

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CAMILA DE BARROS RODENBUSCH

**FORMAÇÃO INTEGRAL NOS CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE:
CONTRIBUIÇÃO PARA HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Porto Alegre
2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAMILA DE BARROS RODENBUSCH

**FORMAÇÃO INTEGRAL NOS CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE:
CONTRIBUIÇÃO PARA HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Porto Alegre
2019

CAMILA DE BARROS RODENBUSCH

**FORMAÇÃO INTEGRAL NOS CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE:
CONTRIBUIÇÃO PARA HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da Escola de
Humanidades da Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos

Porto Alegre
2019

Ficha Catalográfica

R687f Rodenbusch, Camila de Barros

Formação integral nos cursos da área da saúde : contribuição para humanização na Educação Superior / Camila de Barros Rodenbusch . – 2019.

99 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren Santos.

1. Educação Superior. 2. Formação Integral e Humanizada. 3. Prática Educativa Docente. 4. Psicologia Humanista. 5. Psicologia Positiva. I. Santos, Bettina Steren. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

CAMILA DE BARROS RODENBUSCH

**FORMAÇÃO INTEGRAL NOS CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE:
CONTRIBUIÇÃO PARA HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da Escola de
Humanidades da Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos - PUCRS

Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos - PUCRS

Profa. Dra. Marília Costa Morosini - PUCRS

Profa. Dra. Alessandra Maria Scarton - PUCRS

Profa. Dra. Carla Spagnolo - ROSÁRIO

Porto Alegre
2019

**A minha família, que é a base da
minha vida e sempre está ao meu lado.**

Amo todos vocês!

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 (*This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001*).

Foram muitas as pessoas que me apoiaram e me auxiliaram em diferentes momentos desta caminhada, a quem eu gostaria de agradecer.

Em primeiro lugar a meus familiares – minha mãe, Sílvia; meu pai, Ricardo; minhas irmãs Carolina, Cristina e Cecília, que são a base de minha vida e minha fonte de felicidade, que sempre me incentivaram e me compreenderam; além dos meus cunhados Miguel e Ralph que sempre estiveram torcendo por mim.

À Professora Dra. Bettina Steren dos Santos, minha orientadora, pelos ensinamentos, pela paciência, compreensão e dedicação, assim como pela amizade, muito obrigada por tudo.

Um agradecimento especial ao Professor Dr. Luciano Castro por ter autorizado a realização da pesquisa, assim como a todos os professores que fizeram parte da amostra deste estudo. Obrigada pelas lições transmitidas através das entrevistas, contribuindo de modo significativo para elaboração desta tese.

Aos amigos que a vida me presenteou e que me incentivaram e me ajudaram ao longo desta trajetória, em especial, Alexandre Waszcenko Teixeira e Shaiane Porto, meu agradecimento pelo apoio, paciência, colaboração e participação neste processo, o meu muito obrigada por tudo.

À Faculdade SOGIPA, direção, professores e funcionários pelo suporte e apoio na fase final de elaboração desta tese.

À todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da PUCRS, pelas amizades e pelos constantes ensinamentos.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa Processos Motivacionais em Contextos Educativos (PROMOT), por compreenderem minha ausência e por me apoiarem nesta caminhada.

Enfim, a todos aqueles que aqui não nomeei e que estiveram presentes, torceram por mim e me apoiaram direta ou indiretamente nesta caminhada, o meu sincero agradecimento.

**A alegria não chega apenas no encontro do
achado, mas faz parte do processo de busca.
E ensinar e aprender não pode dar-se fora
da procura, fora da boniteza e da alegria.**

Paulo Freire

RESUMO

A presente tese aborda a temática da humanização na Educação Superior na área da saúde. A pesquisa vai ao encontro da proposta apresentada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) de uma “Educação para Cidadania Global”, exigindo estudantes preparados para enfrentar os desafios presentes na sociedade, buscando desenvolver habilidades socioemocionais, valores humanos e atitudes fundamentais para promover a transformação social, tornando-os profissionais preocupados com a sociedade e com as pessoas. O objetivo foi analisar a percepção dos professores dos cursos de graduação da área da saúde sobre formação integral e apresentar elementos para uma prática docente humanizadora. É um estudo qualitativo, descritivo e com abordagem de estudo de caso. Os participantes são docentes dos cursos de graduação da área da saúde, de uma instituição comunitária de Educação Superior, localizada no estado do Rio Grande do Sul. Para atender os objetivos desta investigação, foi utilizado para a coleta de dados um Questionário e uma Entrevista Semiestruturada. Os dados do questionário foram analisados e apresentados de forma descritiva e os dados da Entrevista Semiestruturada, foram analisados conforme a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). O referencial teórico que norteou o estudo foi dividido em três subcapítulos: Movimento Humanista, dando enfoque para a Psicologia Humanista e para Psicologia Positiva; Humanização na área da saúde, englobando a Política Nacional de Humanização; e, Educação Superior enfatizando a Formação Integral e a Prática Educativa Docente. Através dos dados coletados foi possível verificar que os docentes possuem o entendimento de formação integral e humanização de acordo com as teorias e os autores abordados no referencial teórico. Para eles esta formação deve englobar os aspectos técnicos, mas também os aspectos relacionados ao desenvolvimento do ser humano como um todo. Os currículos dos cursos ainda não contemplam estes aspectos, são fragmentados, reforçando o saber técnico. Existe a necessidade de currículos inovadores e interdisciplinares. Foi possível constatar a presença e o entendimento da dimensão humana por parte dos docentes. É preciso que os cursos proponham ações de integração entre as áreas de formação, englobando aspectos humanos, planejamento de atividades que desenvolvam a formação para cidadania global. Após as análises, reforça-se a tese de que é possível desenvolver uma formação integral e humanizada na Educação Superior.

Palavras-chave: Educação Superior. Formação Integral e Humanizada. Prática Educativa Docente. Psicologia Humanista. Psicologia Positiva.

