sentimento de satisfação ao atuarem na docência.

[...] amor ao ato de ensinar. (A4.2)

O prazer de fazer o que gosta. Iniciativa, responsabilidade, busca constante. (A4.5)

Gostar do ensino [...]. (A4.8)

[...] a motivação pelo que realizo é o meu maior processo facilitador. (A4.14)

[...] simpatia, interesse pela minha área de atuação, paciência. (A4.18)

[...] ter prazer em desempenhar a docência. (A4.22)

Gostar do que faz... quando se gosta do que se faz, as coisas fluem melhor, mesmo cansados ou desmotivados procuramos o aperfeiçoamento, procuramos saber mais e entender o que de fato estamos fazendo. (A4.25)

[...] Realização pessoal, prazer em atuar na docência. (A4.26)

[...] o prazer e a prática de uma vida inteira. (A4.38)

Amo o que faço. Ensino com prazer e satisfação. (A4.43)

Satisfação com o que se faz [...]. (A4.44)

[...] gostar do que faço. Me divertir em sala de aula, mesmo muitas vezes tendo que fazer um "monólogo" por falta de participação das turmas. (A4.54)

O prazer e o sentimento de realização profissional pela profissão de professor [...]. (A4.71)

Disponibilidade para aprender com o outro. Vontade de ensinar, gostar de ensinar. (A4.72)

Santos (2001, p. 70) diz que “[...] o segredo do bom ensino é o entusiasmo pessoal do professor, que vem do seu amor à ciência e aos alunos.”

Outros fatores, considerados aspectos que influenciam positivamente na atuação docente, ainda são mencionados pelos professores, como:

- a facilidade de comunicação: influencia positivamente na atuação docente:

Afinidade com a área da docência. Facilidade de comunicação. (A4.19)

A facilidade de comunicação [...]. (A4.32)

Facilidade em me comunicar com os jovens [...]. (A4.36)

Comunicação fácil [...]. (A4.52)

[...] facilidade de comunicação [...]. (A4.64)

- o prazer de estudar e saber, a curiosidade, a paciência, a motivação:

[...] curiosidade. (A4.7)

[...] meu perfil com grande flexibilidade, tranquilidade [...]. (A4.45)

Dinamismo, acessibilidade, disciplina [...]. (A4.57)

Vontade. (A4.62)

Desejar saber e saber desejar ou fazer aquilo que "gosta"... (A4.74)

[...] a motivação pelo que realizo é o meu maior processo facilitador. (.14)

- o idealismo e identificação com a área da Educação:

[...] trabalhar com algo tão importante como a Educação [...]. (A4.37)

[...] o idealismo por querer formar futuros colegas bem qualificados. (A4.71)

A motivação envolve fatores de abrangências diversas, sendo que alguns podem ser estimulados pela própria IES: tratamento dispensado aos docentes, ambiente acolhedor e favorável ao desenvolvimento, benefícios sociais, dentre outros; entretanto, sabe-se que os fatores motivacionais pessoais tendem a ser mais duradouros (CLARO; PROFETA, 2015).

A4 - Fatores que dificultam o trabalho docente

É inerente a cada atividade, a cada profissão fatores que interferem de forma positiva ou negativa para a realização do trabalho. Na área da docência, não é diferente. O objetivo, nesse espaço, é buscar, através das descrições dos participantes, quais fatores dificultam ou facilitam o trabalho docente. Então, neste momento, é preciso identificar os fatores que dificultam o exercício da docência, visto que:

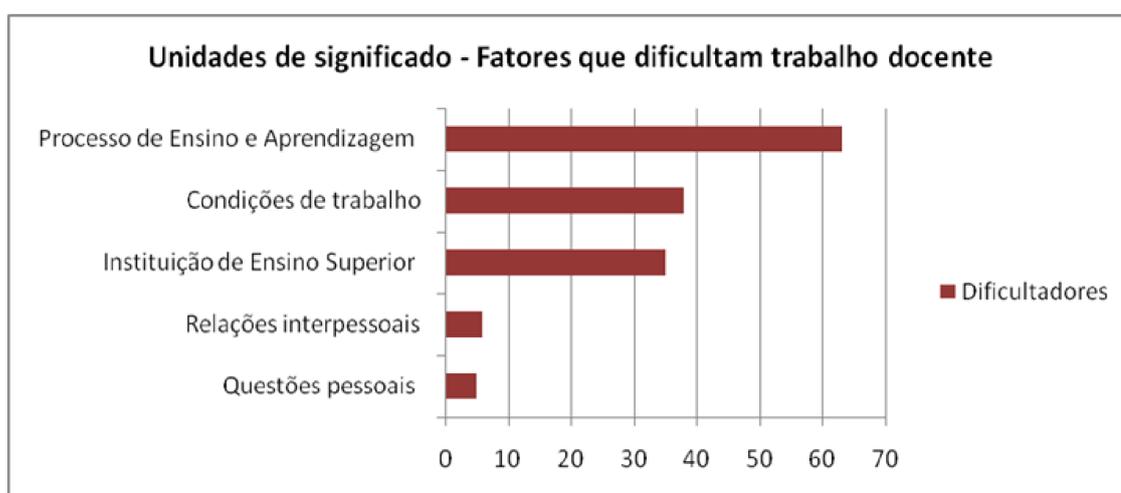
O conhecimento acerca de suas práticas discentes e docentes é necessário ao processo contínuo de busca de soluções para seus problemas e dificuldades no âmbito pedagógico. [...] entender os determinantes e as implicações políticas é decisivo, não só para compreender a dinâmica do processo de mudança, mas, especialmente, para fazer as mudanças. (ROZENDO *et al.*, 1999, p. 20).

A pergunta sobre fatores que favorecem o trabalho docente foi respondida por 78 participantes, enquanto a pergunta sobre os fatores que dificultam o trabalho foi respondida por 75 participantes, sendo que destes, cinco afirmaram que não percebem fatores dificultadores, até porque, segundo um deles, se há alguma dificuldade ela representa uma oportunidade de melhoria, de crescimento profissional.

Os dados emergidos das questões abertas possibilitaram a construção de dois eixos temáticos: fatores que favorecem a realização do trabalho do docente e fatores que dificultam a sua realização. Nesta subcategoria, elencou-se as mesmas cinco unidades de registro: Processo de ensino e de aprendizagem, Relações interpessoais, Fatores ligados à IES, Condições de trabalho, Questões pessoais.

A Figura 14 seguinte apresenta os eixos temáticos, colocando lado a lado a relação de cada categoria.

Figura 14 - Fatores que dificultam o trabalho docente



Fonte: Autora, 2015.

A4.1 Processo de Ensino e de Aprendizagem

Os relatos dos participantes atestam que a postura do aluno, em relação ao professor, o desinteresse pela aula e pelo aprendizado dificultam o trabalho a ponto de, muitas vezes, desmotivar o docente. Os apontamentos foram mencionados 28 vezes pelos participantes do estudo, o que denota a grande relevância do tema.

Nos fragmentos descritos na sequência, pode ser visto que os participantes assinalam a mudança do perfil de aluno no que se refere a décadas passadas, pois de aluno ponderado, respeitoso passou a ter atitudes negativas, ostensivas e, por vezes, agressivas, fato que, segundo os participantes, vem se apresentando em um ritmo crescente.

Os alunos da atualidade estão cada vez mais difíceis e desrespeitosos. (A4.28)

[...] outro fator dificultador são as atitudes negativas dos alunos perante aos (sic) os professores. (A4.12)

[...] falta de interesse e postura ostensiva de alunos [...]. (A4.63)

A falta de respeito dos alunos que vem crescendo diariamente [...]. (A4.5)

Em algumas situações, o aluno se coloca numa posição agressiva, por cansaço e falta de interesse pelo aprendizado, exigindo que o professor lhe dê maior comodidade no processo de ensino e de aprendizagem, se furtando de participar de atividades propostas e entendendo a aula apenas como uma simples palestra.

[...] alunos sem educação e compreensão do seu papel de estudante, vão transferindo para o professor suas dificuldades; alunos que acham que tudo deve estar pronto e facilitado, não querem pensar [...] alunos trabalhadores, que sempre estão cansados, dormem nas aulas, saem mais cedo ou chegam atrasados em função do trabalho; alunos, que vão a passeio nas aulas e acham que tu estás lá, pois pagam teu salário [...]. (A4.33)

[...] desinteresse pelo aprendizado por parte dos alunos. (A4.1)

[...] estudantes com pouco interesse no aprendizado, acesso de alunos a redes sociais durante as aulas [...]. (A4.8)

Dispersão em sala de aula, cansaço dos alunos, falta de interesse dos alunos. (A4.9)

Alunos desinteressados [...] (A4.38)

As vezes, o desinteresse dos alunos [...] (A4.39)

Em situações que se tornam cada vez mais corriqueiras, o aluno se coloca em uma posição confortável de quem apenas irá receber informações (não necessariamente conhecimento, visto que isso é mais complexo e requer a participação do aluno) exigindo do professor atividades, no lugar de aulas, sem perceber que o protagonista da construção de seu conhecimento é ele, o próprio indivíduo: aluno.

Roldão (2007) descreve a função do docente no processo de ensino e de aprendizagem:

O professor não é um substituto do aluno, nem um assistente passivo de um suposta aprendizagem espontânea. Mas é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à possibilidade efectiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido. (ROLDÃO, 2005, p. 117).¹²

Masetto (2012b) adverte que a crença do professor que transmite conhecimentos ainda vigora em muitas instituições, na prática de muitos docentes e na exigência de muitos alunos. No entanto, segundo o autor, esse modo de pensar precisa ser revisto e cabe ao docente o papel de orientador, de alguém que motiva e, ao mesmo tempo, está atento ao desenvolvimento dos alunos, à formação de uma equipe de trabalho com o grupo discente, a fim de fornecer as bases para realizar um aprendizado de forma mútua, professor e aluno e entre alunos, com objetivos comuns. O autor ainda observa que o professor deve se utilizar de estratégias que estimulem a participação e envolvimento dos alunos, de forma corresponsável. O professor não deve permitir a atitude displicente do aluno em sala de aula, como se estivesse em outros espaços de aprendizagem, apenas para receber conhecimentos. O aluno precisa ser envolvido, estimulado a construir seus saberes em conjunto com seus pares e professor. *“En cualquier caso, las clases magistrales deberían ocupar menos tiempo. A los estudiantes universitarios deberíamos proporcionarles una enseñanza activa, lo que significa*

¹² Mantida língua original da fonte.

rodearles de un entorno en el que escuchen menos y puedan hablar más.” (ZABALZA; LODEIRO, 2011, p. 221).

Os depoimentos dos participantes demonstram a atitude negativa dos discentes em relação ao envolvimento em sala de aula e, de modo geral, com a forma de adquirir conhecimento.

A preguiça mental do aluno em querer tudo pronto devido à falta de tempo ‘trabalho e estudo.’ Sempre ligado nas redes sociais - um desrespeito, isto incomoda muito. O estudo fora da sala de aula é complicado!!!! O retorno é medíocre, sem muito esforço e de baixa qualidade. (A4.50)

Pouca disponibilidade do aluno para a disciplina, isto se dá por inúmeros fatores, mas os principais são: sobrecarga de atividades, trabalho, estudo, problemas financeiros e pessoais. Interesse exclusivo pela nota, uso de artifícios dos mais diversos para obter a nota, o conhecimento não importa, importa é passar. (A4.55)

É utópico meu sonho, estou me desligando da área de ensino, por não ter mais paciência em acreditar numa mudança do perfil do aluno (claro que tem exceções). (A4.48)

Outras situações se reportam às deficiências na formação escolar do aluno, dificuldades de escrita, leitura, interpretação que comprometem o desempenho do mesmo, assim como sua participação no desenvolvimento da aula. Ainda muitos alunos não se sentem motivados para melhorar sua formação, demonstrando desinteresse e indiferença, cabendo à IES ofertar capacitação extraclasse, nas diversas áreas básicas: leitura, interpretação de texto, matemática, programas de computação como *Excel* e *Word*, entre outros.

[...] baixo nível de leitura e cultura geral dos alunos [...]. (A4.7)

[...] alunos com deficiências na formação do ensino médio [...]. (A4.6)

[...] a má qualidade da formação de ensino fundamental e médio da maioria dos alunos. (A4.37)

[...] formação escolar atual dos alunos; falta de preparo dos alunos para construir saberes; falta de autoconhecimento de si dos alunos [...]. (A4.30)

O desânimo de alguns alunos, a falta de vontade que eles têm de estudar por conta própria. (A4.2)

[...] baixo conhecimento básico dos alunos. (A4.58)

Alunos com diferentes bases de conhecimento. (A4.59)

[...] em alguns momentos pouco interesse e motivação dos alunos, baixo nível cultural e de educação básica dos alunos. (A4.66)

As salas de aula constituem um universo heterogêneo, em que cada aluno tem sua história, características e formas de aprender (CHICKERING; GAMSON, 1987), que o define como indivíduo. O objeto do trabalho docente são pessoas, seres humanos e, mesmo pertencendo a grupos, a coletividades representam a individualidade. O professor, primeiramente, é um ser/indivíduo, assim como cada um dos alunos ou dos pares. Tardif (2000) define essa questão como *fenômeno da individualidade*. O autor pontua que, embora o docente trabalhe com grupos, precisa atingir/alcançar a individualidade dos alunos, questão que instiga o professor a conhecer e compreender seus alunos em suas particularidades, no contexto da sala de aula. Segundo o autor, esse procedimento difere daquele que apenas transmite conhecimentos, pois para conhecer os alunos o professor precisa ter sensibilidade e discernimento, evitando generalizações que o afastem de ações docentes mais produtivas. O autor ainda ressalta que “[...] esta disposição para conhecer os alunos como indivíduos parece, aliás, muito pouco desenvolvida nos alunos-professores.” (TARDIF, 2000, p. 17).

Turmas muito grandes também são mencionadas pelos participantes como situação que interfere no processo de ensino e de aprendizagem.

Turmas grandes [...] sequência das aulas muito próximas. (A4.77)

Às vezes, dificuldades de lidar com a falta de motivação e desinteresse dos alunos. (A4.77)

Os fatores mencionados contribuem para a dificuldade de gestão da sala de aula e afetam os docentes, de uma forma geral, tendo ou não formação docente, pois “[...] gerir os procedimentos rotineiros nas atividades de sala de aula pode ser difícil, já que os alunos de cada turma são diferentes e reagem de maneiras diversas a uma mesma situação de ensino.” (FREIRE; FERNANDEZ, 2015, p. 266).

As mudanças provenientes da globalização, da ampliação do acesso às informações e a novas tecnologias tem impactado no processo de ensinar e construir o aprendizado. Nos fragmentos a seguir, é possível perceber o impacto gerado por estes fatores.

A atual conjuntura da sociedade e do sistema em que vivemos, assim como a velocidade da informação que os alunos têm acesso. O conhecimento está disponível na internet, então fica mais difícil de (sic) atrair o aluno nas aulas. [...]. (A4.13)

Muitas vezes a tecnologia de celulares smartphones em aula atrapalha, retirando a atenção do aluno ao professor. Nestas situações, vejo a aula/professor prejudicada. (A4.54)

O acesso às informações já não tem fronteiras, o conhecimento está ao alcance de todos, principalmente das novas gerações que possuem amplo domínio das ferramentas tecnológicas. Essa situação faz com que o docente se sinta, muitas vezes, inseguro. Percebe-se, então, que uma nova concepção de ensino permeia a universidade e os bancos escolares, distante daquela de até há pouco tempo, quando ensinar era o que descreve Roldão (2007, p. 95, grifo do autor):

O entendimento de *ensinar* como sinônimo de *transmitir um saber* deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global. Num passado mais distante, pelo contrário, essa interpretação de *ensinar* assumia um significado socialmente pertinente, quando o saber disponível era muito menor, pouco acessível, e o seu domínio limitado a um número restrito de grupos ou indivíduos. Nesses contextos – que, de um modo global, caracterizaram o desenvolvimento da escolaridade até finais da primeira metade do século XX – era socialmente justificada a associação da ideia de *ensinar* com a de passar conhecimento, de “professar” o saber, de torná-lo público, de “lê-lo” para os outros que o não possuíam. (ROLDÃO, 2007, p. 95)¹³

As estratégias hoje utilizadas, que visam a busca pela sustentabilidade, tratando os alunos como clientes, permitindo turmas numerosas –número máximo –que exigem maior produtividade do corpo docente, são subterfúgios, por serem medidas quantitativas de produtividade e não qualitativas (KEIL; PARTELL, 1997). Situação observada pelos participantes e que ocorre tanto nas salas de aula como nos espaços de estágios ou práticas de ensino.

Uma certa infantilização dos alunos. Cultura de ver os alunos como clientes gerando um certo temor no estabelecimento de regras de conduta e de avaliação. Uso de celulares durante todo o período de aula. (A4.7)

¹³ Mantida língua original da fonte.

[...] turmas muito grandes. (A4.17)

[...] turmas muito grandes, dificulta a possibilidade de abordagem em forma de seminário e trabalhos em grupo. (A4.40)

[...] relação estabelecida com os estudantes no momento atual de nossa sociedade (estudante como cliente - desautorização do papel docente). (A4.44)

Alunos e instituições que perderam o foco no aluno-aprendiz e o colocou no lugar do cliente. Alunos que vem para a universidade com bastantes limitações de ensino básico, até alunos muito fragilizados emocionalmente, com dificuldades de aceitar as avaliações e frustrações inerentes a todo e qualquer aprendizado. (A4.53)

Número de alunos em sala de aula [...]. (A4.58)

[...] número de alunos por turma. (A4.62)

Turmas práticas com número elevado de alunos [...]. (A4.15)

Um estudo realizado na Universidade de Binghamton (KEIL; PARTELL, 1997), avaliou os efeitos devido ao tamanho da turma, quando o número de alunos em sala de aula excede a normalidade prevista: mau desempenho dos alunos e a retenção dos mesmos na universidade. A conclusão/resultado mostrou que o tamanho das turmas tem um efeito negativo sobre o desempenho dos alunos, assim como reduz a retenção destes à universidade. Além de constituir fator estressante ao trabalho docente (STACCIARINI; TRÓCCOLI, 2001).

As instituições privadas se caracterizam, na atualidade, como empresas, em que a Educação é um negócio como qualquer outro (CLARO; PROFETA, 2015). Desse modo, como todo o empreendimento, é necessário planejar orçamento, cortar custos, o que, muitas vezes, resulta em diminuir carga horária docente ou impede de realizar investimentos em capacitação funcional e docente. Enfim, a empresa precisa ser economicamente sustentável para poder manter o funcionamento. Situação que gera estresse e ansiedade em quem nela trabalha, pois, nessas condições, o professor se sente vulnerável diante da instabilidade na profissão. E, conforme Roldão (2007, p. 96):

Vive-se [...] um momento particularmente crítico desse processo de desenvolvimento do grupo profissional, em que se joga [...] a afirmação ou esbatimento da profissionalidade docente, por força de factores como a massificação escolar, com a conseqüente (sic) expansão e diversificação dos públicos escolares, a

imobilidade persistente dos dispositivos organizacionais e curriculares da escola [...] a pressão das administrações e dos poderes económicos [...].¹⁴

Medina, De Simancas e Garzón (1999) mencionam que ao serem discutidos problemas relacionados ao ensino – pessoais ou profissionais – geralmente as questões se referem a fatores externos, como o número de alunos, características dos discentes e outros, porém poucos docentes reconhecem as próprias limitações para lidar com o processo de ensino. Esse argumento não joga o problema somente no professor, no entanto, também não se afirma que a responsabilidade das dificuldades e mazelas seja apenas fatores externos.

Neste estudo, alguns docentes referem que a falta de respaldo e apoio em relação às atitudes dos alunos dificulta o trabalho docente:

[...] coordenador que sempre valoriza tudo o que os alunos reclamam e não cortam atitudes infantis, extremando a reclamação e sempre o aluno está certo. [...] alunos que não resolvem os problemas e conflitos contigo e sempre reclamam em ouvidoria ou coordenação. (A4.33)

Chama a atenção questões mencionadas pelos professores como dificultadores do seu trabalho: a atribuição de disciplinas que não são de seu domínio ou experiência e a mudança de disciplinas a cada semestre, conforme as narrativas a seguir:

[...] disciplinas que não são de minha área específica de conhecimento. (A4.6)

[...] mudanças de disciplinas e atividades a cada semestre letivo. (A4.16)

[...] mudança de disciplinas a cada semestre [...]. (A4.17)

[...] mudanças de disciplinas a cada semestre [...]. (A4.26)

Variação dos conteúdos a cada semestre dificultam o aprofundamento em temáticas específicas e tornam as discussões em sala um tanto superficiais. (A4.71)

¹⁴ Mantida língua original da fonte.

Dentre as temáticas enfatizadas nesta categoria, encontra-se a necessidade de maior investimento e incentivo à formação docente. Os participantes referem que a falta de tempo para estudar e pesquisar, além de maior formação pedagógica são fatores que dificultam o ofício docente:

[...] pouca formação pedagógica. (A4.7)

[...] falta de conhecimento sobre a aplicabilidade das novas tecnologias na educação. (A3.10)

[...] falta de capacitação e conhecimento. (A4.21)

Tempo maior de qualificação. (A3.22)

Falta de conhecimento básico pedagógico. (A4.29)

Sinto que necessito de mais conhecimento e formação em metodologias de ensino [...]. (A4.40)

Falta de formação na área de docência [...]. (A4.45)

Acredito que, atualmente, realizar o Doutorado em conjunto com o trabalho no regime integral, consista na principal dificuldade que venho enfrentando. (A4.53)

[...] formato de avaliação dos alunos. (A4.65)

A precariedade da formação específica para a prática do ensino. (A4.69)

Falta de vivência prática; falta de conhecimento teórico. (A4.70)

Pouco tempo para pesquisa. (A4.76)

O professor, iniciante no ensino superior, nem sempre se sente seguro e suficientemente capacitado, por isso é importante o acolhimento por parte da IES, no sentido de orientar e capacitar no ofício.

A discussão a respeito da qualidade da educação superior envolve formas de seleção docente, que, de modo geral, não privilegia os saberes para a docência. Assim, torna-se importante refletir quanto à trajetória dos professores iniciantes, a fim de lhes proporcionar acolhimento, orientação e auxílio na inserção à prática profissional com qualidade (CUNHA; ZANCHET; RIBEIRO, 2013). Os autores referem que a educação continuada deve envolver

tanto a dimensão da pesquisa como a do ensino, incluindo aspectos pedagógicos com vistas a qualificar o desempenho docente.

No estudo realizado por Freire e Fernandez (2015), com professores de uma IES do Paraná, citado anteriormente, alguns participantes relataram insegurança didática. Nesse sentido, os autores apontam que a insegurança é consequência da falta de domínio de estratégias de ensino, de falta de *feedback*, porque não sabem se estão ensinando de forma eficiente e, também, como já foi dito neste estudo, pelo fato de, muitas vezes, os docentes não se sentirem aptos para o exercício do ofício. Outros fatores provocam a insegurança no docente, como a idade do professor ser próxima à idade dos alunos e a crença de que para ensinar é preciso saber absolutamente tudo a respeito do tema, também reforça esta insegurança. Freire e Fernandez (2015, p. 266) afirmam que “[...] se ele (professor) fraquejar na maneira de transmitir o conhecimento, pode ser considerado um docente menos eficiente [...] sob o ponto de vista dos alunos.”

A insegurança diante da complexidade e magnitude dos saberes docentes, os temores perante a interação com os discentes, a ansiedade frente às expectativas dos alunos, as dúvidas em relação à utilização de estratégias de ensino são exemplos que os professores assinalam e que também podem influenciar no processo de ensino e de aprendizagem (MEDINA; DE SIMANCAS; GARZÓN, 1999).

A4.2 Relações Interpessoais

As relações interpessoais foram mencionadas algumas vezes pelos professores participantes do estudo como fator que dificulta o trabalho docente, sendo que apenas cinco citações referiram-se à dificuldade de relacionamento interpessoal ou mesmo pouca integração docente.

Dificuldade de relacionamento interpessoal [...]. (A4.21)

O comportamento das pessoas. (A4.31)

Relação interpessoal [...]. (A4.49)

Inabilidade nas relações humanas [...]. (A4.73)

Quanto à relação professor-aluno, Santos (2001) refere que a comunicação entre o professor e os alunos tem um impacto significativo no processo educativo, e ambos, professor e aluno são responsáveis pela relação construída, mas cabe ao docente estimular a interação e dar os limites pertinentes. A autora sugere que a relação seja entremeada por aspectos diversos, dentre eles uma disciplina amadurecida/consciente, um perfil e normas institucionais, a infraestrutura da IES.

Faz-se necessário que o docente conheça os interesses e necessidades de seus alunos para que tenha condições de planejar situações de ensino que realmente contribuam para a aprendizagem discente e que garantam a eficácia do papel de educador (SANTOS, 2001).

A frágil/precária integração entre os docentes também foi apontada como um fator dificultador da ação docente. A integração, entendida como uma fonte de fortalecimento, de trocas e de apoio, quando inexistente ou frágil torna o trabalho docente ainda mais solitário. Masetto (2012b) classifica o isolamento como crônico, sendo percebido pelos participantes deste estudo.

[...] pouca integração entre os docentes [...]. (A4.8)

A dificuldade de comunicação entre os professores contribui para que não haja integração entre as disciplinas ou que seja precária. A não integração, o não se considerar como um membro natural da coletividade acadêmica, às vezes, se configura como interesse, devido ao medo de perder o domínio em determinada área ou disciplina, representando, portanto, um desafio para as IES, segundo Rozendo *et al.* (1999). Os autores ainda ressaltam outros fatores também considerados desafiadores para as IES, como a falta de espaço e de incentivo para a realização do trabalho interdisciplinar.

Em algumas situações, há interesse por parte dos docentes, em realizar trocas, em socializar boas práticas ou mesmo de formar uma equipe docente, que pretenda construir e aprimorar seus processos. No entanto, pela disponibilidade de tempo, não conseguem concretizar tal propósito. Enjo (2014) salienta que se os participantes não dispuserem de um tempo mínimo, seja para fazer combinações, analisar e refletir sobre práticas comuns ou mesmo para, em conjunto, manterem certas rotinas de troca e de comunicação ativa, de forma presencial, não há efetiva formação de equipe docente, pois a comunicação irá se desfazer e o

professor continuará seu trabalho solo/isolado. Sendo assim, representa um ponto crítico, o modo como articular o tempo e o espaço necessários para a formação docente, com os mesmos aspectos – tempo e espaço – pertinentes ao desenvolvimento do trabalho (CANÁRIO, 2007).

A4.3 Fatores relacionados à IES

Santos (2001) destaca a grande responsabilidade da IES na configuração do ambiente de ensino, bem como a dos seus dirigentes, administradores e lideranças no estabelecimento de um ambiente de qualidade e favorável ao processo de ensino e de aprendizagem. A autora descreve ações que propiciam um ambiente adequado à aprendizagem como: clara definição de propósitos, clara divisão de responsabilidades entre os membros da instituição, suporte necessário para o cumprimento dos propósitos estabelecidos, definição de políticas e procedimentos consistentes com os propósitos, monitoramento contínuo dos processos necessários ao atendimento dos propósitos e avaliação contínua dos resultados.

Foram mencionados, pelos participantes, alguns fatores relacionados à dinâmica da IES onde trabalham, como dificultando, de alguma forma, o exercício da profissão. Dentre os mencionados, o que mais se repetiu foi a não valorização do docente por parte da coordenação do curso ou da instituição de ensino. Os participantes sinalizam para a ausência de apoio e incentivo à pesquisa, falta de tempo destinado para preparar aulas com maior qualidade e realizar planejamento das disciplinas.

Pouca valorização do trabalho docente em instituições privadas [...]. (A4.8)

[...] falta de apoio à pesquisa [...]. (A4.17)

[...] pouco tempo para pesquisa. (A4.76)

Não ter horas específicas para construir aulas melhores. (A4.60)

Falta de carga horária para o planejamento e preparo de atividades [...]. (A4.19)

Incentivo da instituição para planejamento e respaldo para a atuação como docente. (A4.48)

[...] falta de apoio e valorização por parte da instituição [...]. (A4.23)

Falta de estrutura da instituição; falta de apoio e valorização por parte da instituição [...]. (A4.24)

Os professores relatam ainda que não têm autonomia suficiente para realizar seu trabalho e salientam a valorização excessiva do aluno por parte das coordenações de curso, preterindo o docente.

[...] falta ou pouca autonomia do professor. (A4.63)

[...] a falta de um apoio para docentes, pois hoje em dia a coordenação de curso está muito mais voltada para o aluno do que para os docentes. (A4.5)

[...] coordenação de curso não entender as outras atividades que desenvolvo dentro da própria instituição com a pesquisa e pós-graduação. (A4.15)

Segundo Chickering e Gamson (1987), é sobre os professores e alunos que incide a principal responsabilidade pela qualidade do ensino superior, porém, é mister lembrar que essa responsabilidade deve ser compartilhada com a IES, seus líderes, o governo, as associações, enfim, toda a comunidade deve se sentir compromissada e contribuir para o desenvolvimento de um ambiente favorável e de boas práticas no ensino superior.

A falta de infraestrutura da instituição de ensino, envolvendo desde ambientes e recursos tecnológicos, tem sido discutida em diversos estudos (MORAN, 2000; STACCIARINI; TRÓCCOLI, 2001; LIMA; LIMA-FILHO, 2009; JARAUTA-BORRASCA; MEDINA-MOYA, 2009, RUZA; SILVA; PÁDUA, 2015) e foi apontada pelos participantes deste estudo como fator que dificulta o trabalho docente.

Limitação de recursos tecnológicos [...]. (A4.1)

[...] falta de material de apoio como aparelhos multimídias, etc. (há muito material interessante disponível para ser apresentado em aula utilizando estes recursos). [...]. (A4.7)

Falta de recursos tecnológicos [...]. (A4.10)

Falta de algumas tecnologias [...]. (A4.33)

Falta de estrutura da instituição, que possibilite a realização de práticas disciplinares. [...].(A4.42)

[...] recursos audiovisuais nem sempre disponíveis [...]. (A4.77)

Falta de estrutura física e de materiais, por vezes, atrapalham. (A4.78)

Falta de estrutura da instituição [...].(A4.23)

Falta de estrutura na instituição, que possibilite a realização de práticas disciplinares. {...}. (A4.42)

Questões relacionadas a rotinas, regras e burocracia contribuem para dificultar o exercício da profissão, segundo alguns participantes.

[...] mudança de informações constantes [...]. (A4.65)

A estrutura prussiana; a burocracia [...]. (A4.30)

[...] alguns processos institucionais que podem contribuir para gerar o descomprometimento do acadêmico diante do seu compromisso de aprendizado. (A4.46)

Algumas questões administrativas que, de certa forma, atrapalham a organização do docente. [...]. (A4.57)

Questões e dificuldades institucionais específicas [...]. (A4.66)

[...] falta de visão estratégica. (A4.74)

Atividades burocráticas em que o professor precisa participar ou desenvolver, como reuniões, representações em colegiados, comissões, dentre outras, constituem, muitas vezes, fator de inquietação (MERIGHI, 1998).

Em uma sociedade cada vez mais competitiva, instituições privadas trabalham focalizadas em metas, buscando a sustentabilidade. Em relação às IES privadas, não é diferente. Alguns docentes sinalizaram que processos dessa natureza dificultam o trabalho docente, talvez por não perceberem quão importante é o trabalho do professor para a sustentabilidade da empresa. A instabilidade trabalhista também foi apontada, conforme pode ser visto nos fragmentos a seguir:

[...] incertezas de carga-horária [...].(A4.26)

[...] pressão por metas. (A4.73)

Instabilidade das instituições. (A4.34)

O mercado (instituições veem somente o lucro) [...]. (A4.12)

Mesmo diante dessa real vulnerabilidade, é necessário que a IES atue de maneira que o planejamento contemple a formação inicial e continuada de docentes, considerando o *turn over*, bem como as ampliações de quadro funcional, considerando compreensão, envolvimento e compromisso de docentes há mais tempo na instituição, como ouvindo as ideias dos novos docentes, nos projetos pedagógicos em andamento e na integração às práticas pedagógicas, definidas pela IES. Este é um cuidado que permite a inclusão e a continuidade do trabalho (MASETTO, 2012b).

Em estudo realizado por Jarauta-Borrasca, Medina-Moya (2009) com docentes do ensino superior, questões como: número elevado de alunos em sala de aula, falta de infraestrutura como espaços inadequados, falta de recursos materiais, o excesso de tempo exigido para elaboração de aulas e atividades de ensino, assim como a cultura individualista e de isolamento dos docentes e a falta de reconhecimento da instituição de ensino foram apontados pelos participantes como obstáculos para o trabalho e inovação docente.

Shulman (2005) ressalta que embora os recursos sejam escassos e, muitas vezes, inexistentes, e que nem sempre o professor tenha o apoio administrativo e de políticas que o amparem, para o autor, os profissionais de ensino poderiam fazer melhor do que já fazem, pois possuem conhecimento sobre organização das instituições e das salas de aula para garantir a permanência dos alunos e atingir níveis elevados de aprendizagem. O autor ainda lembra que a produção de novas pesquisas em ciências cognitivas e em outros campos fornecerá munição para melhorias. Shulman (2005, p. 3) afirma que: “Educação não é lugar para ambições modestas. (*‘Education is no place for modest ambitions.’*)” (tradução nossa).

A4.4 Condições de trabalho

Em relação às dificuldades encontradas no exercício da docência, as condições de trabalho foram apontadas com grande ênfase. Assim, na descrição dos participantes, as questões como o trabalho extraclasse, a sobrecarga de trabalho ou a carga horária excessiva, bem como a falta de tempo são os aspectos mais mencionados que, na soma, perfazem um total de 32 citações (12 vezes o trabalho extraclasse, 10 vezes a sobrecarga e 9 vezes a falta de tempo).

Segundo Lima e Lima-Filho (2009), grande parte do trabalho docente é empregado, pelo professor, em atividades administrativas que, além de contribuir para o desgaste e

sobrecarga do docente, absorve um tempo que poderia ser dedicado para preparar, com maior qualidade, as aulas e outras atividades acadêmicas.

Dados colhidos pelos participantes do estudo:

[...] múltiplas atividades que solicitam grande dedicação (pesquisa, orientações, avaliações, portfólios de estágio, reuniões). (A4.46)

[...] demandas administrativas. (A4.72)

[...] excessiva carga de trabalho, excessiva carga de trabalho extraclasse, falta de tempo, o que impede o processo de melhoria contínua. (A4.73)

Em estudo realizado com docentes, em uma IES do Mato Grosso do Sul, os autores chamam a atenção para a alta carga horária dispensada pelos professores à atividade administrativa. O estudo revela que 74,9% dos participantes dedicam até 10 horas semanais a atividades administrativas, tempo superior ao dedicado a atividades de pesquisa (47,1%) ou à extensão (57,8%) (LIMA; LIMA-FILHO, 2009).

Segundo Dallacosta, Antonello e Lopes (2014), cabe ao professor, como parte do trabalho docente, atividades como elaboração de treinamentos, coordenação de reuniões e de grupos de estudo, entre outras atividades. Para essas ações, o profissional da saúde não foi necessariamente capacitado durante a graduação, porém não podem ser negligenciadas.

No presente estudo, o trabalho extraclasse foi mencionado 12 vezes, sendo pontuado como excessivo, como não valorizado e não remunerado pela instituição, além disso, os participantes ainda sinalizam que estas atividades não são necessariamente relacionadas à docência.