ABSTRACT

This thesis addresses the theme of humanization in higher education in health. The research meets the proposal presented by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) of a “Global Citizenship Education”, requiring students to be prepared to face the challenges present in society, seeking to develop socio-emotional skills, human values and fundamental attitudes to promote social transformation, making them professionals concerned with society and people. The objective was to analyze the perception of undergraduate health professors about integral education and to present elements for a humanizing teaching practice. It is a qualitative, descriptive study with a case study approach. The participants are teachers of the undergraduate courses in health, from a community institution of Higher Education, located in the state of Rio Grande do Sul. To meet the objectives of this research, a questionnaire and a semi-structured interview were used for data collection. The questionnaire data were analyzed and presented descriptively and the data from the Semi-Structured Interview were analyzed according to the content analysis technique proposed by Bardin (2011). The theoretical framework that guided the study was divided into three subchapters: Humanist Movement, focusing on Humanist Psychology and Positive Psychology; Humanization in health, encompassing the National Humanization Policy; and, Higher Education emphasizing Integral Training and Teaching Educational Practice. Through the collected data it was possible to verify that the teachers have the understanding of integral formation and humanization according to the theories and the authors approached in the theoretical framework. For them, this training must include the technical aspects, but also the aspects related to the development of the human being as a whole. The curricula of the courses do not yet contemplate these aspects, they are fragmented, reinforcing the technical knowledge. There is a need for innovative and interdisciplinary curricula. It was possible to verify the presence and understanding of the human dimension by the teachers. It is necessary that the courses propose actions of integration between the areas of formation, encompassing human aspects, planning activities that develop the formation for global citizenship. After the analyzes, the thesis reinforces that it is possible to develop an integral and humanized formation in Higher Education.

Keywords: Higher Education. Integral and Humanized Formation. Teaching Educational Practice. Humanistic psychology. Positive psychology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritores e Teses e Dissertações encontrada/selecionadas	23
Quadro 2 – Bibliografia Anotada (exemplo).....	24
Quadro 3 – Bibliografia Sistematizada (exemplo)	25
Quadro 4 – Teses e Dissertações divididas em Categorias	26
Quadro 5 – Categorias e Subcategorias	57
Quadro 6 – Titulações e Tempo de Docência na Educação Superior.....	60
Quadro 7 – Busca pela Formação Humana	61
Quadro 8 – Participação na construção e conhecimento do currículo	76

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dimensões Conceituais Básicas da Educação para Cidadania Global.....	44
Figura 2 – Princípios da Pedagogia da Educação para Cidadania Global	45

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ECG – Educação para Cidadania Global

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

PNH – Política Nacional de Humanização

PROMOT – Grupo de Pesquisa Processos Motivacionais em Contextos Educativos

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RS – Rio Grande do Sul

SIPESQ – Sistema de Pesquisa

SUS – Sistema Único de Saúde

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 TRAJETÓRIA E JUSTIFICATIVA.....	16
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	20
1.3 QUESTÕES NORTEADORAS.....	21
2 CONSTRUINDO O ESTADO DO CONHECIMENTO	22
3 REFERENCIAL TEÓRICO	28
3.1 MOVIMENTO HUMANISTA.....	28
3.2 HUMANIZAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE.....	39
3.3 EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	42
3.3.1 Formação Integral e a Prática Educativa Docente	46
4 METODOLOGIA	53
4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	53
4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO.....	54
4.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	55
4.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA E COLETA DE DADOS.....	55
4.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	56
4.6 QUESTÕES ÉTICAS.....	58
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	59
5.1 FORMAÇÃO INTEGRAL E HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	62
5.1.1 Valores Positivos e Desenvolvimento Interpessoal	66
5.2 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA FORMAÇÃO HUMANA.....	71
5.2.1 Saberes e Competências	72
5.2.2 Currículo dos Cursos, Interdisciplinaridade e Inovação	76
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	85
ANEXO A – Carta de Aprovação da Comissão Científica	92

APÊNDICE A – Quadro-Síntese do Desenho da Tese.....	93
APÊNDICE B – Carta de Autorização para Realização da Pesquisa.....	94
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	95
APÊNDICE D – Questionário.....	96
APÊNDICE E – Roteiro para Entrevista Semiestruturada.....	98

1 INTRODUÇÃO

A presente tese tem como temática a formação integral e humanização na Educação Superior, especificamente nos cursos da área da saúde. A sociedade contemporânea e o atual mundo do trabalho estão em constantes transformações, exigindo das instituições de ensino superior e de seus profissionais a busca de um novo perfil e de novas alternativas frente aos desafios presentes no mundo moderno. Essa necessidade de mudança leva a educação a um momento de incertezas, de busca constante por inovações e reformulações, visando não somente a difusão do conhecimento, mas sim o compromisso de colaborar para um mundo melhor.

Em decorrência desse atual cenário, a atividade docente também necessita se modificar para atender as novas demandas emergentes. Nesse contexto, o ato de ensinar compreende muito mais do que passar o conteúdo. Ser professor vai além de replicar técnicas e conhecimentos em diferentes turmas, ser professor compreende fazer com que o conteúdo tenha sentido para o estudante, fazendo assim com que realmente exista uma aprendizagem significativa para ele. O papel do docente transcende o conteúdo a ser desenvolvido, o professor deve estabelecer relações interpessoais com seus alunos, de forma que seu trabalho não dependa somente de conhecimentos e qualidades técnicas, mas sim de valorização do ser humano e integração interpessoal, por isso a importância de uma formação que contemple estes aspectos, principalmente em uma área que atua diretamente com diferentes tipos de pessoas e situações.

Essa perspectiva também se aproxima da proposta apresentada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de uma “Educação para Cidadania Global”, que apresenta uma nova dimensão para a Educação, indo ao encontro da realidade do século XXI, que exige dos estudantes uma formação integral e humanizada para enfrentar o mercado de trabalho, os desafios políticos, sociais, culturais e ambientais, buscando desenvolver habilidades socioemocionais, valores humanos e atitudes fundamentais para facilitar a cooperação e promover a transformação social, tornando-os profissionais e cidadãos engajados, críticos, responsáveis, resilientes, criativos e empáticos.