Excesso de atividades extra-classe (sic) (extraclasse) não remuneradas. (A4.3)

[...] necessidade de tempo fora da sala de aula ou campo de prática para preparação das aulas e essas horas não são remuneradas; mudanças de disciplina constantemente. (A4.4)

Sobrecarga de funções fora da sala de aula [...]. (A4.6)

[...] trabalho extraclasse [...]. (A4.8)

[...] excesso de trabalho fora da sala de aula. (A4.12)

Não reconhecimento, por parte da instituição, do trabalho extraclasse [...]. (A4.16)

Falta de carga horária para o planejamento e preparo de atividades [...]. (A4.19)

[...] muito trabalho extra realizado em casa. (A4.26)

Trabalhos extraclasse sem remuneração (preparar aulas, corrigir avaliações, participação de (sic) em bancas, etc.). (A4.36)

A quantidade crescente de tarefas extraclasse não remunerada [...]. (A4.37)

Excesso de outras atividades que não a docência diretamente [...]. (A4.44)

Atividades como: o preparo de aulas, elaboração de atividades e trabalhos, atendimento aos alunos fora da sala de aula, correção de avaliações e trabalhos, preenchimento de diários, frequências e notas são algumas das atividades/tarefas que exigem tempo e dedicação (DALLACOSTA; ANTONELLO; LOPES, 2014; LIMA; LIMA-FILHO, 2009). Observa-se que é com regularidade que os professores realizam essas tarefas, em momentos destinados ao descanso e/ou lazer, como os finais de semana (LIMA; LIMA-FILHO, 2009; MEIRA *et al.*, 2014, REIS; CECÍLIO, 2014). Estas atividades corroboram para a sobrecarga de trabalho docente.

[...] sobrecarga de trabalho [...]. (A4.1)

[...] sobrecarga. (A4.41)

[...] excesso de demandas (extrassala). (A4.43)

Carga horária elevada. [...]. (A4.46)

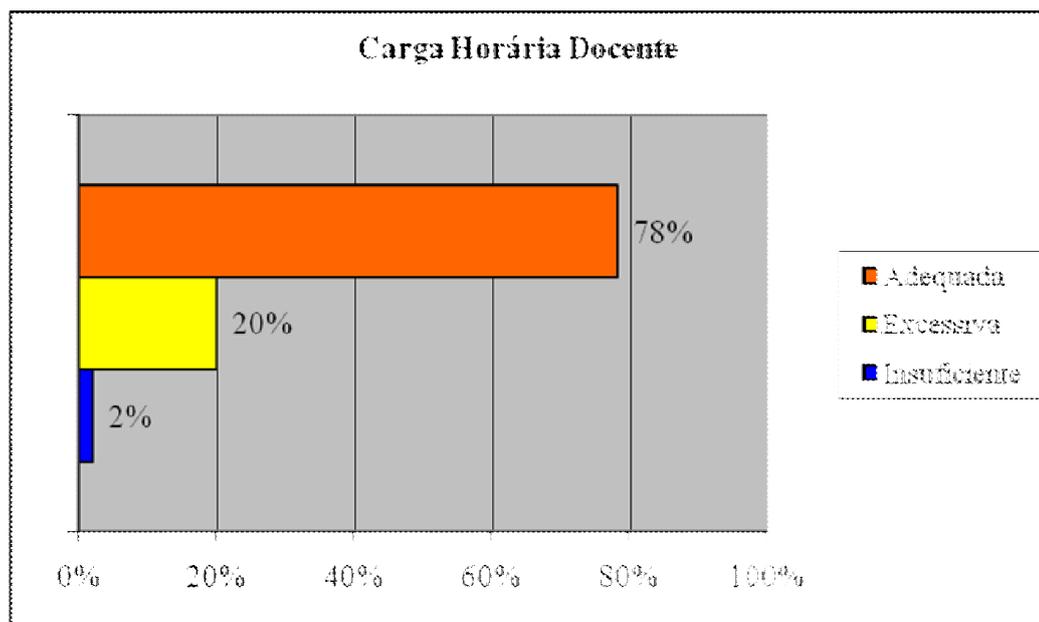
[...] acúmulo de trabalho. (A4.49)

Carga horária de trabalho / tarefas extra-sala (sic) de aula. [...]. (A4.62)

A carga horária excessiva em sala de aula. (A4.75)

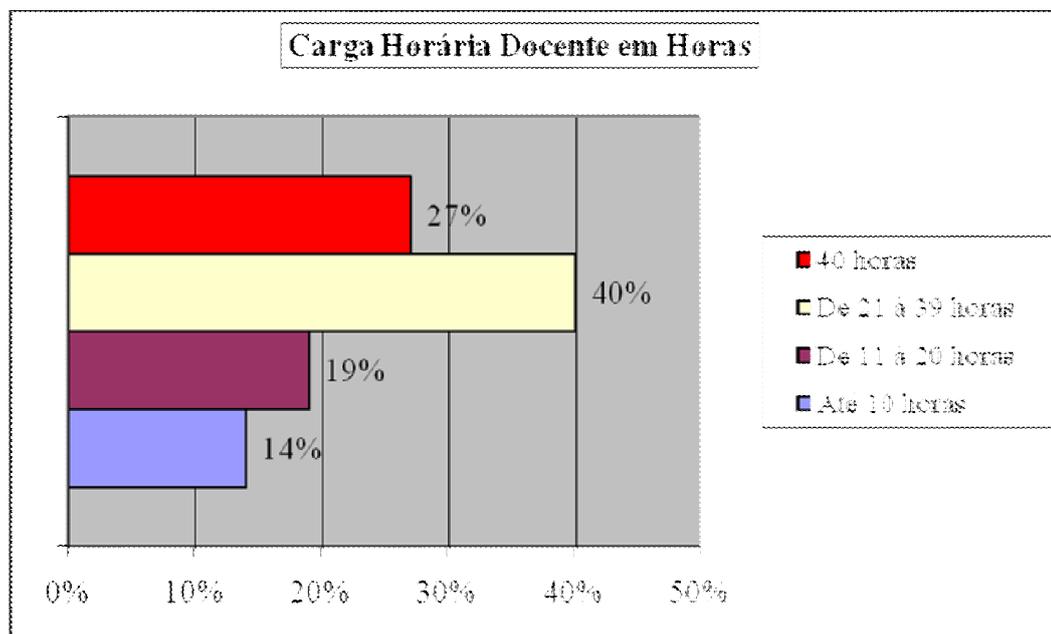
Na categoria questão fechada, foi perguntado aos participantes se consideravam excessiva, adequada ou insuficiente a carga horária de trabalho. As respostas apontaram: 78% consideram a carga horária de trabalho adequada, porém 20% consideram a carga horária excessiva e 2% insuficiente, conforme apresentado na Figura 15.

Figura 15 - Percepção docente quanto à carga horária atribuída



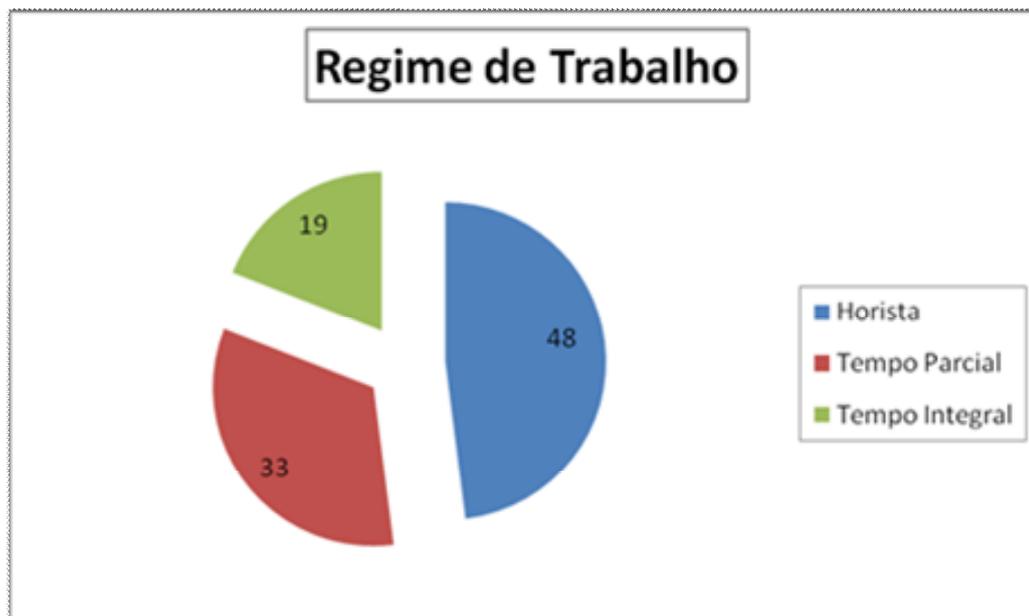
Fonte: Autora, 2015.

Dos docentes que participaram do estudo, o extrato em número de horas que trabalha na docência está apresentado na Figura 16.

Figura 16 - Distribuição da carga horária docente em horas

Fonte: Autora, 2015.

Em relação à carga horária docente: 27% dos participantes trabalham em regime de 40 horas; 40% trabalham de 21 a 39 horas, o que denota que mais de 60% dos participantes dedicam mais de 20 horas à docência, nesta instituição. Esse fato evidencia um maior envolvimento destes profissionais com o ensino e com a instituição em que trabalham. E, em relação ao regime de trabalho: horista, em regime de tempo parcial ou tempo integral. Os dados são descritos na Figura 17.

Figura 17 - Distribuição por regime de trabalho

Fonte: Autora, 2015.

Em relação ao regime de trabalho, 19% dos participantes trabalham em regime de tempo integral; 33%, em regime de tempo parcial e 48% trabalham como horistas. Esses dados refletem a valorização do profissional docente nesta instituição de ensino superior, visto que a maioria (52%) corresponde a docentes que trabalham em tempo parcial ou integral, regime de trabalho que facilita o exercício da docência e a realização de pesquisa, enquanto o trabalho como horista, além de, dificultar o envolvimento docente, também acentua a sobrecarga de trabalho (ROCHA; FELLI, 2004).

Um participante relatou, como fator dificultador, a demanda de tempo para o deslocamento nas diferentes atividades docentes.

[...] Muito tempo desperdiçado no deslocamento entre os diferentes locais de atividade docente (estágio, projetos, sala de aula, coletas de TCC) [...]. (A4.46).

O estudo mostra que a alta carga de trabalho, mencionada por vários participantes, impacta também na qualidade do ensino, pois não permite ao docente investir mais tempo no planejamento das disciplinas, no planejamento e preparo das aulas e o impede de investir em

pesquisa e produção científica. Situação concreta, percebida e mencionada pelos participantes como fator dificultador de seu ofício, é exemplificada nos depoimentos:

[...] a alta carga de trabalho impede que tenhamos tempo para inovação, pesquisa e outras atividades. Dessa forma, o ensino se torna uma repetição de semestre a semestre, pois simplesmente o professor não tem tempo de renovar e inovar. Isso contando que já utilizamos grande parte dos finais de semana e feriados preparando aula e lendo trabalhos de conclusão. (A4.19)

Falta de tempo para preparar os conteúdos. (A4.22)

[...] falta de tempo para estudar. (A4.38)

Falta de tempo [...]. (A4.41)

[...] falta de tempo para investir em qualificação [...]. (A4.43)

Falta de tempo [...]. (A4.47)

Tempo. (A4.52)

Falta de tempo para preparar aulas [...]. (A4.63)

O pouco tempo. (A4.64)

O acúmulo de atividades, exigindo maior dedicação do professor, acrescido de falta de tempo para realizar todas as atividades atribuídas ao docente, constituem relevante aspecto no aumento do ritmo de trabalho. Em decorrência dessa intensificação de atividades, advém cansaço físico e mental para o trabalhador, favorecendo a precariedade do trabalho docente (MEIRA *et al.*, 2014; REIS, CECÍLIO, 2014).

A precarização das relações de trabalho e a remuneração insuficiente foram mencionadas por participantes do estudo como fatores dificultadores do trabalho docente:

Remuneração [...]. (A4.72)

[...] remuneração não adequada [...]. (A4.41)

Precarização das relações de trabalho, perversão das relações de trabalho [...]. (A4.74)

Na medida em que há desvalorização salarial, extensas jornadas de trabalho, carga elevada de atividades, o trabalho docente direcionado à sala de aula, se torna precário (REIS; CECÍLIO, 2014; CLARO; PROFETA, 2015).

Segundo Ceia (2010), é exigido do professor que busque alternativas para lidar na sala de aula com o demasiado e amplo acesso de informações disponíveis nos diversos meios; com o elevado número de alunos em sala de aula; com a sobrecarga de trabalho. Em vista dessa situação, ainda o docente deve procurar meios para enfrentar a falta de motivação dele próprio e de seus alunos, resultante das condições de trabalho.

Ceia (2010) diz que a sociedade pós-industrial não valoriza a profissão docente, não reconhece o valor da profissão e nem a complexidade do trabalho. Mendes (2015) salienta que a situação vivenciada pelo docente contribui para o adoecimento do profissional.

Stacciarini e Tróccoli (2001) citam fatores que considera elementos estressores desta categoria profissional, como: recursos inadequados, relações interpessoais, política universitária, sobrecarga de trabalho, aspectos salariais, carga horária, entre outros.

Para Claro e Profeta (2015, p.196), “[...] a atividade docente não é tida como plenamente saudável [...]” e entre os diversos impactos que acometem o professor em relação à saúde, o estresse e a síndrome de *Burnout* se destacam. O professor, no desempenho de sua atividade, está exposto a uma série de pressões, sejam elas físicas, emocionais, psicológicas, etc., (MEIRA *et al.*, 2014; REIS; CECÍLIO, 2014), as quais favorecem o desenvolvimento de estresse que, atinge todos os professores em diferentes graus, sendo que alguns evoluem para o desencadeamento da síndrome de Burnout, que Ceia (2010) define como “hemorragia do *self*”.

Embora o estresse e a síndrome de Burnout já ocorram há muito tempo, o reconhecimento, como problema de saúde que pode afetar, de forma importante, o indivíduo, causando implicações psicossociais, somente nas últimas duas décadas é que tem sido mais discutido e aceito como tal. (CARLOTTO, 2002). O enunciado de Burnout se caracteriza por um quadro de exaustão emocional, de despersonalização e de redução da realização pessoal. (MASLACH; JACKSON, 1984). A exaustão emocional se refere à diminuição ou à ausência de energia e entusiasmo; a sensação de esgotamento, a despersonalização se caracterizam pela apatia em relação às pessoas, sejam colegas, pacientes; e a redução da realização pessoal no

trabalho. (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001). Segundo os autores, o indivíduo nesta situação patológica se percebe e se avalia de forma negativa.

A síndrome de Burnout é tida como um processo relacionado à cronificação do estresse ocupacional, afetando, principalmente, profissionais que trabalham na área de serviços, tratamento ou educação, em contato direto com usuários, exercendo a prática do cuidado com o outro. (BENEVIDES-PEREIRA, 2003; COSTA, 2003). Nesse sentido, os profissionais de educação e saúde, entre outros, são considerados população de risco. (CODO, 2006). As complicações dessa patologia referem-se a aspectos em nível individual, familiar, social e profissional. Quanto ao aspecto profissional, as dificuldades dizem respeito ao desempenho, tanto em relação à quantidade, como à qualidade do trabalho. (BENEVIDES-PEREIRA, 2003). O trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho. (CODO, 2006).

Na área da educação, Codo (2006) define a síndrome de Burnout como a *síndrome da desistência do educador*. O profissional já não tem ânimo e nem vontade de ensinar, tem dificuldade de se envolver e de se motivar para o trabalho. Codo (2006, p. 254), assim caracteriza a síndrome de Burnout no docente:

Jeca Tatu tinha o ventre corroído pelos vermes, a vítima de burnout tem o espírito corroído pelo desânimo, a vontade mingando devagar, até atingir os gestos mais banais, até minimizar as vitórias mais acachapantes, a beleza e a força da missão dando lugar ao mesmo tempo ao irritante cotidiano, por mais diferentes que sejam os dias de trabalho. Jeca Tatu é uma obra de ficção, o burnout é um fenômeno real, a corroer, dia após dia, o educador e a educação.

Fatores que interferem no processo saúde-doença do trabalhador docente estão evidenciados neste estudo: sobrecarga de trabalho, complexidade nas relações, desvalorização profissional, infraestrutura inadequada, entre outros.

Nesse viés, Rocha, Felli (2004) mencionam que no ofício docente, visto o ofício como determinante do processo de saúde e doença, os professores estão, principalmente, expostos a cargas psíquicas. Segundo os autores, escassos problemas de saúde decorrem da exposição a outras cargas, como biológica e fisiológica, e mesmo quando relacionadas, mantém interação com as cargas psíquicas.

Desse modo, compreender as relações do trabalho e a forma como estão estruturadas e se desenvolvem, assim como os fatores que fazem parte da engrenagem ensino e aprendizagem e que abrangem a interação: professor-aluno, professor-professor, professor-instituição de ensino, contribui para encontrar soluções para melhorar as condições de saúde e de qualidade de vida do trabalhador docente. (ROCHA; FELLI; 2004; MEIRA *et al.*, 2014).

A4.5 Questões pessoais

A atuação na docência, muitas vezes, tem o caráter de complementação de renda, pois leva o professor a trabalhar em mais de uma instituição, (CLARO; PROFETA, 2015; RUZA; SILVA; PÁDUA, 2015) somando funções e atribuições. As consequências dessa superposição de tarefas se reflete no trabalho e na saúde do professor, cuja falta de tempo acaba interferindo e sendo fator dificultador do trabalho docente, conforme descrito por alguns participantes.

Penso que falta tempo para estudar e capacitar-se. Acredito que isso se deva ao fato de exercer mais de uma atividade. (A4.25)

Assumir muitas atividades ao mesmo tempo [...]. (A4.26)

Como trabalho em dois lugares, a falta de mais tempo para me dedicar a (sic) à docência acho que me atrapalha um pouco. (A4.32)

Questões pessoais como ansiedade, estresse e nervosismo também foram apontados pelos participantes.

[...] cansaço, estresse [...]. (A4.73)

Ansiedade, nervosismo, ser perfeccionista e detalhista. (A4.18)

Dos 75 participantes que responderam a questão aberta sobre os fatores que dificultam o trabalho docente, cinco afirmaram que não percebem fatores dificultadores, e, segundo um deles, se há alguma dificuldade ela representa uma oportunidade de melhoria, de crescimento profissional:

Não vejo fatores dificultadores. (A4.35)

Eu gosto muito do que realizo; logo, encaro as dificuldades como um momento de aprendizado interior. (A4.14)

Um dos participantes sinaliza que a inexperiência era sua maior dificuldade antes de vincular-se a uma instituição de ensino e, ao atuar formalmente em uma IES, não identifica fatores dificultadores no ofício docente:

No momento, nenhum, pois agora estou vinculada a uma Instituição. Antes disto, a inexperiência docente acabava sendo um fator limitante para minha contratação. (A4.61)

Os educadores e pesquisadores americanos Chickering e Gamson, já em 1987, publicaram a respeito dos fatores que influenciam no processo de ensino e de aprendizagem: acadêmicos apáticos, docentes não capacitados, sistema de ensino não eficaz, infraestrutura impessoal e ambiente não acolhedor nas IES. Os autores descreveram ainda que, para haver melhoria no ensino superior, é necessário o compromisso e a ação de todos os envolvidos no processo, sejam alunos, docentes, profissionais que atuam nas instituições de ensino.

Por mais de cinquenta anos, Chickering e Gamson (1987) realizaram estudos e pesquisas na área educacional sobre o modo como os docentes ensinam e como os alunos aprendem, como os alunos trabalham e interagem entre si e como se dá a interação entre alunos e professores. Com base nos estudos, os autores elencaram o que definem como princípios de boas práticas na educação de ensino superior:

- Incentivar a interação entre alunos e professores: o autor refere que a interação entre professor e aluno, dentro e fora da sala de aula, é um dos fatores que mais contribuem para a motivação e envolvimento dos alunos, encorajando-os a pensar sobre seus valores e planos futuros.
- Desenvolver a reciprocidade e cooperação entre os alunos: a aprendizagem ocorre de forma mais substancial quando há um esforço de equipe e não de uma ação solitária, propiciando maior reflexão e diferentes pontos de vista. Os autores descrevem que a boa aprendizagem acontece de forma colaborativa e social, e não de forma isolada e

competitiva. A troca, segundo os autores, “[...] aguça o pensamento e aprofunda a compreensão.” (CHICKERING; GAMSON, 1987, p. 3).

- Utilizar técnicas de aprendizagem ativa: o aprendizado não ocorre com postura de aluno expectador, mas sim quando há participação, envolvimento por parte do discente. Utilizar metodologias ativas implica que o aluno seja parte dominante na construção de seu aprendizado, e que, interagindo com os pares, faça reflexões sobre o que se depara, se encante com o aprendizado. Utilizar de metodologias ativas contribui de forma significativa para o processo de ensino e aprendizado.
- Dar *feedback* imediato: os autores defendem que os alunos precisam ter a oportunidade de refletir sobre o que aprenderam, o que lhes falta aprender e como devem e podem fazer sua autoavaliação, seja em uma configuração informal ou formal.
- Enfatizar o tempo de realização das tarefas: aprender a usar o tempo é um fator crítico, tanto para os alunos como para os profissionais. Os alunos precisam de ajuda para aprender a gerenciar o tempo de forma eficaz, para realizarem uma aprendizagem efetiva. A utilização do tempo adequadamente, permitirá aproveitar melhor aquilo que estiver sendo estudado e o professor poderá usar o planejamento, conforme havia elaborado, visto que é instrumento fundamental para auxiliar o professor neste princípio.
- Comunicar altas expectativas: as expectativas, tanto do professor como da instituição de ensino, criam um clima organizacional que pode desafiar ou desestimular o aluno. Metas desafiadoras tendem a ter resultados mais positivos no desempenho dos alunos, como maior rendimento e maior índice de frequência às aulas, diferentemente do que metas mais modestas e sem grandes expectativas.
- Respeitar os diversos talentos e formas de aprendizagem: diz respeito à heterogeneidade de indivíduos/alunos que se encontram em uma sala de aula, suas respectivas características e formas de aprender. Os autores defendem que é importante que os alunos percebam seus próprios estilos de aprendizagem e que o professor propicie diferentes técnicas de ensino, a fim de aprimorar o processo de ensino e de aprendizagem.

Os princípios apontados regem as práticas no ensino superior, as quais também são norteadas por aspectos definidos pelos autores como forças poderosas na educação: a

atividade, a cooperação, a diversidade, as expectativas, a interação e a responsabilidade (CHICKERING, GAMSON, 1987).

Um estudo realizado em uma IES pública do Paraná e publicado em 2015, traz exemplos de ações implementadas pelos docentes para superar as dificuldades encontradas no desempenho de seu ofício: participar e integrar-se nas atividades realizadas pela instituição de ensino, conhecendo a estrutura, as regras, o funcionamento e buscando exercer boa relação com chefias, técnicos e pares; despender de esforço pessoal, no sentido de entender o contexto de sala de aula e da instituição e trabalhar para superar conflitos e dilemas; participar de discussões e planejamentos coletivos, comprovando que a formação de um grupo de discussão possibilita aprendizado e crescimento, além de reforçar a atuação coletiva; planejar as aulas e ações didáticas, o que possibilita maior segurança ao docente. Os participantes ainda referem que a experiência é fundamental para a superação de alguns impasses (FREIRE; FERNANDEZ, 2015).

Vale ressaltar que as dificuldades não são de todo ruins, a aprendizagem do professor ocorre, muitas vezes, através da própria dificuldade ou falha ou mesmo da falha alheia, conforme diz Shulman (1987, p. 4) "*The neophyte's stumble be comes the scholar's window*" em tradução livre: "o tropeço do neófito torna-se a janela do estudioso". Muito depende do interesse, vontade e comprometimento do docente.

Categoria Satisfação (S)

Castelo-Branco (2014, p.28-29) atribui a Michel Crozier (1964), sociólogo francês, a afirmação de que "[...] o operário não é só uma mão, mas é também um coração" e defende que esta ideia contribuiu para dar início ao paradigma do homem que procura realizar-se no exercício de sua profissão. Estudos diversos têm discutido a respeito da temática, das dinâmicas e das relações interpessoais, da organização do trabalho, e elencado fatores que interferem na satisfação do trabalhador no contexto laboral. (TARDIF; RAYMOND, 2000; PEDRO; PEIXOTO, 2006; CASTELO-BRANCO, 2014).

Na área da educação não é diferente, pois o trabalhador docente também está inserido neste universo e, dessa forma, sujeito aos mesmos sentimentos de satisfação no que se refere ao trabalho que realiza. Sendo assim, as condições favoráveis para um bom desempenho laboral só podem influenciar na qualidade do trabalho, na dedicação do trabalhador, assim

como no anseio de buscar, continuamente, desenvolver-se para qualificar o ofício que exerce. Tem-se então, justificativa para identificar os fatores que interferem na satisfação docente do grupo pesquisado.

Castelo-Branco (2014) define que a satisfação docente, o bem-estar do profissional ante o trabalho que exerce, está relacionada a fatores pessoais e do contexto laboral. Lemos e Passos (2012) referem que a satisfação abrange um conjunto de elementos ideais e bem articulados no contexto do ofício docente.

Quando perguntado aos participantes quais eram os fatores que influenciavam para a satisfação e insatisfação no trabalho docente, as respostas foram diferentes da questão que abordava os fatores facilitadores e dificultadores, porém o resultado mostrou-se muito similar.

Questionados sobre qual o grau de satisfação para atuar na docência em uma escala de zero a dez, o valor mínimo obtido foi de 0.8 e máximo de 10.0, sendo que a média de satisfação no total foi de 8.9. Além disso, foram indicados fatores relacionados ao trabalho do professor que pudessem ter influência no grau de satisfação docente. Os participantes foram solicitados a dar uma nota de zero a dez, sendo o resultado descrito na Tabela 9, em ordem decrescente. Importante salientar que os participantes tinham a opção de marcar o item como "não se aplica" para as situações não vivenciadas ou não utilizadas no seu trabalho na IES.

Tabela 9 - Quantificação dos fatores quanto à satisfação na atuação docente

Questão	Valor mínimo	Valor máximo	Média
Colegas	5.0	10.0	8.71
Alunos	1.0	10.0	7.88
Filosofia da instituição	1.0	10.0	7.37
Matriz curricular	2.0	10.0	7.33
Diretrizes de ensino	1.0	10.0	7.28
Ser docente em outros cursos que não os da sua formação	0.0	10.0	7.27
Carga horária de trabalho	0.0	10.0	7.23
Laboratório	1.0	10.0	7.17
Estrutura física da instituição	1.0	10.0	6.51
Recursos tecnológicos disponíveis	0.0	10.0	6.04

Ser docente em disciplinas que não as de sua área de experiência	0.0	10.0	4.40
Trabalho extraclasse	0.0	10.0	4.07

Fonte: Autora, 2015.

A avaliação dos participantes, em relação aos itens apresentados, sofreu variações entre zero e dez, com média mínima de 4.07 (trabalho extraclasse) e máxima de 8,71 (colegas). Nota-se que o fator colegas foi o que obteve melhor avaliação, variando de 5 a 10, com média geral de 8,7, o que denota a satisfação dos participantes na interação entre pares. O fator alunos foi o segundo item com média maior (7,88), porém a nota mínima atribuída foi de 1,0 e a máxima de 10,0, mostrando que é um fator que interfere com maior ênfase na satisfação ou na insatisfação docente. Resultado similar foi encontrado no estudo realizado por Pedro e Peixoto (2006), em que os professores participantes consideraram as relações interpessoais – a relação com os alunos e com os colegas professores – fator que contribui para a satisfação.

O trabalho, além de ser uma forma de buscar o sustento, também é um meio de realização pessoal, de aprendizagem e de encontro. O grupo de trabalho se convive, de modo geral, mais tempo do que com a própria família e acaba se configurando como uma segunda família, onde ocorrem trocas, não só em nível profissional, mas pessoal e afetivo, *estabelecem-se* relações de trabalho e amizade que, em muitas situações, duram a vida inteira. A avaliação dos participantes quanto aos fatores colegas e alunos, mostra que são relações que interferem na satisfação do trabalhador.

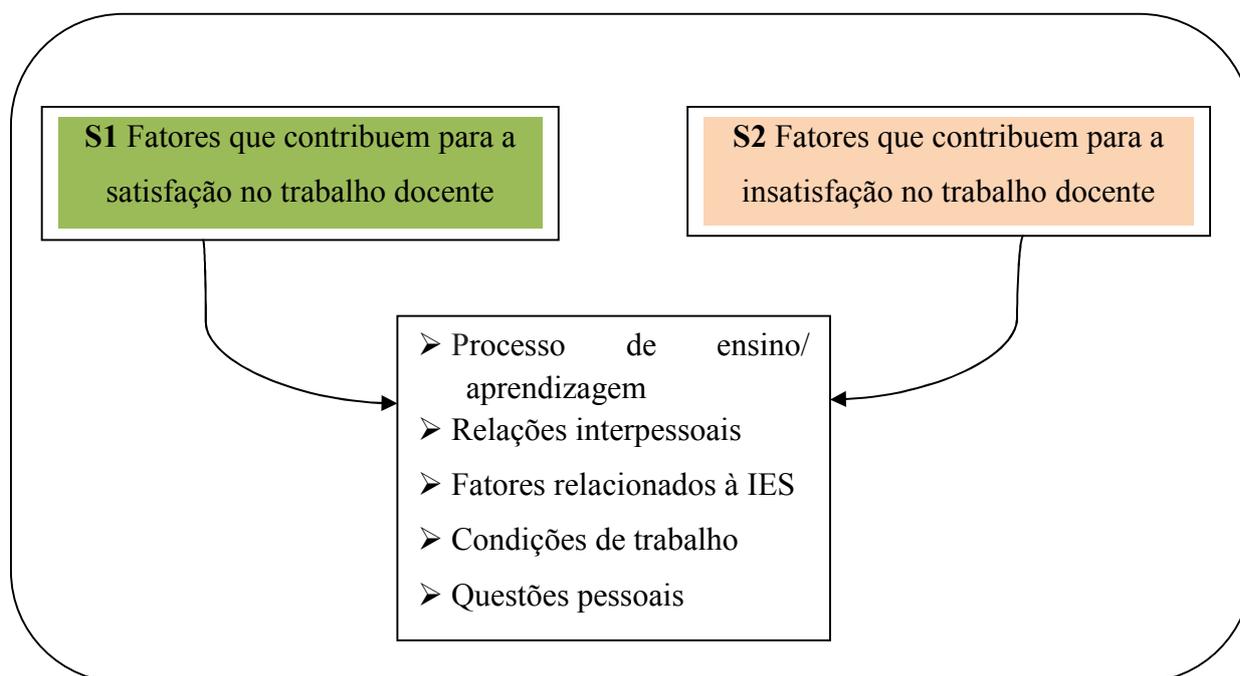
Martinez, Paraguay, Latorre (2004) referem que o trabalho é uma interação de atividades, funções, deveres e benefícios em uma determinada conjuntura social e técnica e, portanto, a satisfação precisa ser analisada levando em conta os fatores relacionados à organização e execução do trabalho.

Fatores como exercer a docência em cursos que não os de sua formação, carga horária de trabalho, recursos tecnológicos disponíveis, atuar em disciplinas que não as de sua área de experiência e trabalho extraclasse tiveram nota mínima atribuída de zero e máxima de 10,0, sendo que o valor médio dado aos fatores ser docente em disciplinas que não as de sua área de experiência e trabalho extraclasse foi menor que 5,0, evidenciando a relevância na satisfação do trabalho docente, na opinião dos participantes.

Quanto à carga horária e o trabalho extraclasse, Rocha e Felli (2004) mencionam que a realidade das IES privadas corresponde à contratação de professores no regime horista de trabalho, o qual resulta em maior demanda de trabalho extraclasse, sendo necessário, muitas vezes, fazer uso do tempo destinado à família e ao lazer, gerando descontentamento e desgaste. Além disso, não promove a socialização docente, a possibilidade de discussão conjunta de questões que envolvem o curso, o currículo, a relação com o aluno e limita o tempo de dedicação à pesquisa e formação. Ainda promove o isolamento docente. Segundo os autores, o sistema de hora-aula dificulta o desenvolvimento do docente.

Para analisar as respostas qualitativas, duas subcategorias foram elencadas: fatores que contribuem para a satisfação e fatores que contribuem para a insatisfação no trabalho docente. Em cada uma, incluíram-se unidades de registro: Processo de ensino e de aprendizagem, Relações interpessoais, Fatores relacionados à IES, Condições de trabalho, Questões pessoais.

Figura 18 - Categoria Satisfação (S)



Fonte: Autora, 2015.

S1 Fatores que contribuem para a satisfação no trabalho docente

S1.1 Processo de ensino e de aprendizagem

No que tange ao processo de ensino e de aprendizagem, o fator aluno é o que mais impacta na satisfação docente: interesse do aluno pelo aprender; dedicação e comprometimento; troca e respeito na relação professor-aluno; ou prazer de ensinar aos que tem sede de aprender.

[...] alunos pró-ativos. (S1.2)

A qualidade dos alunos egressos, seu sucesso e sua qualificação. O contato diário com os alunos, suas expectativas e vontade de transformar o mundo. (S1.3)

[...] questionamentos dos estudantes, quando estudantes significam o aprendizado. (S1.9)

[...] o interesse e motivação dos alunos pelo conhecimento [...]. (S1.14)

Verificar que os alunos aprenderam o que eu estou ensinando e que irão utilizar este conhecimento em suas vidas profissionais. (S1.16)

Os alunos que se interessam pelo conteúdo, a importância do meu conteúdo para a formação dos alunos e posterior atuação profissional [...] passar o meu conhecimento e poder contribuir na formação de outros profissionais. (S1.19)

[...] contínuo reestímulo de novos alunos [...]. (S1.31)

O resultado dos alunos [...]. (S1.44)

Relação com os alunos e processo de aprendizagem. (S1.47)

A principal satisfação que venho sentindo no momento é a gratidão dos alunos, os relatos deles em relação à importância dos conhecimentos que foram construídos nas disciplinas que ministrei. [...]. (S1.54)

Quando vejo a evolução do aluno, sinto que contribuí para isto. (S1.55)

[...] ver o crescimento dos alunos [...]. (S1.75)

Adesão dos alunos à disciplina (interesse e participação) [...]. (S1.79)

Para Rocha, Felli (2004), as dificuldades encontradas no exercício da docência constituem fatores desgastantes para o professor, mas, por outro lado, gera satisfação o prazer de ensinar e perceber que pode contribuir para o desenvolvimento discente.

A possibilidade de compartilhar conhecimentos e perceber que, de alguma forma, o professor colabora para a formação de novos profissionais, é apontado como fator de satisfação do trabalho docente.

[...] passar o meu conhecimento e poder contribuir na formação de outros profissionais. (S1.7)

Crescimento construído com as diversas turmas de alunos em que fui docente. [...] [...] passar o meu conhecimento e poder contribuir na formação de outros profissionais. (S1.21)

A possibilidade de disseminar saberes, de influenciar vidas, de transformar o futuro. (S1.32)

Ensinar [...]. (S1.33)

A identificação com os conteúdos que eu leciono, o prazer de despertar interesse nos alunos [...]. (S1.34)

Alegria de ver alunos crescendo no conhecimento teórico e prático. Satisfação em compartilhar meus conhecimentos. (S1.35)

[...] Transmitir conhecimento e contribuir para a formação de novos profissionais é maravilhoso. (S1.56)

[...] me dar conta que se consigo chegar em (sic) (a) poucos alunos eles farão a diferença. (S1.58)

O simples fato de contribuir para a formação de profissionais. Participação efetiva de alguns alunos. (S1.59)

Ver nossos projetos serem continuados por nossos alunos. (S1.66)

Lemos, Passos (2012) mencionam que a satisfação do/no trabalho docente decorre da interação com os alunos, do fato de acompanhar e de contribuir para o crescimento intelectual de cada um, ao longo do curso, assim como do reconhecimento dos alunos pelo trabalho docente realizado.

O *feedback* de alunos, de colegas e da coordenação foi apontado como fator que contribui para a satisfação docente.

O feedback positivo dos acadêmicos e estagiários. (S1.29)

Ter um bom retorno dos alunos; perceber transformações nos alunos e vê-los se tornando enfermeiros. [...]. (S1.37)

Retorno positivo dos alunos e coordenação sobre a aprendizagem nas disciplinas que ministro [...]. (S1.38)

Retorno dos alunos e colegas de trabalho. (S1.72)

Ver a participação e crescimento dos alunos. Reconhecimento dos alunos de que estão realmente construindo conhecimento. (S1.25)

O grau de satisfação docente não é somente por perceber a construção do conhecimento e de parcerias dentro da sala de aula, mas ver que o processo se amplia e se estende para a sociedade, nos diferentes serviços de saúde, indo ao encontro do que apregoam as Diretrizes Curriculares Nacionais dos diferentes cursos da saúde: a integração entre ensino e serviços e vice-versa.