Novos estudos sobre formação integral, à luz da Psicologia Humanista e da Psicologia Positiva, podem representar alternativas promissoras para se alcançar uma aprendizagem significativa e um maior envolvimento dos estudantes com sua própria formação, assim como

pode contribuir para Humanização na Educação Superior, despertando valores humanos importantes para as relações intrapessoais e interpessoais na área da saúde. Desta forma, a presente pesquisa tem como problema: **Qual a percepção dos professores dos cursos de graduação da área da saúde sobre Formação Integral e de que forma podem contribuir para humanização na Educação Superior?**

Atuar na área da saúde engloba diferentes competências e trabalha diretamente com dimensões decorrentes da interação entre os aspectos físicos, sociais, psicológicos, afetivos e emocionais dos seres humanos. Infelizmente muitos profissionais não sabem lidar com estes diferentes aspectos, pois não fazem parte de suas competências técnicas e de seus saberes científicos. Os docentes que atuam em cursos da área da saúde necessitam desenvolver estes aspectos nos acadêmicos, pois estão trabalhando com a formação de novos profissionais que atuarão diretamente com seres humanos, podendo desta forma fazer a diferença nos contextos que atuarem, despertando e transmitindo para crianças, jovens e adultos aspectos relacionados a formação que tiveram na Graduação. Para isso os cursos do campo da saúde precisam se preocupar com questões mais amplas do que a transmissão e aplicação do conhecimento técnico de cada área específica, precisam se preocupar com a formação integral de seus aprendizes e futuros profissionais.

Estruturalmente, esta tese está dividida em seis capítulos. No capítulo inicial uma introdução juntamente com o problema de pesquisa, logo após destaco minha trajetória acadêmica/profissional e a justificativa deste estudo, e, posteriormente os objetivos e questões norteadoras de pesquisa. No segundo capítulo apresento os princípios do Estado de Conhecimento através de um levantamento de Teses e Dissertações sobre a temática aqui apresentada, realizado através de buscas no Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), vinculada ao banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

O terceiro capítulo engloba o referencial teórico que norteará o estudo, contendo três subcapítulos: o primeiro sobre o Movimento Humanista, com base na Psicologia Humanista e na Psicologia Positiva, à luz de Rogers (1959, 1975, 1977 e 1997), Maslow (s/d.), Ausubel (1968 e 2003), Maturana e Rzepka (2000), Freire (1996), Puente (1978), Rich (1975), Pretto (1978), Schultz e Shultz (1998), Goulart (1999), Seligman (2002 e 2004), Csikszentmihalyi (1990, 1992 e 2019), Sheldon e King (2001), Snyder e Lopez (2009), Kamei (2014), Mosquera, Stobäus e Hengemühle (2011), Yunes (2003), Maturana (2009) e Vigotsky (2004); no segundo subcapítulo tratarei sobre as questões referentes a Humanização na área da saúde

e a Política Nacional de Humanização (PNH), apoiada nos estudos de Casate e Correa (2005); Moraes (2015); Silva e Silveira (2005 e 2009); Brasil (2010) e Rios (2009); no terceiro abordo a Educação Superior, com ênfase na Formação Integral e a Prática Educativa Docente, amparada por Franco (2016); Neves (2007); Morosini (2006, 2014, 2016 e 2018); Tiffin e Rajasingham (2007); Magalhães (2006); Macedo e colaboradores (2005); Santos, Antunes e Schmitt (2010); Tardiff (2008); Zabalza (2004); Freire (1979, 1987, 1992, 1996 e 2000), Morin (2001 e 2003), Arroyo (2010), Nóvoa (1995 e 2003), Delors (1998), Gadotti (2000) e UNESCO (1998, 2015 e 2016).

Na sequência apresenta-se o quarto capítulo, referente a Metodologia utilizada para responder ao problema de pesquisa e atender aos objetivos da mesma. No quinto são apresentados os Resultados e a Discussão dos dados deste estudo, seguido pelo capítulo das Considerações Finais e por fim as referências utilizadas na elaboração desta tese.

1.1 TRAJETÓRIA E JUSTIFICATIVA

Para iniciar as colocações sobre minhas experiências e minha trajetória acadêmica/profissional, me recordo do período escolar, cursei a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio em uma escola pública de Porto Alegre/RS. Sempre fui uma criança muito ativa, com dificuldade de ficar quieta durante as aulas, que conversava bastante, adorava brincar na rua e a hora do recreio era o momento mais esperado.

Nos anos iniciais tive muita dificuldade em aprender a ler e escrever, pois não pronunciava o “R” e isso interferiu diretamente no meu aprendizado, porém tive uma professora muito especial, que me acompanhou, me encorajou e incentivou durante esse momento difícil, em que todos meus colegas já sabiam ler e escrever e eu ainda não. Ela acreditou no meu potencial, não estava somente preocupada com a habilidade que eu precisava desenvolver, ela estava preocupada com o meu aprendizado e com o ser humano que estava diante dela. Seu modo de agir e suas atitudes vão ao encontro da visão que tenho hoje do que é realmente ser um profissional de excelência, sendo corroborado pela fala de Drouet (1995, p. 13):

Quando o educador respeita a dignidade do aluno e trata-o com compreensão e ajuda construtiva, ele desenvolve na criança a capacidade de procurar dentro de si mesma as respostas para seus problemas, tornando-o responsável e, conseqüentemente, agente de sua própria aprendizagem.

Hoje percebo que muitas de minhas ações, minhas práticas e meus ideais, são reflexos do respeito, do olhar atencioso e do carinho recebido por essa professora.

Durante o ensino fundamental e médio sempre me destaquei por ajudar os colegas, valorizar as ações positivas e buscar melhorar as coisas ao meu redor, minhas notas não eram das melhores, mas era sempre lembrada e considerada pelos professores uma excelente aluna. Acredito que não é somente o desempenho acadêmico que demonstra isso, e sim as ações e as relações estabelecidas. Dentre as inúmeras experiências, destaco as aulas de educação física do ensino médio, onde a professora “jogava” uma bola e se retirava do pátio, isso me incomodava bastante, pois estava ali para ter aula e não para jogar livremente. Após inúmeras reclamações, ela optou por “ensinar” o voleibol, infelizmente não possuía nenhuma habilidade, eu gostava mesmo do futebol, mas a modalidade era somente para os meninos, não sendo permitido participar da atividade com eles, visto que a educação física era dividida por gêneros. Nas aulas dessa professora somente os que jogavam bem participavam das atividades e eu, que adorava a educação física, mas não me destacava no voleibol, tinha que ficar sentada contabilizando os pontos dos jogos. Este foi o momento que decidi que queria mudar aquela situação, por isso resolvi que iria fazer vestibular para o curso de educação física.