Dar-se conta que o professor não só ensina, mas também aprende, e que é um processo contínuo e permanente.

Ter conhecimento sobre a área e em especial, da área de forma mais abrangente além de outras áreas correlatas; ter experiência na docência, atuar em vários locais, além da IES, de formas diferentes. (S1.10)

Contato com [...] novas tecnologias e novos saberes. (S1.22)

[...] possibilidade de aprendizado contínuo [...]. (S1.65)

Experiência profissional, interesse pelas áreas de estudo, nas quais ministro disciplinas, bagagem teórica. (S1.68)

O constante aprimoramento, contato com alunos e novos desafios. (S1.71)

A permanente possibilidade de renovação frente ao trabalho científico. (S1.74)

Os desafios inerentes ao trabalho docente, exigindo estudo e preparação, tem como resultado descobertas, conhecimento e aprimoramento, o que contribui para a satisfação dos trabalhadores. (LEMOS; PASSOS, 2012).

S1.2 Relações interpessoais

Em relação às relações interpessoais, os depoimentos dos participantes mencionaram o item mais de 40 vezes, sendo assinalado, principalmente, o reconhecimento do professor pela instituição ou pelos alunos, a troca com os pares e alunos e as relações dos docentes com pares e com alunos. Quanto ao reconhecimento do professor, os participantes apontaram a importância da valorização de seu trabalho pela instituição de ensino, pelos colegas e pelos alunos.

Reconhecimento profissional pela instituição e pelos alunos e colegas [...]. (S1.4)

Apoio e reconhecimento institucional [...]. (S1.11)

O reconhecimento dos alunos, dos colegas e chefia pelo trabalho realizado [...] o relacionamento com os colegas. (S1.14)

O apoio da coordenação de curso; o estímulo à formação docente proposto pela instituição [...] ter reconhecimento. (S1.37)

[...] a valorização do meu trabalho pelos alunos, colegas e coordenação [...]. (S1.48)

Reconhecimento dos alunos e da instituição pelo trabalho realizado [...]. (S1.65)

[...] valorização do profissional na área da saúde (responsabilidade como docente de formar profissionais voltados para trabalhar em equipe e com uma abordagem humanizada). (S1.79)

Os participantes observaram ainda que a troca com os pares e com os alunos possibilita a troca de experiências, aprendizado e inovação e que contribui para satisfação docente.

[...] troca de experiências com diversos profissionais da minha área de conhecimento, conhecer diversas pessoas (alunos) semestralmente. (S1.6)

[...] As trocas de experiências de vida com as turmas e a possibilidade de inovação. (S1.21)

[...] troca de informações. (S1.26)

[...] espaço de reflexões entre os pares [...]. (S1.46)

Troca com os alunos. (S1.69)

Do mesmo modo, destacaram que a convivência harmoniosa e o bom relacionamento, tanto com os colegas como com os alunos, traz satisfação no desempenho do ofício docente e os estimula a continuar.

[...] muito boa convivência com o grupo e trabalho (corpo docente de minha instituição). (S1.31)

[...] as amizades que surgem. (S1.34)

[...] bom relacionamento com alunos, colegas e IES. (S1.38)

[...] conviver com bastante(s) pessoas. (S1.39)

[...] a integração e o convívio com os alunos. (S1.44)

[...] boa relação com as equipes de trabalho. A boa relação com a coordenação do curso e colegas [...]. (S1.48)

[...] sinto que o bom relacionamento institucional e, sobretudo, com a equipe docente do curso em que atuo, são importante ponto para nutrir a satisfação. (S1.54)

A convivência com colegas e alunos, é um modo de renovação e desenvolvimento pessoal e profissional, fator que contribui para a satisfação no desempenho do trabalho docente. (LEMOS; PASSOS, 2012).

S1.3 Fatores relacionados à IES

Em relação à IES, pouco foi descrito pelos participantes que contribuísse para a satisfação docente. Somente um participante enviou seu depoimento:

Clareza de informações e grupo de trabalho. (S1.36)

- aspectos que se apresentam de uma forma geral:

Instituição de atuação contribui positivamente na satisfação. (S1.67)

Em relação às condições de trabalho, foram apontados diversidade de aspectos:

S1.4 Condições de trabalho

Quanto às questões relacionadas às condições de trabalho, os participantes apontaram, dentre outros, aspectos como remuneração, flexibilidade de horários, a carga horária sendo que a remuneração salarial foi um dos itens citados com maior frequência – 14 vezes –, tendo sido apontado, inclusive, como reconhecimento financeiro.

Salário, horário e turnos mistos [...] falta de rotina. (S1.5)

Remuneração, flexibilidade de horários [...]. (S1.6)

Remuneração [...]. (S1.26)

[...] reconhecimento financeiro. (S1.28)

Salário é perto do adequado (com doutorado) [...]. (S1.31)

O fator remuneração pode ser percebido como uma condição que contribui para a satisfação ou para a insatisfação, dependendo da referência que o indivíduo tenha. (ROCHA; FELLI, 2004). Neste estudo, foi apontado por alguns, como fator de satisfação (n=14), enquanto que, para outros, como de insatisfação (n=7), observando-se, então, que o maior índice é como fator positivo.

Um dos participantes mencionou que além da remuneração, o fato de estar no mercado de trabalho é fator de satisfação.

[...] estar no mercado de trabalho [...] remuneração. (S1.61)

A autonomia, de modo geral, é considerada aspecto positivo no desempenho do trabalho docente, seja na dimensão didático-pedagógica, como na liberdade de trabalho, de opiniões, de criatividade. (RUZA; SILVA; PÁDUA, 2015).

Neste estudo, participantes apontaram como fator de satisfação sentir-se bem no ambiente de trabalho e ter autonomia para desempenhar suas atividades.

Bom ambiente de trabalho [...]. (S1.39)

[...] me sentir bem no local de trabalho [...]. (S1.63)

[...] autonomia como docente nas diversas práticas. (S1.48)

[...] autonomia em sala de aula [...]. (S1.65)

[...] circular pela (IES), aprofundar e desenvolver conhecimento e pesquisa. (S1.18)

Atuar nas disciplinas em que tem domínio e experiência:

Ministrar disciplinas da minha área de atuação. [...]. (S1.25)

[...] atuação na área específica de conhecimento [...]. (S1.28)

A satisfação no trabalho docente está relacionada também aos aspectos de condições de trabalho, remuneração adequada, boas condições de infraestrutura e aspectos administrativos eficazes no processo de trabalho. (ROCHA; FELLI, 2004; LEMOS; PASSOS, 2012).

Em estudo realizado por Rocha, Felli (2004) com docentes de um curso de graduação em Enfermagem, os autores identificaram que o ambiente de trabalho que oferece condições para o desenvolvimento profissional contribui para a melhor qualidade de vida e de trabalho, assim como a interação profissional. Aspectos que corroboram com os encontrados no estudo.

S1.5 Questões pessoais

Questões pessoais, como motivação, realização pessoal e aquisição de conhecimento através do exercício da docência foram descritos pelos participantes como fatores que contribuem para a prática docente.

A realização pessoal pelo fato de fazer o que gosta foi apontada 24 vezes pelos participantes:

Ensinar é algo que me incentiva e motiva [...]. (S1.2)

Motivação, realização pessoal, construção de uma caminhada, satisfação de acompanhar o crescimento pessoal dos alunos, apoio familiar, etc. . (S1.15)

[...] fazer aquilo que amo e ter certeza de que faço o que deveria fazer [...]. (S1.37)

[...] satisfação pessoal e profissional [...]. (S1.41)

Prazer em educar, ensinar, passar conhecimento e experiência, tanto educacional quanto de vida. (S1.53)

Sonho de ser professor [...]. (S1.62)

O exercício da docência como forma de desenvolvimento profissional e social também foi apontado:

[...] oportunidade de crescimento profissional e social. (S1.4)

[...] possibilidade de continuar estudando [...]. (S1.42)

[...] meu desenvolvimento pessoal. (S1.76)

Desde o início da graduação busquei ser docente e me capacitei (e continuo me capacitando) para tal atividade. Dar aula me satisfaz, me enriquece [...]. (S1.56)

Participantes que entendem a Educação como um trabalho de valor para a sociedade e trabalhar nesta área lhes gera satisfação:

[...] trabalhar com algo tão importante como a Educação [...]. (S1.39)

Apenas um participante descreveu que, no momento, não tem nenhum fator que contribua para a sua satisfação em trabalhar como docente:

Atualmente nenhuma. (S1.51)

A experiência do trabalho docente compreende, além do conhecimento prático e intelectual inerente à profissão, também aspectos de socialização e vivência que gradativamente permitem a construção da identidade profissional. Os saberes advindos da experiência profissional podem abranger aspectos como: a satisfação no desempenho do ofício docente, a segurança emocional e a confiança nas capacidades, o estabelecimento de relações saudáveis com colegas, alunos e outros profissionais. Enfim, transmite o sentimento de estar no seu lugar. (TARDIF; RAYMOND, 2000).

S2 - Fatores que contribuem para a insatisfação no trabalho docente

O indivíduo, embora exerça a profissão escolhida, alguns fatores não contribuem para a sua satisfação no trabalho docente: a sobrecarga de trabalho, a pressão pelo alcance de metas, a falta de recursos materiais, entre outros. (ROCHA; FELLI, 2004; LEMOS; PASSOS, 2012).

Neste estudo, os participantes apontaram diversos aspectos que consideram fatores de insatisfação no trabalho docente.

S2.1 Processo de ensino e de aprendizagem

O item mais apontado como fator que contribui para a insatisfação no trabalho docente está relacionado a um dos protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem: o aluno. Foram 27 citações relativas ao aluno, alusivas à falta de interesse e motivação, ao despreparo e à formação deficiente que ingressam à universidade e o desrespeito com os professores, como pode ser observado nas falas seguintes:

- falta de interesse e motivação por parte dos alunos:

Falta de interesse e alunos desmotivados. (S2.78)

[...] baixa expectativa dos alunos em relação a si mesmos e ao que é abordado em aula (muitos tem a postura de quanto menos melhor) [...]. (S2.8)

[...] descaso de [...] alunos com o seu aprendizado. (S2.14)

A falta de interesse do aluno, não consigo entender!!!! o que na verdade eles querem. Meu sentimento é que apenas querem ter um curso superior!!!! Não sei até o que responder. (S2.51)

Interesse exclusivo pela nota, descaso com a disciplina. (S2.57)

- formação básica e do ensino médio deficiente:

[...] falta de interesse dos alunos; alunos despreparados para o ambiente universitário. (Dificuldades cognitivas, pois vem (sic) (vêm) de supletivos, EJA entre outros ambientes que preparam rápido o ensino médio, isso dificulta o entendimento dos mesmos. (S2.35)

[...] a má qualidade da formação de ensino fundamental e médio da maioria dos alunos. (S2.39)

A falta de preparo com que os alunos chegam no ensino superior. (S2.66)

[...] baixo nível cultural e de educação básica de alguns alunos. Percebe-se que cada vez mais os alunos chegam à graduação com déficits significativos advindo de lacunas da educação básica. (S2.68)

O nível que os alunos estão chegando na (à) graduação, falta de educação e a qualidade da escrita é péssima. (S2.69)

[...] o abismo na formação que os alunos trazem do ensino médio. (S2.75)

- desrespeito com o professor:

(Má) Mal(sic) educação dos alunos, falta de interesse dos alunos em aprender [...]. (S2.5)

[...] desrespeito e falta de compromisso de alunos com docentes. (S2.6)

A falta de educação de alguns alunos é sempre algo que me desmotiva [...]. (S2.34)

Acho que os alunos estão cada vez mais desrespeitosos. (S2.30)

A valorização das reclamações discentes pela instituição, descrita como excessiva pelos participantes, e a falta de autonomia docente, são fatores apontados como de insatisfação:

A falta de autonomia para a tomada nas decisões perante aos (sic) alunos [...] (S2.14)

[...] reclamações infundadas e valorizadas por demasia pela coordenação [...] (S2.35)

[...] falta de autonomia docente e situações de desrespeito ao docente em relação a tomadas de decisões e avaliações dos acadêmicos. (S2.49)

A falta de autonomia contribui para a ansiedade e insatisfação do trabalhador, (MEIRA *et al.*, 2014). Um ambiente de trabalho favorável e autonomia profissional são aspectos que interferem, de forma expressiva, na satisfação do trabalhador, pois permitem atuar com liberdade, favorecendo a exposição de ideias, a inovação e a criatividade. Aspectos de precarização institucional são contrabalançados quando há um ambiente de trabalho favorável e os profissionais possuem autonomia (RUZA; SILVA; PÁDUA, 2015).

A distribuição de aulas e a atuação em disciplinas fora do domínio e experiência do docente foram apontadas como fatores que contribuem para a insatisfação docente:

Atuação em diversas disciplinas. (S2.12)

[...] ministrar disciplinas para cursos ou áreas das quais não me sinto capacitado [...]. (S2.6)

[...] disciplinas fora da área de conhecimento [...]. (S2.25)

Instabilidade na atribuição de carga horária semestral [...]. (S2.73)

[...] troca de horários das disciplinas a cada semestre fazendo com os demais compromissos fora da IES tenham que ser realocados (horários de pacientes, atividade física, etc...). (S2.38)

Aspectos como o engessamento dos currículos, dificuldade de utilização de novas metodologias e carência de incentivo ao planejamento do curso, também foram observados pelos participantes:

Engessamento dos currículos. Tempos estipulados para a sala de aula e pouco tempo no semestre junto ao aluno(a) . (S2.21)

A dificuldade de transpor metodologias antigas... o hábito enraizado das metodologias do século passado. (S2.32)

[...] sem valorização do planejamento e da pesquisa [...] falta de incentivo para o crescimento do curso a partir da instituição [...]. (S2.18)

Chama a atenção a descrição de participantes sobre a carência de conhecimento e domínio didático para o desempenho de seu ofício:

[...] dificuldade pessoal de agilizar e aprofundar conteúdos abordados em aula. (S2.8)

[...] limites de conhecimento didático para auxiliar e conseguir desenvolver trabalho com aulas que apresentam dificuldades no aprendizado. (S2.42)

S2.2 Relações interpessoais

Quanto às relações interpessoais, os participantes descrevem como fatores que contribuem para a insatisfação a frágil integração entre docentes:

[...] pouca integração entre os docentes. (S2.9)

Falta de relação mais próxima com os colegas devido a(à) falta de tempo. (S2.10)

- sentimento de concorrência ou de não comprometimento entre os pares:

Alguns colegas (concorrência) [...]. (S2.13)

[...] falta de comprometimento de alguns colegas no trabalho em equipe [...]. (S2.14)

- sentimento de distanciamento entre docentes e coordenação de curso:

[...] o distanciamento e a falta de contato com os docentes por parte da coordenação do curso [...]. (S2.49)

S2.3 Fatores relacionados à IES

Em relação à IES, os participantes apontaram a falta de apoio e reconhecimento docente como fatores que propiciam a insatisfação docente:

[...] falta de apoio para docentes. (S2.5)

Pouca valorização do trabalho docente em instituições privadas [...]. (S2.9)

[...] valorização do aluno em detrimento ao(sic) (do) professor [...]. (S2.14)

[...] incomodações com as coordenações de curso. (S2.16)

Ter que responder por todos os problemas institucionais frente aos alunos. (S2.17)

[...] falta de apoio da instituição em questões pedagógicas e de avaliação [...]. (S2.20)

Falta de apoio das coordenações e instituição. (S2.22)

Falta de reconhecimento. (S2.23)

Em alguns momentos não vejo reconhecimento tanto dos alunos como da instituição. (S2.24)

A falta de apoio da coordenação do curso na tomada de decisões docentes; a excessiva valorização da opinião/avaliação dos acadêmicos nas atividades desenvolvidas pelos docentes [...]. (S2.49)

Desautorização do papel docente, excesso de direitos estudantis em decréscimo de deveres, exigências atuais para flexibilizações, dificuldades apresentadas pelos estudantes com os quais, na condição de docente, não temos como intervir/reverter (econômicas, culturais...). (S2.46)

Falta de apoio das instituições para novas práticas. (S2.47)

[...] falta de reconhecimento da instituição. (S2.18)

Muitas vezes me sentir sozinha na exigência. (S2.58)

- instabilidade da instituição como empresa:

Instabilidade nas instituições privadas [...]. (S2.6)

A gestão institucional. (S2.76)

- carência de recursos materiais, infraestrutura da instituição:

Falta de condições institucionais [...]. (S2.11)

[...] falta de recursos em sala de aula. (S2.25)

Falta de recursos físicos e materiais. (S2.79)

[...] poucos recursos de multimídia disponíveis para qualificação das atividades. (S2.73)

Falta de meios e ferramentas para trabalhar no ensino. (S2.50)

Os participantes aludiram a fatores que interferem negativamente ou que não auxiliam o profissional no desempenho de seu trabalho, fatores reconhecidamente úteis e que contribuiriam para a qualidade do trabalho docente, como a recursos ambientais e tecnológicos. Por outro lado, a escassez ou a inexistência desses elementos pode ocasionar a insatisfação no trabalho do professor, fato evidenciado neste estudo e também em outros (ROCHA; FELLI, 2004; LEMOS; PASSOS, 2012; RUZA; SILVA; PÁDUA, 2015).