Terminei o ensino médio no ano de 2000, fiz vestibular para Universidade Federal do Rio Grande do Sul e não obtive a aprovação, resolvi então fazer em uma universidade privada e tentar crédito educativo. Quando ingressei na Faculdade de Educação Física da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), no ano de 2002, sabia qual era o meu objetivo: ser uma professora diferente da que eu tive no ensino médio.

Durante a graduação sempre estive envolvida com grupos de pesquisa e com as monitorias de disciplinas, fui bolsista de iniciação científica e convivi com profissionais espetaculares, que são exemplos e que marcaram minha vida e minha trajetória acadêmica/profissional. Foi através dessas experiências e convivências que percebi que queria trabalhar como professora da Educação Superior, queria poder levar para os futuros profissionais um pouco dos valores que eu acredito que devem estar presentes nos seres humanos e que deveriam estar presentes quando exercessem a sua profissão. Ter a oportunidade de formar profissionais diferenciados, que valorizassem o ser humano, profissionais que não estivessem somente preocupados com a sua prática, mas também com a sociedade, com as pessoas e com o mundo ao seu redor.

Após concluir a graduação, em 2006, atuei como *personal trainer*¹, recreacionista, professora de hidroginástica e de natação, mas o meu objetivo era entrar no mestrado e dar continuidade ao meu sonho e minha carreira acadêmica. Foi então, em 2007, que resolvi me inscrever no processo seletivo para o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS², sendo aprovada em primeiro lugar na linha de pesquisa Pessoa, Saúde e Educação. Realizei todo meu mestrado com bolsa integral do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), desenvolvi uma pesquisa com base na Teoria das Inteligências Múltiplas, mas especificamente a Inteligência Corporal Cinestésica e a Pedagogia do Esporte voltada para adultos médios e tardios, intitulada como “Ações Pedagógicas voltadas a estimulação da Inteligência Corporal Cinestésica e as Habilidades Motoras de Adultos Médios e Tardios”. Me incomodava ouvir professores afirmando que uma pessoa ao envelhecer não pode praticar esportes, que não é mais capaz de realizar tal atividade, ressaltando as limitações e não as potencialidades do sujeito. Através da minha dissertação e da criação de um jogo de handebol adaptado para idosos, com base na estimulação da Inteligência Corporal Cinestésica, consegui mostrar que todos são capazes, independentemente da idade, e que nenhum professor pode afirmar que o seu aluno não tem condições ou que não é capaz de aprender ou realizar alguma atividade.

Quando conclui o mestrado, em 2009, estava de volta ao mercado de trabalho, com o título de Mestre e pouca experiência profissional, trabalhava como *personal trainer*³, realizava trabalho voluntário em um hospital e substituía professores em academias e escolas de natação e hidroginástica. Como ainda estava pagando o crédito educativo referente a graduação, a remuneração era baixa e devido as circunstâncias comecei a trabalhar fora da minha área de formação. Durante o dia exercia a atividade de técnico administrativo em uma instituição de Educação Superior e quando o expediente acabava, eu ministrava palestras sobre minha dissertação de mestrado em cursos de graduação em educação física e, esporadicamente, substituía professores em suas aulas. Saliento que esse foi um período de bastante dificuldade, mas extremamente necessário e de grande amadurecimento pessoal.

Foi através de uma destas palestras, em 2014, que recebi o convite para atuar como docente em uma faculdade de educação física, porém tinham alunos de diferentes cursos da área da saúde e foi nesse momento que percebi a possibilidade de realizar meu sonho, de

¹ É um profissional de educação física que atua como treinador pessoal, capacitado a ministrar e supervisionar os treinamentos seguindo os objetivos de quem o contrata e respeitando os princípios básicos do treinamento.

² Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

³ É um profissional de educação física que atua como treinador pessoal, capacitado a ministrar e supervisionar os treinamentos seguindo os objetivos de quem o contrata e respeitando os princípios básicos do treinamento.

tentar formar profissionais diferenciados, mais completos e mais humanos. Após dois anos atuando como docente senti necessidade de retomar os estudos e desenvolver pesquisas relacionados a minha trajetória e meus ideais, resolvi então fazer a seleção para o doutorado em educação, com o intuito de contribuir para formação de profissionais que fazem a diferença de forma positiva na formação acadêmica, profissional e pessoal dos estudantes.

Hoje faço parte do Grupo de Pesquisa Processos Motivacionais em Contextos Educativos (PROMOT) da Escola de Humanidades da PUCRS⁴, atuo como professora em duas Instituições privadas de Educação Superior, em ambas nos cursos da área da saúde, sendo coordenadora acadêmica do curso de educação física em uma delas. Em cinco anos como docente fui escolhida paraninfa das turmas de formandos por três vezes e uma vez como professora homenageada, acredito que estou dando o meu melhor para contribuir para formação pessoal e profissional dos acadêmicos. Percebo que são raros os professores que buscam abordar o desenvolvimento e a formação do discente na sua totalidade, enfocando, além dos conhecimentos técnicos, as questões sociais, emocionais e os valores humanos.

A educação se apresenta como um espaço privilegiado para a construção de valores físicos, morais, sociais e emocionais, considero a formação integral importante para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos acadêmicos. Acredito que estudos e pesquisas sobre formação integral e humanização na Educação Superior, com base na Psicologia Humanista e na Psicologia Positiva, sejam relevantes no atual contexto educacional, inspirados pela perspectiva da UNESCO⁵ de uma Educação para Cidadania Global.

Vivemos em tempos de diferentes crises em diversos contextos, tempos de construção e reconstrução, creio que esta tese pode representar uma alternativa promissora para novas gerações de profissionais. Através de métodos de ensino inovadores, novas alternativas pedagógicas, da troca constante entre o docente e o discente buscando tornar a aprendizagem significativa, do desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e emocionais, assim como das relações interpessoais e intrapessoais, sendo possível contribuir para formação de profissionais resilientes e mais preocupados com os seres humanos e com a sociedade.

Independente do curso da área da saúde, os profissionais formados terão que trabalhar com pessoas, por isso, com minha tese desejo contribuir de forma relevante para uma Educação Superior humanizada, corroborando assim, de acordo com a UNESCO, para uma

⁴ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

⁵ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Educação para a Cidadania Global. Que os professores sejam engajados e preocupados com o discente, que consigam despertar o envolvimento e a motivação dos estudantes em relação a sua aprendizagem e a sua própria formação, que incentivem e plantem a “sementinha” dos valores humanos em cada um de seus alunos, para que realmente se tornem profissionais e cidadãos preocupados com a sociedade e com as pessoas, com o objetivo de formar futuros profissionais que valorizem, além da técnica a ser aplicada, o ser humano como um todo.

Acredito que o sentido da educação se encontra e se reencontra na própria experiência, na reflexão pessoal sobre o que cada um vive e sente na ação de educar, assim como nos valores do ser humano.

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Para responder ao problema⁶ de pesquisa apresentado na introdução desta tese e atender as intencionalidades da mesma, tem-se como **objetivo geral**:

- Analisar a percepção dos professores dos cursos de graduação da área da saúde sobre Formação Integral e Humanizada e apresentar elementos para uma prática docente humanizadora.

E como **objetivos específicos**:

- Verificar qual o entendimento dos professores dos cursos de graduação da área da saúde sobre Formação Integral e Humanização na Educação Superior;
- Analisar através da fala dos professores se os currículos dos cursos de graduação da área da saúde apresentam aspectos voltados para Formação Integral e Humanizada, com base na Psicologia Humanista e na Psicologia Positiva;
- Identificar através da fala dos professores quais os saberes que os docentes dos cursos de graduação da área da saúde consideram necessários para Formação Integral e Humanizada na Educação Superior;
- Identificar através da fala dos professores os desafios e as possibilidades para Formação Integral e Humanizada nos cursos de graduação da área da saúde; e,

⁶ Problema de Pesquisa: Qual a percepção dos professores dos cursos de graduação da área da saúde sobre Formação Integral e de que forma podem contribuir para Humanização na Educação Superior?

- Apresentar elementos para uma prática docente humanizadora, com base nas percepções dos professores e na Psicologia Humanista e Positiva.

1.3 QUESTÕES NORTEADORAS

A seguir apresentam-se as questões norteadoras deste estudo, a partir dos objetivos gerais e específicos supracitados:

- O que os professores dos cursos de graduação da área da saúde entendem por Formação Integral e Humanização na Educação Superior?
- Os currículos dos cursos de graduação da área da saúde apresentam aspectos voltados para Formação Integral com base na Psicologia Humanista e na Psicologia Positiva?
- Quais os saberes os professores dos cursos de graduação da área da saúde julgam necessários para Formação Integral e Humanizada na Educação Superior?
- Quais os desafios e possibilidades para Formação Integral e Humanizada nos cursos de graduação da área da saúde?
- Que elementos podem contribuir para uma prática docente humanizadora na Educação Superior?

2 CONSTRUINDO O ESTADO DO CONHECIMENTO

Como atividade inicial do percurso de construção desta tese, foi importante realizar uma busca com profundidade, identificando e analisando a produção em teses e dissertações relacionadas à temática deste estudo, em busca da construção de um Estado de Conhecimento, com o intuito de conhecer avanços, diferentes abordagens de pesquisas e produções, bem como perspectivas inovadoras na área deste estudo.

Para isso, foram utilizados os princípios de construção do estado de conhecimento. De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p.155),

[...] *estado de conhecimento* é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Para alcançar tal objetivo foram realizadas buscas no Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), vinculada ao banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), por ser uma fonte consolidada, de importante reconhecimento e relevância no meio acadêmico.

Foram mapeadas as dissertações e teses produzidas entre os anos de 2015 e 2018 relacionadas a temática deste estudo. A identificação dos títulos dos trabalhos foi sucedida pela leitura flutuante dos resumos, com o propósito de delimitar o foco temático e sua abordagem. Uma vez delimitados os aspectos pretendidos, o exame dos textos selecionados se fez necessário para a construção do *corpus* de análise, que foi definido conforme Morosini e Nascimento (2015) por três momentos: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada e Bibliografia Categorizada; cada etapa prioriza a construção e o entendimento de cada trabalho.

Seguindo os princípios do estado de conhecimento que asseguram o rigor exigido para construção desta tese, foram delimitados descritores relacionados com a temática do estudo e com determinadas áreas do conhecimento. A busca avançada para cada um dos descritores comportou inúmeros títulos de teses e dissertação, foi realizada a leitura flutuante dos títulos para uma pré-seleção, posteriormente a leitura dos resumos permitiu o mapeamento e a seleção dos trabalhos, concluindo assim o processo de busca no banco de dados do IBICT⁷.

⁷ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

No Quadro 1 é possível identificar os descritores utilizados como filtro na busca avançada, assim como o quantitativo de trabalhos encontrados e selecionados conforme cada descritor e cada etapa.

Quadro 1: Descritores e Tabela de Teses e Dissertações encontradas/selecionadas

Período da busca: 2015 a 2018				
Descritores	Busca	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados pela leitura flutuante dos Títulos	Trabalhos selecionados pela leitura dos Resumos
Humanização na Educação Superior	Simple, ordenada por relevância	49	20	08
Formação humana na Educação Superior	Simple, ordenada por relevância	1440	24	03 (mesmos do descritor Humanização na Educação Superior)
Formação integral na Educação Superior	Simple, ordenada por relevância	272	17	02

Fonte: Autora (2019)

Desta forma, a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBCT⁸ foi concluída com um total de 61 (sessenta e um) trabalhos selecionados através da leitura dos títulos. Desses, apenas 10 (dez) estavam de acordo com a temática desta tese, sendo selecionados após a leitura flutuante dos resumos, dentre eles 02 (duas) teses de doutorado e 08 (oito) dissertações de mestrado. Cabe salientar que dos trabalhos encontrados na busca com o descritor formação humana na Educação Superior, apenas 03 (três) estavam relacionados à temática desta tese, os mesmos também foram encontrados de forma repetida através do descritor humanização na Educação Superior. Esses dados corroboram para justificar a realização desta tese, visto que são poucas as teses e dissertações atuais relacionadas com a temática específica.