- o excesso de burocracia e a pressão pelo alcance de metas na instituição:

[...] excesso de burocracias da instituição [...]. (S2.18)

Questões burocráticas [...]. (S2.27)

Alguns aspectos burocráticos institucionais. (S2.41)

[...] pressão por metas [...]. (S2.75)

[...] mudança de regras no meio dos processos, alta burocracia com preenchimentos intermináveis de relatórios, sistemas de informatização, recursos tecnológicos precários e estrutura física com pouco investimento e melhorias. (S2.48)

S2.4 Condições de trabalho

Em relação às condições de trabalho, foram pontuados os seguintes aspectos:

- sobrecarga de trabalho e o trabalho extraclasse foram os aspectos mais citados pelos participantes em relação às condições de trabalho:

Carga horária excessiva [...]. (S2.4)

Sobrecarga laboral [...]. (S2.1)

Excesso de atividades extraclasse, aulas à noite. (S2.2)

Excessivo número de ações extra-aula no portal (preenchimento de planilhas, marcação de salas, etc.). Carga horária extra-aula para correção de provas, preparação de aulas e trabalhos, orientação de TCC não computadas de forma realista na carga horária [...]. (S2.8)

[...] trabalho extraclasse [...]. (S2.9)

Carga horária excessiva [...]. (S2.16)

Falta de carga horária para preparo docente, baixos salários [...]. (S2.20)

Excesso de trabalho. (S2.26)

Trabalho extra realizado no final de semana ou em horário fora da carga-horária oficial, muitas demandas de alunos de TCC a qualquer hora, via e-mail, mensagens pelo celular, etc. (S2.28)

Muita atividade além da carga horária semanal [...]. (S2.35)

Excesso de trabalho extraclasse [...]. (S2.38)

A quantidade crescente de tarefas extraclasse não remunerada [...]. (S2.39)

Sobrecarga de trabalho [...]. (S2.43)

A carga de trabalho é bastante intensa e dificulta muitas vezes o desenvolvimento de tarefas com a qualidade que gostaria. (S2.45)

Carga excessiva de trabalho impede reflexão e aprimoramento. (S2.64)

Trabalho além de sala de aula. (S2.65)

O excessivo volume de trabalho [...]. (S2.75)

A carga horária excessiva em sala de aula. (S2.77)

Castelo-Branco (2014) menciona que a satisfação pessoal e profissional está relacionada também ao equilíbrio entre o tempo dedicado ao trabalho e o tempo de lazer, sendo necessário saber conciliá-los, para haver um estilo de vida mais saudável.

- remuneração foi apontada como um dos fatores que contribui para a insatisfação no trabalho docente:

Salário [...] (S2.2)

[...] baixa remuneração. (S2.4)

[...] pouca valorização dos professores (baixo salário, muito trabalho, ...) . (S2.19)

Salário poderia ser melhor tendo em vista as atividades extra-classe(sic). (S2.29)

Remuneração, tendo em vista que a preparação, planejamento e aplicação das aulas vai(sic) (vão) para além da sala de aula [...]. (S2.42)

- um dos participantes mencionou que é necessário ter uma carga horária elevada para poder ter um salário melhor:

[...] excesso de carga horária para manter um salário razoável. (S2.20)

Carga horária elevada para manter salário [...]. (S2.48)

Para Ruza, Silva, Pádua (2015), a insatisfação do professor em relação à remuneração advém do fato de ser comparativamente inferior ao praticado pela maioria das IES públicas e sofrer variação em decorrência da fragmentação da carga horária de trabalho. No entanto, para grande parte das IES privadas, considerando a realidade econômica do país e os aspectos sociopolíticos, torna-se insustentável a equiparação com as instituições públicas.

- insatisfação em relação a atividades consideradas, por um participante, como pouco resolutivas:

[...] inúmeras reuniões que não produzem nada. (S2.2)

A elevada carga horária de trabalho, remuneração salarial inadequada, carência de infraestrutura física adequada, entre outros fatores, são apontados como elementos de insatisfação que repercutem no trabalho docente (RUZA; SILVA; PÁDUA, 2015).

S2.5 Questões pessoais

- um participante apontou que o que lhe gera insatisfação é o fato de não poder dedicar-se somente à educação:

[...] gostaria de trabalhar somente com educação. (S2.34)

- um participante observa que a educação nem sempre é prioridade:

Quando vejo que a educação fica em segundo plano. (S2.55)

O fato de, muitas vezes, a educação não ser priorizada gera preocupação e a constatação dessa circunstância pode ser a mola propulsora de mudanças no ensino.

Os fatores que geram insatisfação também podem se tornar estressores no contexto de trabalho (STACCIARINI; TRÓCCOLI, 2001; LEMOS; PASSOS, 2012).

Chamam atenção também os relatos de alguns participantes que não observam em seu trabalho fatores de insatisfação, pelo contrário, percebem situações que consideram desafios no trabalho que desempenham:

Nada a declarar. Devo tudo que tenho/sou à docência. (S2.15)

Não identifico nenhum fator que me traga insatisfação. (S2.37)

Não vejo como insatisfação, mas como desafio, atuar como docente em uma sociedade tão dinâmica, diversa, tecnológica, etc. As constantes mudanças na forma como se vem configurando a educação superior representa um desafio para qualquer docente. Mas não vejo isto como insatisfação, mas como forma de superar as dificuldades para que se consiga, cada vez mais, adequar as práticas docentes com as necessidades sociais. (S2.54)

Os aspectos que contribuem para a satisfação do trabalhador docente precisam ser analisados e compreendidos coletivamente no contexto do trabalho, pois isoladamente, não representam satisfação. Nesse sentido, desempenhar atividades laborais, em uma instituição que valoriza o profissional, permitindo e estimulando o desenvolvimento pessoal e profissional, bem como proporcione remuneração adequada ao trabalho exigido e propicie o convívio saudável com alunos, colegas e outros profissionais, dentre outros fatores, coopera, de forma expressiva, para a satisfação do trabalhador (LEMOS; PASSOS, 2012).

Martinez, Paraguay, Latorre (2004) defendem que é necessário pensar ações de melhorias na concepção e organização do trabalho, visando à saúde e à satisfação dos trabalhadores. Ações que compreendam o reconhecimento e valorização dos trabalhadores e suas funções, a autonomia sobre seu trabalho, sem geração de sobrecarga, possibilidade de desenvolvimento de carreira e estabilidade no emprego, melhorias nas condições do ambiente de trabalho, entre outros.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha do tema para estudo teve a finalidade de entender, de modo mais adequado, como os profissionais, com formação na área da saúde, desenvolvem seus conhecimentos para desempenhar o papel de docentes nos cursos de graduação. Entender como se sentem esses profissionais no papel de docente, como aprendem, como trabalham, que habilidades e competências são necessárias para o exercício da docência, que fatores facilitam e/ou dificultam a atuação, o que gera satisfação e/ou insatisfação no desempenho do ofício. Aspectos que, em muitos momentos, me fizeram pensar quando decidi trabalhar como professora na graduação em enfermagem. Percebi o quanto este papel era complexo e o quanto eu precisava aprender para poder estar neste espaço.

Assim, ao finalizar esta tese, cabe ressaltar alguns aspectos sobre a formação, atuação e satisfação de profissionais da saúde enquanto docentes.

O estudo foi realizado com 85 professores que pertenciam a dez diferentes cursos da área da saúde. Em relação ao perfil dos participantes – com idades entre 25 e 60 anos, sendo a maioria mulheres. Todos os participantes possuem pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. Alguns relataram que ao iniciarem a carreira docente, tinham apenas concluído o curso de graduação. A maioria dos participantes trabalha como docente no ensino superior, há mais de três anos e referiram ter experiência na área de saúde em que se graduaram, sendo que outros, já iniciaram a carreira na docência, sem ter trabalhado na área específica de sua graduação.

Os participantes demonstraram, de modo geral, a necessidade de construir saberes, capacitando-se para desempenhar o papel de docente, de maneira contínua, de diferentes formas, em diferentes lugares, com diferentes pessoas.

O estudo permitiu a identificação do modo como ocorre o aprendizado do ofício de professor: por meio de educação formal, por meio de educação informal, por meio de educação não-formal. Por meio de educação formal: eventualmente, na graduação ou especialização e, mais frequentemente, no mestrado, doutorado ou pós-doutorado; por meio de educação informal: cursos, oficinas, capacitações; por meio de educação não-formal: trocas com outros docentes, trocas com alunos, colegas, profissionais de outras áreas, experiências próprias, leituras. Porém a dedicação, o interesse em melhorar a própria prática, refletir sobre o como se faz, o porquê se faz são aspectos que promovem o aprendizado e geram as

mudanças que dão significado ao fazer. Logo, é um processo permanente, que exige tempo, dedicação, interesse e amor pelo que se faz.

A atuação do profissional docente envolve dedicação e conhecimento. Trabalhar com pessoas pode ser gratificante, motivador, mas, muitas vezes, é estressante e cansativo.

Os participantes apontaram diversos fatores que contribuem para a realização do trabalho docente e que se referem tanto ao processo de ensino e de aprendizagem – aspectos relacionados à IES, às condições de trabalho, às relações interpessoais – como às questões pessoais.

Quanto ao processo de ensino e de aprendizagem, foram observados fatores que dizem respeito tanto a questões pessoais, como de trabalho. Assim, o interesse dos alunos pelo conteúdo ministrado e a relação harmoniosa com os mesmos, bem como a formação na área específica e na área pedagógica e a capacitação constante; consideração dispensada pela instituição em que o profissional atua, no sentido de apoiar e valorizar o trabalho docente, liberdade de atuar e inovar, acesso a recursos materiais e tecnológicos, como biblioteca atualizada e laboratório, facilitando o processo de ensino e de aprendizagem. Outras questões também fizeram parte das observações: o fato de o profissional atuar nas disciplinas em que tem experiência ou domínio, pois isso contribui para o melhor desempenho; as relações interpessoais, como a troca com docentes, profissionais da IES e discentes; e ainda aspectos pessoais, como ter facilidade para se comunicar, ser paciente, simpático e, principalmente, gostar do que faz. Ademais, a experiência na área específica de formação, na área da saúde, é fator que contribui positivamente para o trabalho docente, dando mais segurança, ao professor, enriquecendo e qualificando o processo de ensino.

Os fatores apontados como dificultadores da atuação docente referem-se a diferentes aspectos, como: postura dos alunos em sala de aula; desrespeito ao professor; falta de conhecimento e desinteresse dos alunos pelo estudo e aprendizado; turmas numerosas; troca de disciplinas ou a não continuidade das mesmas a cada semestre; a dificuldade de atrair e manter a atenção dos alunos durante a aula, competindo com a tecnologia disponível nos diferentes espaços de aprendizagem; trabalho extraclasse; a sobrecarga de trabalho; a falta de tempo para melhorar a qualidade das aulas. Os participantes assinalaram também fatores relacionados à IES, como: necessidade de maior apoio e valorização docente, ter maior acesso a recursos tecnológicos, assim como ter maior incentivo ao desenvolvimento de pesquisas. As relações interpessoais também foram mencionadas como dificultadores do trabalho

docente, principalmente no que se refere à falta ou pouca integração entre docentes. Em relação aos aspectos pessoais, os participantes referiram a dificuldade de conciliar dois empregos e a necessidade de melhor formação pedagógica.

Ter satisfação com o trabalho que se realiza é fundamental para o desempenho e qualidade do que se faz, assim como é fundamental para a saúde do profissional. O trabalho docente, pela sua natureza, pela sua complexidade, exigência e demanda, implica tensões e estresse diários. Desse modo, o profissional deve procurar sanar as insatisfações ocasionadas pela atuação na docência, pois sentir-se insatisfeito no papel que desempenha contribui para o seu adoecimento.

Diversos fatores foram apontados pelos participantes deste estudo, como tendo influência na satisfação docente, sendo o aluno o fator que mais impacta: pelo interesse pelo aprendizado; pela postura; pela dedicação e comprometimento em relação ao processo de aprendizagem. Embora as questões mencionadas possam, muitas vezes, ter um caráter desestimulador, a possibilidade de poder compartilhar conhecimentos, experiências e contribuir, de alguma forma, com o aprendizado do aluno traz satisfação ao docente. Nesse mesmo sentido, o fato de receber *feedback* positivo em relação ao trabalho que desenvolve, *feedback* dos alunos, dos colegas, bem como da instituição em que trabalha, são modos de sentir valorização pelo trabalho desempenhado.

Outro fato que corrobora para a satisfação do docente é perceber que não só ensina, mas que também aprende, tornando-se um processo contínuo e permanente. A satisfação docente no que se refere às relações interpessoais advém: da troca de saberes com pares e discentes; da integração e do bom relacionamento entre pares e alunos; da remuneração; da flexibilidade de horários; da carga horária; da autonomia no trabalho; da atuação em disciplinas que tenha domínio e experiência. Esses aspectos do exercício profissional estão também ligados ao processo de realização pessoal –gostar do que se faz, e, para isso, é indispensável ter motivação e sentir-se realizado na profissão escolhida, entendendo que exerce uma profissão de valor social.

No entanto, o trabalho docente requer a superação de questões que fazem parte da rotina, como: sobrecarga de trabalho; pressão pelo alcance de metas; insuficiência de recursos materiais; falta de interesse de alguns alunos; alunos despreparados e com formação insuficiente quando ingressam na universidade; desrespeito com o professor; valorização excessiva das reclamações discentes, por parte da instituição de ensino; frágil integração entre

docentes; sentimento de concorrência entre os docentes; distanciamento entre docentes e coordenação de curso; instabilidade financeira da instituição; receio de perder o emprego. Os fatores apontados pelos participantes, entre outros, geram ou contribuem para a insatisfação no trabalho docente.

O estudo evidencia, de forma clara, que o trabalho docente exige dedicação e estudo constante, para atender as mudanças tanto na área da saúde, como nas dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas da sociedade em que vivemos. Mas além de estudo, de conhecimentos específicos e pedagógicos são necessárias habilidades e competências para exercer a função docente. Os resultados desta pesquisa mostram que, na área da saúde, as habilidades e competências não são desenvolvidas durante a graduação, somente competências técnicas para atuar como profissional da saúde e não como docente. Para exercer a docência é necessário buscar novas habilidades e competências que atendam aos desafios da função, como: conhecimento de conteúdos específicos, conhecimentos pedagógicos, domínio de metodologias, didática, aspectos avaliativos, domínio da língua vernácula, criatividade, organização, ética, saber fazer, saber aprender, capacidade de escutar, capacidade de trabalhar em equipe, flexibilidade, pró-atividade, ter paciência, respeito, dedicação, disciplina, ter visão sistêmica, raciocínio lógico, coerência entre teoria e prática, saber gerenciar conflitos, ter liderança, tomada de decisão, entre outros. Santos (2011) nomeia as competências descritas, como: cognitivas, técnicas, relacionais, afetivas, integrativas e contextuais.

Os profissionais, da área da saúde, que fizeram parte deste estudo, sobre a formação na atividade docente perceberam que os conhecimentos ministrados são relativos às disciplinas específicas de atuação na docência, assim como os conhecimentos pedagógicos possibilitam ao professor contribuir no processo de ensino e de aprendizagem, qualificando-o. Isso é possível porque a função docente não se limita em transmitir saberes, mas em orientar, em estimular e em guiar o grupo discente na construção dos saberes. E neste processo, contribuem aspectos, como a formação acadêmica, a experiência e habilidade técnica, formação *lato e stricto sensu*, além de capacitações, o domínio de didática e técnicas pedagógicas.

O trabalho docente é complexo e exige formação específica. Assim como em outras profissões, a profissão docente envolve fatores que facilitam ou dificultam a sua prática e que contribuem para a satisfação ou insatisfação dos profissionais, estando relacionados a aspectos

do processo de ensino e de aprendizagem, condições de trabalho, aspectos institucionais, relações interpessoais assim como questões pessoais.

Desse modo, foi com interesse e motivação para aprender mais sobre a função docente e tendo a percepção de que a leitura me fazia adentrar em um mundo que desconhecia, diferente de não saber, pude perceber que muitos saberes relacionados à pedagogia, à docência, eu sequer tinha informação, pois até há pouco tempo, antes de ser professora, era enfermeira e exercia a profissão. Assim, ao entrar no mundo da docência tomei consciência do quanto este universo é amplo e o quanto tenho a aprender. A percepção do que havia e do que poderia haver para desvendar foram os grandes propulsores para desenvolver esta tese, a qual me possibilitou entender que partilho de dúvidas, incertezas e anseios, como tantos outros docentes. Que aprender a ser professor é um processo contínuo e permanente, que se constrói ora de forma solitária, introspectiva e com muita reflexão acerca do quê fazer, do como fazer e do porquê fazer, ora se constrói de forma coletiva, seja com os discentes, com os pares, com colegas da instituição de trabalho, com colegas dos serviços de saúde, com pacientes. Aprendi que existem dificuldades, mas que podem servir para aprimorar o meu fazer, aprendi, acima de tudo, que existem fatores que facilitam e que geram satisfação ao profissional que escolheu esta antiga e nobre profissão.

As limitações encontradas durante a pesquisa dizem respeito: às falas concisas de alguns participantes, o que em um trabalho qualitativo pode ofuscar o enriquecimento dos aspectos abordados; a participação reduzida de docentes de alguns cursos; a publicação escassa dos aspectos que envolvem a função docente de profissionais da saúde. Ressalta-se também que publicações que envolvem a formação pedagógica são, consideravelmente, maiores em livros do que em artigos, e que o acesso para muitos dos artigos é restrito e pago. Outro fator de limitação, não apenas deste estudo, mas de trabalhos na área da docência em saúde, é a não valorização ou a diminuta valorização da CAPES em relação a publicações em periódicos, com pontuação *qualis*, de modo geral, de B2 a B4, nos cursos da saúde. Esse tipo de restrição desestimula a realização de pesquisas como o presente estudo, o que certamente não contribui para a melhoria da qualidade do ensino superior na área da saúde.