Visando facilitar a identificação das referências selecionadas para análise, foi realizada a chamada Bibliografia Anotada, ou seja, foi organizada uma tabela com as informações sobre os trabalhos, como a referência completa e o respectivo resumo. O Quadro 2 exemplifica esta organização.

⁸ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

Quadro 2 – Bibliografia Anotada (exemplo)

REFERÊNCIA COMPLETA	RESUMO
<p>MORAES, Rita de Cassia Martins. A Humanização no Escopo da Formação Acadêmica dos Graduandos em Enfermagem, Medicina e Odontologia a luz dos Projetos Político-Pedagógicos 28/04/2015 33 f. Mestrado em Odontologia Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói Biblioteca Depositária: BNO - Biblioteca Nutrição e Odontologia</p>	<p>Palavras-chave: Humanização, ensino de graduação em saúde, processo de ensino-aprendizagem. Resumo: Este trabalho objetivou analisar a presença do termo humanização na formação em saúde da Universidade Federal Fluminense, nos cursos de Medicina, Odontologia e Enfermagem. Para tanto, procedeu-se à pesquisa documental, tendo como principal referência o projeto político-pedagógico e as diretrizes curriculares dos cursos analisados. Realizou-se uma pesquisa exploratório-descritiva, com abordagem qualitativa. A análise documental evidenciou uma aproximação com o tema nos três cursos estudados, com variações importantes no método de aplicação dos conteúdos teórico-práticos ao longo do processo de formação. O curso de Medicina apresentou uma distribuição mais homogênea dos conteúdos relacionados ao termo humanização nas disciplinas obrigatórias. Foi possível perceber também o esforço dos cursos em contemplar as Novas Diretrizes Curriculares, trazendo a humanização como elemento prioritário na construção de novas relações entre alunos, docentes, usuários dos serviços e da rede SUS local.</p>
<p>ORSO, Keila Daiane Ferrari. Formação de Professores: reflexões sobre Humanização em contextos de contemporaneidade 02/05/2016 111 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba Biblioteca Depositária: Biblioteca Joaçaba Biblioteca Campos Novos Biblioteca Capinzal Biblioteca Joaçaba Campus II</p>	<p>Palavras-chave: Humanização; Formação de professores; Educação e Contemporaneidade Resumo: O presente estudo, Formação de Professores: Reflexões sobre Humanização em Contextos de Contemporaneidade é uma pesquisa dissertativa do programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, que integra a linha de pesquisa de Processos Educativos. A dissertação tem por objetivo uma reflexão acerca dos pressupostos filosóficos e antropológicos que permeiam a formação humana e as possibilidades de serem desenvolvidos nos processos formativos de professores. No plano teórico, destacam-se estudos de autores, como: Morin (2011), Assmann e Mo Sung (2000), Maturana (1995, 2004, 2009), Frigotto (1996), Gatti (2009) e demais teóricos. Esta pesquisa é de cunho qualitativo, bibliográfico e de campo. O estudo bibliográfico objetivou refletir acerca do processo de humanização, bem como (re) conhecer seus pressupostos na intenção de levantar suporte teórico para, em tempos de contemporaneidade, fortalecer a formação de professores. A pesquisa de campo objetivou investigar o processo de formação inicial e continuada de professores de escolas públicas municipais, participantes do projeto “Estratégias e ações multidisciplinares nas áreas de conhecimentos das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do oeste catarinense: implicações na qualidade da educação básica”, localizadas na mesorregião oeste de Santa Catarina, do Observatório da Educação (OBEDUC) e pertencentes ao Núcleo Chapecó, no intuito de verificar se durante seus processos formativos houve oportunidades para reflexões acerca de vivências humanizadoras. E, por ser uma pesquisa de campo foram aplicados entrevistas com questões semiestruturadas em 09 (nove) professores participantes do OBEDUC e pertencentes ao Núcleo Chapecó. Os resultados indicam que os professores participantes da pesquisa, na sua grande maioria não tiveram durante seus processos formativos discussões acerca do ser humano/humanização. Com unanimidade, todos tem a percepção de que uma prática educativa embasada na humanização potencializa os processos de aprendizagem. No entanto, a formação que o Observatório da Educação (OBEDUC) proporcionou estudos teóricos com presença de reflexões sobre o ser humano, bem como ações proporcionou ações humanizadoras. Considerou-se que há uma possibilidade de proporcionar uma educação com princípios de solidariedade, da preocupação com o outro que o rodeia, de construir com os alunos saberes necessários ao olhar para o mundo com mais cooperação.</p>

Fonte: Autora (2019)

Após esta etapa foi realizada a construção da tabela que caracteriza a fase da Bibliografia Sistematizada, onde as teses e dissertações foram organizadas por itens, conforme o exemplo no Quadro 3.

Quadro 3 – Bibliografia Sistematizada (exemplo)

Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
01	2015	MORAES, Rita de Cassia Martins	A Humanização no Escopo da Formação Acadêmica dos Graduandos em Enfermagem, Medicina e Odontologia a luz dos Projetos Político-Pedagógicos.	M	Este trabalho objetivou analisar a presença do termo humanização na formação em saúde da Universidade Federal Fluminense, nos cursos de Medicina, Odontologia e Enfermagem.	Para tanto, procedeu-se à pesquisa documental, tendo como principal referência o projeto político-pedagógico e as diretrizes curriculares dos cursos analisados. Realizou-se uma pesquisa exploratório-descritiva, com abordagem qualitativa.	A análise documental evidenciou uma aproximação com o tema nos três cursos estudados, com variações importantes no método de aplicação dos conteúdos teórico-práticos ao longo do processo de formação. O curso de Medicina apresentou uma distribuição mais homogênea dos conteúdos relacionados ao termo humanização nas disciplinas obrigatórias. Foi possível perceber também o esforço dos cursos em contemplar as Novas Diretrizes Curriculares, trazendo a humanização como elemento prioritário na construção de novas relações entre alunos, docentes, usuários dos serviços e da rede SUS local.
02	2016	ORSO, Keila Daiane Ferrari.	Formação de Professores: reflexões sobre Humanização em contextos de contemporaneidade	M	A dissertação tem por objetivo uma reflexão acerca dos pressupostos filosóficos e antropológicos que permeiam a formação humana e as possibilidades de serem desenvolvidos nos processos formativos de professores	Esta pesquisa é de cunho qualitativo, bibliográfico e de campo.	A análise e interpretação dos Os resultados indicam que os professores participantes da pesquisa, na sua grande maioria não tiveram durante seus processos formativos discussões acerca do ser humano/humanização. Com unanimidade, todos tem a percepção de que uma prática educativa embasada na humanização potencializa os processos de aprendizagem.

Fonte: Autora (2019)

Posteriormente os trabalhos foram reagrupados em uma tabela igual da Bibliografia Sistematizada, porém agora as teses e dissertações foram separadas por blocos temáticos representando as categorias, esta fase é chamada de Bibliografia Categorizada. A construção teve como base os conhecimentos teóricos e práticos da autora, assim como as leituras realizadas sobre a temática estudada.

O Quadro 4 demonstra as categorias e o quantitativo de trabalhos relacionados a cada uma delas.

Quadro 4 – Teses e Dissertações divididas em Categorias

CATEGORIAS	Nº
Formação Humana nos cursos da área da saúde	07 (70%)
A Formação Humana e a construção de sentidos através da relação docente e discente	03 (30%)
TOTAL	

Fonte: Autora (2019)

A primeira categoria, Formação Humana nos cursos da área da saúde, apresenta a dimensão específica da humanização na formação dos profissionais, segundo Freitas (2013) os cursos de graduação se mostram como espaços favoráveis e legítimos para debates e para uma construção coletiva de estratégias que viabilizem a humanização.

Soares (2016) em seu estudo realizado com professores do curso de enfermagem, de uma Universidade Federal da Região Sudeste do Brasil, ressalta os desafios presentes para a humanização no trabalho docente, destacando as questões institucionais que muitas vezes limitam o trabalho do professor. Por isso é importante salientar que a efetivação da humanização na formação de novos profissionais envolve a instituição e todos os sujeitos do processo, essa formação está associada a condutas e ações afetivas que impulsionam positivamente as ações humanas, seja através de ações institucionais ou da interação educativa e transformadora entre professores e estudantes. Corroborando com a autora, Avila (2015) reforça que no processo de formação é necessário priorizar as relações humanas, assim como o estudo das emoções, e não somente o ensino das teorias e técnicas específicas.

Humberto Maturana (2009) afirma que não há ação humana sem emoção e o amor é a emoção que torna possível a humanização do ser humano, devendo estar presente na formação de diferentes profissionais. Os cursos da área da saúde, ainda não trazem em seus currículos questões referentes as emoções, os trabalhos encontrados que contextualizam esta primeira categoria, além de enfatizarem a necessidade de um alinhamento entre o corpo docente e as instituições de ensino, destacam também a importância da relação do docente

com os discentes e das ações afetivas, que influenciam positivamente o ser humano de forma que a formação humana possa realmente estar presente no processo formativo na área da saúde.

Nesse contexto se enquadra a segunda categoria que está atrelada a Formação Humana e a construção de sentidos através da relação docente e discente. O professor influencia diretamente no processo de desenvolvimento e de construção de sentidos dos estudantes, deve existir uma relação segura, no qual o professor demonstra interesse e disponibilidade em atender as necessidades e perspectivas dos discentes. Acadêmicos seguros em relação aos professores mostram-se interessados e envolvidos no processo de aprendizagem, enfrentando desafios, buscando desenvolver novas formas de compreensão, sentem-se melhores em relação a si mesmos, apresentando resultados positivos e se orgulhando de seu desempenho, podendo superar assim os desafios e as dificuldades encontradas (OSTERMAN, 2000).

Através da análise das teses e dissertações selecionadas, foi possível perceber que a temática da humanização não aparece associada diretamente com a formação na Educação Superior. A busca realizada, reforçou o quanto a humanização é estudada na área da saúde, porém com enfoque na Política Nacional de Humanização (PNH) do Sistema Único de Saúde (SUS) e na conduta e acolhimento do profissional com relação ao paciente e suas patologias. A Formação Integral na maioria dos trabalhos aparece relacionada a Educação em Tempo Integral estando associada à Educação Básica e não à temática desta tese. Não foram encontrados trabalhos relacionados a humanização na Educação Superior, na perspectiva da Psicologia Humanista e da Psicologia Positiva, o que demonstra a relevância de novos estudos nesta área da educação.

Como salientado anteriormente, pesquisas diretamente relacionadas com a temática deste estudo não foram encontradas, assim como estudos sobre a formação integral nos cursos da área da saúde, o que reforça a importância desta tese.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico que norteou o estudo, foi dividido em três subcapítulos: O Movimento Humanista, com enfoque na Psicologia Humanista e na Psicologia Positiva; Humanização na Área da Saúde enfatizando a Política Nacional de Humanização; e, Educação Superior, com ênfase na Formação Integral e a Prática Educativa Docente.

3.1 O MOVIMENTO HUMANISTA

Em um primeiro momento, se faz necessário compreender o sentido da expressão humanização e seus possíveis significados encontrados em dicionários e publicações que abordam o tema. Parte apenas de uma breve compreensão para seguir em direção ao Movimento Humanista, mais especificamente a Psicologia Humanista e a Psicologia Positiva.

A palavra humanização deveria ser bastante familiar para os seres humanos, não sendo necessárias discussões sobre o termo. Porém, diferentes significados e sentidos são atribuídos, evidenciando e reforçando a importância desta abordagem. No Dicionário de Língua Portuguesa Michaelis (2019), temos o seguinte significado: Ato ou efeito de humanizar(-se), o mesmo que tornar humano.

De acordo com Gomes (2002, p. 40) o termo vai além dessa definição, a autora afirma que humanização é o assunto do momento e que deveria estar presente nos seres humanos, sobretudo nos seus atos, assumindo uma conceituação que “parte da premissa do resgate afetivo das relações humanas”, defendendo a “reconstrução do cotidiano, a partir e através da valorização das relações humanas na direção de uma mudança nos modelos de convivência humana, [...], mais solidária e empática”. No momento em que existe a verdadeira relação com o outro, o diálogo, a interação e o entendimento, tem início o processo de humanização.