Como sugestão de novos estudos, o interesse pelo aprendizado por meio de trocas entre pares, principalmente a troca entre docentes com pouca experiência e os mais experientes, e vice-versa, creio ser uma temática bastante relevante que pode trazer à tona aspectos importantes, contribuindo positivamente para o desenvolvimento docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. **Lições do velho professor**. Campinas: Papyrus, 2013.
- ANTONELLO, Ivan Carlos Ferreira. Cuidando de cuidadores em formação nas faculdades de medicina. **Revista Bioética**, Brasília, v. 14, n. 2, p. 159-162, 2006.
- ANTUNES, Celso. **Primeiros degraus**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- ARAÚJO, Dolores; GOMES DE MIRANDA, Maria Claudina; BRASIL, Sandra L. Formação de profissionais de saúde na perspectiva da integralidade. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v. 31, supl. 1, p. 20-31, jun. 2007.
- ASSAD, Luciana Guimarães; VIANA, Ligia de Oliveira. O. Saberes práticos na formação do enfermeiro. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 56, n. 1, p.44-47, 2003.
- BACKES, Vania Marili Schubert; MOYÁ, José Luis Medina; PRADO, Marta Lenise do. The construction process of pedagogical know ledge among nursing professors. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 2, p.421-428, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70 - Brasil, 2011.
- BARLEM, Jamila Geri Tomaschewsk *et al.*. Fragilidades, fortalezas e desafios na formação do enfermeiro. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 347-353, 2012.
- BEJARANO, Nelson Rui Ribas; CARVALHO, Anna Maria Pessoa. Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos. *Becoming science teachers: beliefs and conflicts*. **Ciência&Educação**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 1-15, 2003.
- BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria T. O estado da arte do Burnout no Brasil. **Revista Eletrônica InterAçãoPsy**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 4-11, 2003.
- BERNHEIM, Carlos Tünnermann.; CHAUI, Marilena de Souza. Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília:UNESCO, p. 1-44, 2008.
- BIANCONI, Maria Lucia; CARUSO, Francisco. Educação não-formal. **Ciência e Cultura**, Campinas, v. 57, n. 4, p. 20-20, 2005.
- BIREAUD, Annie. **Os métodos pedagógicos no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 1995.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos a professoralidade. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **PRÓ-ensino na saúde**. Edital n.º 024/2010. Brasília: CAPES, 2010a. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 8 jun. 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria N° 72, de 14 de abril de 2010**. Brasília: CAPES, 2010b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoD S.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: <www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES n° 3, de 7 novembro de 2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Enfermagem. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, seção 1, p. 37, 9 nov. 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES n° 5 de 7 nov. 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 39, 9 nov. 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES n° 492 de 09 jul. 2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Diário Oficial da União, Brasília, 09 jul. 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES n° 2 de 19 fev. 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia. CNE. Resolução CNE/CES 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 9, 4 mar. 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES n° 4 de 19 fev. 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia. CNE. Resolução CNE/CES 4/2002. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 11, 4 mar. 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES n° 5 de 19 fev. 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fonoaudiologia. CNE. Resolução CNE/CES 5/2002. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 12, 4 mar. 2002c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES n° 6 de 19 nov. 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 12, 4 mar. 2002d.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 2, de 18 de fevereiro de 2003**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Biomedicina. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 16, 20 fev. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 7 de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. CNE. Resolução CNE/CES 7/2004. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 18, 5 abr. 2004. Alterada pela Resolução CNE/CES nº 7, 4 out. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 8 de 7 maio de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. CNE/CES Resolução 8/2004. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 16. 18 maio 2004. Revogada pela Resolução CNE/CES nº 5, 15 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 59, jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Pró – Saúde. PET - Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/folder/pro_saude_pet_saude.pdf. Acesso em: 8 mar. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 8 mar. 2015.

CALHEIROS, Christianne Alves Pereira. **A construção dos saberes da docência no ensino de enfermagem obstétrica**. 2014. 179 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Enfermagem, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, São Paulo, 2014.

CAMARA, Rosana Hoffman. Análise de Conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais**: revista interinstitucional de psicologia, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p.179-191, 2013.

CAMPOS, F. E. de *et al.* Caminhos para aproximar a formação de profissionais de saúde das necessidades da atenção básica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 53-59, out./dez. 2001.

CANO, Maria Elena García. La evaluación por competencias en la educación superior. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, v. 12, n. 3, p. 1-16, 2008.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out. 2006.

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, 2002.

CASTELO-BRANCO, Maria do Céu. Capacidade para o Trabalho e a Satisfação Docente. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 7, n. 1, p. 27-40, jan./jun. 2014.

CEIA, Carlos. **O professor na caverna de Platão**: as recentes políticas para a formação de professores em Portugal e o futuro da profissão. Casal de Cambra: Caleidoscópio, 2010.

CHAGAS, Isabel. Aprendizagem não formal/formal das ciências. Relações entre os museus de ciência e as escolas. **Revista de Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 51-59, 1993.

CHICKERING, Arthur W.; GAMSON, Zelda F. Seven principles for good practice in undergraduate education. **AAHE Bulletin**, Grandview, v. 3, p. 7, 1987.

CIPRIANO, Emília. Avaliação, espinha dorsal do projeto político-pedagógico. In: MELO, Marcos Muniz (Org.). **Avaliação na educação**. Pinhais: Editorial Melo, 2007. p. 45-50.

CLARO, Jose Alberto Carvalho dos Santos; PROFETA, Rogério Augusto. Programas de benefícios sociais para docentes no ensino superior brasileiro como forma de reter talentos: um estudo exploratório. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 189-223, 2015.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORBELLINI V. L. *et al.* Nexos e desafios na formação profissional do enfermeiro. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 63, n. 4, p. 555-560, 2010.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 1998.

COSTA, Anna Edith Bellico da. Auto-eficácia e Burnout. **Revista Eletrônica InterAçãoPsy**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 34-67, 2003.

COSTA, Bartira Ercília Pinheiro da *et al.* Reflexões sobre a importância do currículo informal do estudante de medicina. **Scientia Medica**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 2012.

COSTA, Bartira Ercília Pinheiro da. Mentoring in medical education. **Scientia Medica**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 152-153, 2008.

COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Docência no ensino médico: por que é tão difícil mudar. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 21-30, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Org.). **Educação superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 71-82.

CUNHA, Maria Isabel; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio; RIBEIRO, Gabriela Machado. Qualidade do ensino de graduação: culturas, valores e seleção de professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 219-241, 2013.

CYRINO, Eliana Goldfarb *et al.* Ampliando parcerias no ensino e na pesquisa na graduação em enfermagem e medicina e no desenvolvimento profissional no contexto do Programa de Saúde da Família. **Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovación**, Barcelona, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2012.

CYRINO, Eliana Goldfarb *et al.* Pet-Salud: educación basada en la comunidad para las profesiones de la salud. In: BOLLELA, V. R. *et al.* (Org.). **Educación basada en la comunidad para las profesiones de la salud: aprendiendo con la experiencia brasileña**. [Brasília]: OPAS/PAHO, [2014]. p. 37-53.

- CYRINO, Eliana Goldfarb; TORALLES-PEREIRA, MariaLúcia. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 780-788, 2004.
- DALLACOSTA, Fabiane Meneghetti; ANTONELLO, Ivan Carlos Ferreira; LOPES, Maria Helena Itaquí. Docência em saúde: breve reflexão sobre a prática profissional. **Revista Científica CENSUPEG**, Joinville, n. 3, p. 38-44, 2014.
- DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.
- DEMO, Pedro. Alguns equívocos em educação. In: MELO, Marcos Umniz (Org.). **Avaliação na educação**. Pinhais: Editorial Melo, 2007. p. 163-175.
- DIAS, Rosane Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.
- ENJO, Laura Lodeiro. **Elicitación y representación del conocimiento experto de profesores universitarios: la construcción de redes y comunidades de aprendizaje como componente y condición de las “buenas prácticas docentes”**. Santiago. 2013. 538 p. Tese(Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2013.
- ENJO, Laura Lodeiro. La red informal como una modalidad de trabajo en equipo entre docentes universitarios/The informal network as a mode of team work among university professors. **Cuaderno de Pedagogía Universitaria**, Santiago, República Dominicana, v. 10, n. 20, p. 10-16, 2014.
- FERNANDES, Carla Natalina da Silva. Refletindo sobre o aprendizado do papel de educador no processo de formação do enfermeiro. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 4, p. 691-693, 2004.
- FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso Carlos Correa. Alinhando estratégia e competências. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 44-57, 2004.
- FRANCO, Renato Soleiman *et al.* O conceito de competência: uma análise do discurso docente. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 173-181, 2014.
- FREIRE, Leila Inês Follmann; FERNANDEZ, Carmen. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 255-272, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Idéias**, São Paulo, n. 8, p. 44-58, 1990.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion: Institut Internacional des Droits de 1^o Enfant, 2005.

GASPAR, Alberto. A educação formal e a educação informal em ciências. In: **CIÊNCIA e Público: caminhos da divulgação científica no Brasil**, Rio de Janeiro: Casa da Ciência, 2002. p. 171-183.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Revista Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 11-25, 2006.

GONZÁLEZ Y ORTÍZ, Francisco Xavier. Barnett, Ronald. Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad. **Investigación Bibliotecológica**, México, v. 22, n. 46, p. 229-235, 2008.

GONZÁLEZ, Alberto Duran; ALMEIDA, Marcio José de. Integralidade da saúde: norteando mudanças na graduação dos novos profissionais. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 757-762, 2010.

HADDAD, Ana Estela et al. Pró-Saúde e PET-Saúde: a construção da política brasileira de reorientação da formação profissional em saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, supl. 1, p. 3-4, 2012.

HARGREAVES, Andy. Change from without: lessons from other countries, systems, and sectors. In: HARGREAVES, Andy (Ed.). et al. **The Second International Handbook of Educational Change**. Dordrecht: Springer, 2010. p. 105-117.

HOUAISS, Antonio.; VILLAR, Mauro de Salles.; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Minidicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IDE, Cilene Aparecida Costardi. Requisitos para a docência em escolas de enfermagem: perspectivas para a questão. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 186-191, 1999.

IMBERNÓN MUÑOZ, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN MUÑOZ, Francisco.; GARCÍA, Patrícia Silva; VALENZUELA, Carolina Guzmán. Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial. **Comunicar**, Huelva, v. 18, n. 36, p. 107-114, 2011.

JARAUTA-BORRASCA, Beatriz.; MEDINA-MOYA, José Luis. La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes. **Magis: revista internacional de investigación en educación**, v. 1, n. 2, p. 357-370, 2009.

KEIL, Jack; PARTELL, Peter J. **The effect of class size on student performance and retention at Binghamton University**. Binghamton: Binghamton University, 1997.

Disponível em: <http://www.classsizematters.org/wp-content/uploads/2012/11/Class_size_jkpp1997.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2015.

LE BOTERF, Guy. Avaliar a competência de um profissional: três dimensões a explorar. **Reflexão RH**, [S. l.], p. 60-63, jun. 2006. Disponível em: <[http://www.guyleboterf-conseil.com/Article evaluation version direct e Pessoal.pdf](http://www.guyleboterf-conseil.com/Article%20evaluation%20version%20direct%20e%20Pessoal.pdf)>. Acesso em: 8 mar. 2015.

LEMOS, Maithê de Carvalho; PASSOS, Joanir Pereira. Satisfação e frustração no desempenho do trabalho docente em enfermagem. **Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 48-55, 2012.

LIMA, Maria de Fátima Evangelista Mendonça; LIMA-FILHO, Dario de Oliveira. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 62-82, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Nilson José. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 137-155.

MAFTUM, Mariluci Alves; ALENCASTRE, Marcia Bucchi. Cenário da qualificação docente de enfermagem em saúde mental no Paraná. **Nursing**, São Paulo, v. 11, n. 124, p. 404-410, 2008.

MARQUEZE, Elaine Cristina; MORENO, Claudia Roberta de Castro. Satisfação no trabalho – uma breve revisão. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 30, n.112, p. 69-79, 2005.

MARTINEZ, Maria Carmen; PARAGUAY, Ana Isabel Bruzzi Bezerra; LATORRE, Maria do Rosário Dias de Oliveira. Relação entre satisfação com aspectos psicossociais e saúde dos trabalhadores. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 55-61, 2004.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2012a.

MASETTO, Marcos Tarciso. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antonio; VASCONCELLOS, Maria Lucia (Org.). **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 79-108.

MASETTO, Marcos Tarciso. Educação e futuro superior no Brasil. **Educación y Futuro**, Barcelona, n. 27, p. 201-215, 2012b.

MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E. Burnout in organizational settings. **Applied Social Psychology Annual**, Beverly Hills, v. 5, p. 133-153, 1984.

MASLACH, Christina; SCHAUFELI, Wilmar B.; LEITER, Michael P. Job burnout. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 52, n. 1, p. 397-422, 2001.

- MEDINA, Ana J.; DE SIMANCAS, Katia; GARZÓN, Carlos A. El pensamiento de los profesores universitarios en torno a la enseñanza y demás procesos implícitos. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 2, n. 1, p. 563-570, 1999.
- MEIRA, Thiago Raphael Martins *et al.* Percepções de professores sobre trabalho docente e repercussões sobre sua saúde. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, Fortaleza, v. 27, n. 2, p. 276-282, 2014.
- MENDES, Maria Luiza Maciel. A precarização do trabalho docente e seus efeitos na saúde dos professores da Rede Municipal de Ensino do Recife. **Revista Hum@ Nae**, Recife, v. 9, n. 1, 2015.
- MERIGHI, Miriam Aparecida Barbosa. Reflexões sobre a docência de enfermagem em uma universidade pública. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 80-83, 1998.
- MOLINA, Andressa Alves; MIOTTO, Luciana Bernardo. Currículo de Enfermagem: competências e habilidades para formação de docentes. **CuidArte Enfermagem**, Riberão Preto, v. 3, n. 1, p. 79-87, 2009.
- MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2000.
- MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2007.
- MOREIRA, J. António; FERREIRA, António G. A Identidade socioprofissional dos professores de educação física em Portugal. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 32-52, 2011.
- NACARATO, Adair Mendes; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível: abrindo as cortinas. In: GRISOLIA, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.73-104.
- NÓVOA, António. **Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: SINPRO-SP, 2006. Palestra em homenagem ao Dia Mundial do Professor.
- PEDRO, Neuza; PEIXOTO, Francisco. Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 2, n. 24, p. 247-262, 2006.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002a. p. 11-33.

PERRENOUD, Philippe. Os desafios da avaliação no contexto dos ciclos de aprendizagem plurianuais. In: PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002b. p. 35-59.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PINHEL, Inahíá; KURCGANT, Paulina. Reflexões sobre competência docente no ensino de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 711-716, 2007.

PINTO, Joelma Batista Tebaldi; PEPE, Alda Muniz. A formação do enfermeiro: contradições e desafios à prática pedagógica. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, p. 120-126, 2007.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida.** Conferência promovida no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://www.eu2007.min-edu.pt/np4/27.html>>. Acesso em: 8 maio 2015.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; NETO, Armindo Quilici. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009.

REIS, Briana Manzan; CECÍLIO, Sálua. Precarização, trabalho docente intensificado e saúde de professores universitários. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 109-128, 2014.

ROCHA, Sandra de Souza Lima; FELLI, Vanda Elisa Andres. Qualidade de vida no trabalho docente em enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 1, p. 28-35, 2004.

RODRIGUES, Juliana; ZAGONEL, Ivete Palmira Sanson.; MANTOVANI, Maria de Fátima. Alternativas para a prática docente no ensino superior de enfermagem. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 313-317, 2007.

RODRIGUES, Malvina Thaís Pacheco; SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 59, n. 3, p. 456-459, maio/jun. 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007.

- ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.
- ROSSONI, Eloá; LAMPERT, Jadete. Formação de profissionais para o Sistema Único de Saúde e as Diretrizes Curriculares. **Boletim da Saúde**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 87-98, 2004.
- ROZENDO, Célia Alves *et al.* Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 15-23, 1999.
- RUTHES, Rosa Maria; FELDMAN, Liliane Bauer; CUNHA, Isabel Cristina Kowal Olm. Foco no cliente: ferramenta essencial na gestão por competência em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 63, n. 2, p. 317-321, 2010.
- RUZA, Fábio Machado; SILVA, Santuza Amorim da; PÁDUA, Karla Cunha. Ser professor universitário: identidades construídas entre aspectos de satisfação e insatisfação profissional. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 44, p. 179-199, 2015.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidades das competências em educação. In: SACRISTÁN, José Gimeno *et al.* **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13-63.
- SANTOS, Sandra Carvalho dos. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: Aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de Ensino superior”. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 69-82, 2001.
- SANTOS, Wilton Silva dos. Organização curricular baseada em competência na educação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 86-92, 2011.
- SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2012.
- SCHEIBE, Leda. Formação de professores: dilemas da formação inicial a distância. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 1, n. 2, p. 199-212, jul./dez. 2006.
- SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.
- SHULMAN, Lee S. Excellence: an immodest proposal. **Carnegie Perspectives**, sep. 2005. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498994.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2015.
- SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.
- SOININEN, Marjaana; MERISUO-STORM, Tuula; KORHONEN, Ritta. What kind of competence teachers need in the year 2020? **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, v. 17, n. 3, p. 111-122, 2013.
- STACCIARINI, Jeanne Marie R.; TRÓCCOLI, Bartholomeu T. O estresse na atividade ocupacional do enfermeiro. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 9, n. 2, p. 17-25, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

THURLER, Monica. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.89-111.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação**. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em:
<<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 8 mar. 2015.

VIEGAS, Luciane Torezan; SIMIONATO, Margareth Fadanelli; BRIDI, Fabiani de Souza Romano. Formação de professores: uma análise preliminar do Programa Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 2, p. 69-90, 2009.

VIEIRA, Valéria; BIANCONI, Maria. Lucia; DIAS, Monique. Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. **Ciência e Cultura**, Campinas, v. 57, n. 4, p. 21-23, 2005.

VYGOTSKY, Lev S.O **desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins fontes, 2003.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, Miguel A. El trabajo por competencias y los equipos docentes. en equipos docentes: prácticas y reflexiones. **Cuaderno de Pedagogía Universitaria**, Santo Domingo, n. 13, p. 5-13, 2010.

ZABALZA, Miguel A.; LODEIRO ENJO, Laura. Herminio Barreiro. La pasión por enseñar. **REDU: Revista de Docencia Universitaria**, Santiago de Compostela, v. 9, n. 1, p. 217, 2011.

APÊNDICE A – Carta aos Participantes

Prezado(a) Professor(a)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de doutorado, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), que tem como tema a Formação docente de profissionais da área de saúde.

O objetivo da pesquisa é conhecer a opinião de docentes de cursos de graduação na área da saúde sobre a importância da capacitação pedagógica na sua formação, bem como conhecer de que forma estes profissionais buscam qualificar-se como docentes.