Como visto na construção do Estado de Conhecimento desta tese, esse termo tem sido bastante discutido e abordado em pesquisas na área da saúde, o que pode ser uma consequência das recomendações do Ministério da Saúde que, em 2003, propôs uma Política Nacional de Humanização (PNH), que visa efetivar os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) no cotidiano das práticas de atenção e gestão, qualificando a saúde pública no Brasil e incentivando trocas solidárias entre gestores, trabalhadores e usuários. Contudo, ações como

essa deveriam ser colocadas em prática e enfatizadas em diferentes espaços e relações, como na educação, na formação de novos profissionais, porém de acordo com Gomes (2002) isso não é uma tarefa fácil.

Indo ao encontro dessa perspectiva e convergindo com os pensamentos de Abraham Maslow e Carl Rogers, apresento a **Psicologia Humanista**, como uma das bases para o desenvolvimento desta tese.

O Movimento Humanista, também chamado de Terceira Força, surgiu nos Estados Unidos e na Europa, entre os anos de 50 e 60. De acordo com Schultz e Schultz (1998, p. 392), a Psicologia Humanista:

Não pretendia ser a revisão nem a adaptação de nenhuma escola de pensamento corrente, [...]. Em vez disso, como o termo terceira força o indica, a psicologia humanista queria substituir o comportamentalismo e a psicanálise, as duas principais forças da psicologia.

Segundo Rich (1975, p. 36) a psicologia humanista tem uma abordagem organísmica e holística no estudo do homem, “tais estudos tem por intenção ver o homem como uma pessoa inteira que formula objetivos e propósitos e procura alcança-los. Essa abordagem não é encontrada nas duas outras escolas”, salientando a divergência em relação a visão Behaviorista e Psicanalítica.

Abraham Maslow foi considerado o fundador do Movimento Humanista, em 1958. Ele não ficou restrito somente ao campo da psicologia, reuniu estudiosos dos valores humanos, da criatividade, do amor, da autonomia, do crescimento e da auto realização. De acordo com Czeresnia e colaboradores (1995, p. 87) na concepção dos psicólogos humanistas, “o homem é permanentemente inacabado e vive em processo de constante recriação de si próprio na busca da auto realização e do uso pleno de suas potencialidades”. O ser humano é o principal enfoque da abordagem humanista, Maslow (s/d.) afirmava que a espécie humana é a única que encontra dificuldades em existir como tal, considerando a essência humana como sutil e difícil de ser encontrada em sua complexidade.

Pretto (1978, p. 12) destaca cinco pilares fundamentais que caracterizam a Psicologia Humanista:

A – Concentração da atenção na experiência pessoal, vista como um fenômeno primário no estudo do homem. Tanto as explicações teóricas como o comportamento aberto são considerados secundários à experiência e seu significado para a pessoa.

B – Ênfase nas qualidades distintamente humanas: escolha de criatividade, avaliação e auto realização em oposição a uma visão reducionista, mecanicista e dicotomizante do homem.

C – Ênfase na busca de problemas significativos de pesquisa, opondo-se à objetividade às custas do significado.

D – Preocupação básica com a valorização da dignidade e valor do homem e no desenvolvimento do potencial inerente a cada um.

E – Nesta perspectiva é central a visão da pessoa como um processo de descoberta do seu próprio ser, ligando-se a outras pessoas e grupos.

No Brasil, os autores mais conhecidos do Movimento Humanista, além de Abraham Maslow, são Alexander Neill, educador escocês, e Carl Rogers, psicólogo americano. Sendo que o primeiro baseou suas ideias em uma experiência educativa e fundou sua própria escola na Inglaterra, existente até hoje, e o segundo desenvolveu uma teoria.

Essa tese tem como base os estudos do importante psicólogo americano Carl Rogers, que nasceu em 1902, sendo o antepenúltimo filho de uma família de cinco meninos e uma menina, que tinha regras estritas de comportamento, moral e religiosidade, defendendo a importância do trabalho pesado, porém os comportamentos eram controlados de forma sutil e afetuosa (ROGERS, 1997).

Iniciou a faculdade estudando agricultura na Universidade de *Wisconsin*, de acordo com Feinberg e Feinberg (2006) enquanto cursava o segundo ano, desistiu em favor do sacerdócio, transferiu a faculdade de agricultura para história e passou a frequentar o Seminário *Union Theological* em Nova York, nesse tempo o mais liberal do país, foi onde conheceu a psicologia e a psiquiatria (ROGERS, 1997). Seguidamente matriculou-se em cursos no *Teacher's College* da Universidade de Columbia onde se formou em 1931. Seu primeiro emprego foi como psicólogo em uma clínica em Nova York, Rogers possuía um lado mais científico em seu trabalho, se tornando pioneiro em registrar e transcrever casos terapêuticos para pesquisas e publicações.

Em 1940 tornou-se professor, inicialmente na Universidade Estadual de Ohio, passando para Universidade de Chicago onde foi membro do Departamento de Psicologia e deu início ao centro de aconselhamento da universidade. Em seguida, mudou-se para Universidade de *Wisconsin*, onde escreveu o livro que lhe trouxe maior reconhecimento e influência: “*On Becoming a Person*”, traduzindo para o português “Tornar-se Pessoa”. No ano de 1963 deixou a academia e se juntou a equipe do *Behavioral Science Institute* na

Califórnia onde desenvolveu importantes estudos, vindo a falecer no ano de 1987 (FEINBERG e FEINBERG, 2006).

Se tornou bastante conhecido por suas obras como: *Tornar-se Pessoa*, que apresenta parte do desenvolvimento de seus estudos; *Liberdade para aprender*, que segundo Costa (1980, p. 55) seria “uma espécie de manifesto em favor da liberdade pedagógica”, entre outras obras de mesma relevância. Para Gomes (2002, p. 50) o psicólogo Carl Roger é conhecido “como a pessoa que foi capaz de marcar presença, pela sua atitude de compreensão e de encorajamento do ser humano”, amplamente conhecido pela Abordagem Centrada na Pessoa, nome escolhido pelo autor para descrever a sua atuação, substituído por outras denominações como: Terapia