Para isso, você Professor está recebendo um questionário estruturado que contém 18 questões, as quais estão relacionadas à formação, atuação e satisfação docente. Além de 12 questões relativas ao perfil da amostra.

Para participar da pesquisa basta acessar o questionário através do link:

https://pucrs.qualtrics.com/SE/?SID=SV_bHoGiT8aC3c0Ar

Certificamos que o acesso é totalmente seguro, não acarretando qualquer risco ou dano ao seu computador. Além disso, a pesquisa não demonstra nenhum tipo de risco aos participantes, pois os respondedores não sofrerão prejuízo moral, intelectual, financeiro ou de qualquer outra natureza, uma vez que fica garantida a privacidade e anonimato dos participantes, bem como das respostas informadas no questionário.

Esta mensagem está sendo enviada simultaneamente aos professores dos cursos da área de saúde, de uma instituição de ensino superior privada do Rio Grande do Sul, cujos coordenadores dos cursos envolvidos aceitaram participar da pesquisa através do envio de uma Carta de Autorização aos pesquisadores.

Frisa-se que a pesquisa foi aprovada pela Comissão Científica do Programa de Pós-Graduação em Medicina e Ciências da Saúde (PPGMCS), pela Comissão Científica da Faculdade de Medicina e do Hospital São Lucas da PUCRS (FAMED/HSL/PUCRS) e pelos Comitês de Ética e Pesquisa da PUCRS e da instituição co-participante (ocultado nome neste

documento respeitando Resolução 466/12 CNS), após cadastramento na Plataforma Brasil, conforme descrito no TCLE.

Desde já, agradecemos a sua atenção. Certos da compreensão da importância deste convite, contamos com a sua participação e colaboração na pesquisa.

Colocamo-nos a disposição para maiores informações através dos contatos: patricia.treviso@acad.pucrs.br; bart@pucrs.br e/ou pelos telefones: (51)95441456 e (51)3320-3000, ramal 2344, Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, pelo telefone (51) 3320-3345 ou o da instituição co-participante (ocultado nome neste documento respeitando Resolução 466/12 CNS).

O TCLE está sendo encaminhado em anexo. A resposta positiva a esta mensagem será considerada como o “aceite” dos termos de participação livre e esclarecida.

Patrícia Treviso (Doutoranda PPGMS/PUCRS)

Prof^ª. Dr.^ª Bartira Ercília Pinheiro da Costa (Orientadora PUCRS)

Prof^ª. Dr.^ª Beatriz Regina Lara dos Santos (Co-orientadora PUCRS)

APÊNDICE B – Instrumento de Coleta de Dados

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP – PUCRS

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MEDICINA E CIÊNCIAS DA SAÚDE

Instrumento Coleta de Dados da Pesquisa intitulada: “Percepção da formação, atuação e satisfação de profissionais da área da saúde enquanto docentes”

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Prezado(a) Professor(a)

Bem-vindo ao questionário!

Sua contribuição será valiosa para a concretização desta pesquisa.

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de doutorado, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), que tem como tema a Formação docente de profissionais da área de saúde.

O objetivo da pesquisa é conhecer a opinião de docentes de cursos de graduação na área da saúde sobre a importância da capacitação pedagógica na sua formação, bem como conhecer de que forma estes profissionais buscam qualificar-se como docentes.

Para isso, você Professor está tendo acesso a um questionário estruturado que contém 18 questões relacionadas à formação, atuação e satisfação docente e outras 12 referentes ao perfil.

As questões estão enumeradas em três grupos identificadas pelas letras P, F, A e S seguida da numeração sequencial.

As respostas são salvas automaticamente!! Caso você precise interromper o processo de responder as questões, você poderá continuar em outro momento de onde você parou. Saliento que os pesquisadores só terão acesso às suas respostas no momento que você concluir o questionário.

O presente estudo foi aprovado pelos CEP das duas instituições envolvidas.

Desde já, agradecemos a sua atenção e certos da compreensão da importância deste convite, contamos com a sua participação e colaboração na pesquisa.

Colocamo-nos a disposição para maiores informações através dos contatos: patricia.treviso@acad.pucrs.br; bart@pucrs.br e/ou pelos telefones: (51)95441456 e (51)3320-3000 ramal 2344.

Patrícia Treviso (Doutoranda PPGMCS/PUCRS)

Profª. Dr.ª Bartira Ercília Pinheiro da Costa (Orientadora PUCRS)
 Profª Dr.ª. Beatriz Regina Lara dos Santos (Co-Orientadora PUCRS)

Antes de iniciar o questionário são interessantes algumas considerações:

a) A expressão "área específica de sua formação" descrita em algumas questões é referente a área de atuação de cada profissão conforme sua formação acadêmica, como por exemplo: Enfermagem - assistência ao paciente (hospitais, clínicas, *homecare*) Farmácia - manipulação de medicações (laboratórios, farmácias, bancadas) Etc.. conforme cada profissão.

b) As questões referentes à busca por capacitação docente ou formação pedagógica diz respeito a todas as formas de buscar melhorias para a atuação docente, através de licenciatura, cursos, eventos científicos, leituras, trocas, etc.

c) Com base no teste piloto, a média de tempo prevista para responder todo questionário é de 22 minutos.

d) Caso você precise interromper o processo de preenchimento/resposta antes de ter concluído o questionário, você poderá acessá-lo novamente a partir do ponto em que parou. Pedimos por gentileza, que conclua todo o questionário, a sua opinião é de extrema importância para a realização deste estudo!

Questões Perfil

Idade: _____ **Sexo:** F () M ()

Área de Formação: () Enfermagem () Biomedicina () Nutrição () Fisioterapia () Serviço Social () Psicologia () Farmácia () Fonoaudiologia () Terapia Ocupacional () outra _____

Nível sócio-econômico (Critério Brasil ABEP (Critério Brasil ABEP (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa) base 2011) Renda média bruta familiar mensal em R\$ (salário mínimo nacional R\$ 724,00) A (12 salários mínimos ou mais) B (entre 3 e 7 salários mínimos) C (entre 1,5 e 2 salários mínimos) D/E (até 1 salário mínimo)

Há quanto tempo já concluiu a graduação? () até 1 ano () mais de 01 até 03 anos () mais de 03 até 05 anos () mais de 05 até 10 anos () mais de 10 até 15 anos () mais de 15 até 20 anos () mais de 20 anos.

Qual sua mais alta qualificação: () graduação () especialização () mestrado () doutorado () pós-doutorado

Quantas horas semanais você trabalha como docente nesta instituição? () até 10 horas () Mais de 10 até 20 horas () Mais de 20 até 39 horas () 40 horas () Não sei

De acordo com suas atividades como docente, você trabalha como: () horista () Tempo Parcial () Tempo Integral () Não sei

Durante quanto tempo você trabalhou na área específica de sua formação? (vide explicação no início do questionário): () Nunca trabalhei () Até 01 ano () Mais de 1 até 03 anos () mais de 03 até 05 anos () mais de 05 até 10 anos () mais de 10 até 15 anos () mais de 15 até 20 anos () mais de 20 anos.

Você ainda atua na área específica de sua formação? () sim () não

Há quanto tempo você trabalha na docência? () Até 01 ano () Mais de 1 até 03 anos () mais de 03 até 05 anos () mais de 05 até 10 anos () mais de 10 até 15 anos () mais de 15 até 20 anos () mais de 20 anos.

Quando você iniciou sua atuação na DOCÊNCIA você já tinha concluído: () graduação () especialização () mestrado () doutorado () pós-doutorado

Questões - (Categorias: formação, atuação, satisfação)

Módulo – Formação

1. Você acha que o PROFISSIONAL DE SAÚDE necessita de formação pedagógica para atuar na docência? Por quê?
2. Quantifique a importância da formação pedagógica para a atuação docente: (zero: nunca e 10: sempre)

I-----I
0 10

3. Você busca qualificar-se para a atuação docente? (zero: nunca e 10: sempre)

I-----I
0 10

4. De que forma você busca qualificar-se para a atuação docente?
5. Das opções descritas abaixo, marque as que você participa no intuito de qualificar-se para a atuação docente. **(É possível marcar mais de uma resposta).**
 - () participo de congressos e eventos científicos na área da SAÚDE
 - () participo de workshops, treinamentos e capacitações na área de EDUCAÇÃO
 - () participo de congressos e eventos científicos na área da SAÚDE
 - () participo de workshops, treinamentos e capacitações na área de EDUCAÇÃO
 - () só participo de eventos científicos ou capacitações estas são gratuitas
 - () troco experiências com meus pares
 - () só participo das atividades de capacitação docente realizados pela instituição onde trabalho quando é obrigatório.
 - () participo de capacitações e eventos científicos organizados pela instituição onde trabalho
 - () sou autodidata
 - () não participo de nenhuma atividade de qualificação docente.
 - () outro Qual? Cite-o: _____
6. O que mais o impede de participar de capacitações pedagógicas? **(Pode ser marcada mais de uma resposta)**
 - () dificuldade financeira
 - () falta de tempo
 - () desconhecer a existência deste tipo de capacitação

- diretrizes de ensino
- matriz curricular
- filosofia da instituição
- alunos
- colegas
- estrutura física da instituição
- recursos tecnológicos disponíveis
- laboratório

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MEDICINA E CIÊNCIAS DA SAÚDE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Professor (a)

Meu nome é Patrícia Treviso, sou aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Medicina e Ciências da Saúde da PUCRS, área de Nefrologia e linha de Pesquisa em Formação e Desenvolvimento Docente na Saúde, orientada pela Prof^ª. Dra. Bartira Ercília Pinheiro da Costa (PUCRS) e Prof^ª. Dra. Beatriz Lara dos Santos (PUCRS).

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“PERCEPÇÃO DA FORMAÇÃO, ATUAÇÃO E SATISFAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE ENQUANTO DOCENTES”**.

O *objetivo* da pesquisa é conhecer a opinião de docentes de cursos de graduação na área da saúde sobre a importância da capacitação pedagógica na sua formação, bem como conhecer de que forma estes profissionais buscam qualificar-se como docentes. Este estudo surgiu a partir de inquietações acerca da qualidade da educação superior e de como o profissional de saúde busca sua formação pedagógica, visto a importância de seu papel na educação de novos profissionais de saúde. Temática esta que apresenta a possibilidade e a necessidade de pesquisa, estudo e reflexões. A formação pedagógica do profissional de saúde que deseja atuar como docente é uma temática atual, ampla e complexa confirmando a relevância da realização deste estudo.

Para a coleta de dados elaborou-se um questionário estruturado, composto por 18 questões, relativas à formação, atuação e satisfação na atuação docente, contendo ainda 12 questões relativas ao perfil da amostra. O questionário está disponível online, sendo necessário o acesso através do endereço eletrônico:

https://puers.qualtrics.com/SE/?SID=SV_bHoGiT8aC3c0Ar

Pode-se afirmar que a pesquisa implica em risco mínimo, uma vez que os participantes não sofrerão qualquer prejuízo moral, intelectual, financeiro ou de qualquer outra natureza ao aceitarem integrarem-se à pesquisa. Quanto aos benefícios da pesquisa, destaca-se a possibilidade de contribuir para a melhoria da formação docente de profissionais da área da saúde, visto ampliar a discussão sobre a temática.

Informamos que a sua participação é voluntária e livre, tendo o direito de desistência em qualquer momento da pesquisa, se assim o desejar, sem prejuízo para si. Além disso, fica garantida a privacidade e anonimato dos participantes, bem como das respostas informadas no questionário.

Declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Recebi informação a respeito do estudo e esclareci minhas dúvidas. Sei que em

qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. A doutoranda PATRICIA TREVISO certificou-me que esta pesquisa oferece riscos mínimos e que não terá danos. Além disso, as respostas serão confidenciais e o meu nome não será divulgado. Tenho a liberdade de retirar meu consentimento de participação na pesquisa, face a estas informações. Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Caso tiver novas perguntas sobre este estudo, posso contatar a doutoranda PATRICIA TREVISO no telefone (51) 95441456 ou a Prof. Dra. Bartira Ercília Pinheiro da Costa, pelo telefone (51) 98425617 para qualquer pergunta sobre os meus direitos como participante deste estudo ou, se penso que fui prejudicado pela minha participação, posso chamar o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, pelo telefone (51) 3320-3345 ou o da instituição co-participante (ocultado nome neste documento respeitando Resolução 466/12 CNS).

O projeto de pesquisa deste estudo foi aprovado pelos Comitês de Ética em Pesquisa da instituição proponente (parecer nº 510.568) e da instituição co-participante (parecer nº 537.770).

Frente ao acima exposto, considerando-me devidamente esclarecido sobre a pesquisa. Eu autorizo a equipe de pesquisadores a utilizar, divulgar e publicar, para fins científicos e culturais, meus depoimentos, no todo ou em parte, editado ou não, nos termos acima firmados, ciente de que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações ou modificar minha decisão, caso assim o desejar. Portanto, ao responder ao questionário via internet, eu autorizo a utilização das minhas respostas.

A resposta positiva à mensagem será considerada como o “aceite” dos termos de participação livre e esclarecida. Após, seguem as questões para serem respondidas.

ANEXO A – Comprovante de Submissão de Artigo para Revista Texto & Contexto Enfermagem

ScholarOne Manuscripts

<https://mc04.manuscriptcentral.com/tce-scielo> Texto & Contexto Enfermagem

Submission Confirmation

 Print

Thank you for your submission

Submitted to	Texto & Contexto Enfermagem
Manuscript ID	TCE-2015-0436
Title	PERCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE SOBRE A FORMAÇÃO EM SUA ATIVIDADE DOCENTE
Authors	Treviso, Patricia Pinheiro da Costa, Bartira
Date Submitted	23-Aug-2015

[Author Dashboard](#)

ANEXO B – Comprovante de Submissão de Artigo para Revista Interface

ScholarOne Manuscripts

<https://mc04.manuscriptcentral.com/icse-scielo> Interface - Comunicação, Saúde, Educação

Submission Confirmation

 Print

Thank you for your submission

Submitted to Interface - Comunicação, Saúde, Educação

Manuscript ID ICSE-2015-0622

Title ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DA SAÚDE: COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS À DOCÊNCIA

Authors TREVISO, PATRICIA
SANTOS, BEATRIZ REGINA LARA DOS
PINHEIRO DA COSTA, BARTIRA ERCÍLIA

Date Submitted 19-Aug-2015

[Author Dashboard](#)

ANEXO C – Parecer Consubstanciado do CEP (Instituição Proponente)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERCEPÇÃO DA FORMAÇÃO, ATUAÇÃO E SATISFAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE ENQUANTO DOCENTES

Pesquisador: Bartira Ercilia Pinheiro da Costa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 25694713.7.0000.5336

Instituição Proponente: UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 510.568

Data da Relatoria: 10/01/2014

Apresentação do Projeto:

Projeto visando através de questionário estruturado que avalia a formação, atuação e satisfação de docentes de 10 cursos de graduação

Convite por e-mail e garantia de anonimato do curso e do docente.

Objetivo da Pesquisa:

Descrever o perfil do docente, sua atuação, satisfação, busca de formação específica e reconhecimento de habilidades e competências.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sem riscos - questionário e anonimato.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Importante para melhor formação dos docentes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Revisar TCLE.

Endereço: Av. Ipiranga, 6690, prédio 60, sala 314

Bairro: Partenon **CEP:** 90.610-900

UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@puhrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 510.568

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

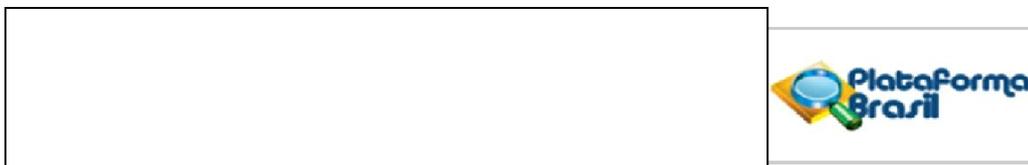
Considerações Finais a critério do CEP:

PORTO ALEGRE, 14 de Janeiro de 2014

Assinador por:
caio coelho marques
(Coordenador)

Endereço: Av. Ipiranga, 6690, prédio 60, sala 314
Bairro: Partenon **CEP:** 90.610-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucrs.br

ANEXO D – Parecer Consubstanciado do CEP (Instituição Co-participante)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERCEPÇÃO DA FORMAÇÃO, ATUAÇÃO E SATISFAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE ENQUANTO DOCENTES

Pesquisador: Bartira Ercilia Pinheiro da Costa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 25694713.7.3001.5308

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 605.387-0

Data da Relatoria: 21/02/2014

Apresentação do Projeto:

Projeto de doutorado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Medicina e Ciências da Saúde da PUCRS, área de Nefrologia e Linha de Pesquisa em Formação e Desenvolvimento Docente na Saúde e será desenvolvido em uma IES privada do Estado.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa é conhecer a percepção de formação, atuação e satisfação na graduação universitária da área de saúde.

Como objetivos específicos, a autora apresenta: descrever o perfil do docente; conhecer de que forma buscam a formação específica para docência; constatar fatores que possam influenciar na atuação e satisfação docente; reconhecer habilidades e competências necessárias para o exercício da docência, na opinião dos sujeitos.

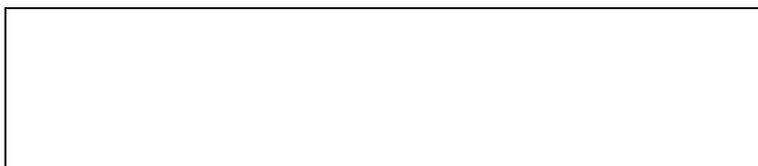
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Risco mínimo pois os sujeitos somente responderão a entrevista.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante para a área da docência em saúde. Projeto já analisado pela instituição proponente.

--	--



Continuação do Parecer: 605.387-0

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados o TCLE, a Autorização Institucional para a realização da pesquisa e o Parecer Consubstanciado do CEP da PUC-RS.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PORTO ALEGRE, 12 de Abril de 2014

Assinador por:

(Coordenador)

Este parecer reemitido substitui o parecer número 605387 gerado na data 21/02/2014 22:22:09, onde o número CAAE foi alterado de 25694713.7.0000.5336 para 25694713.7.3001.5308.

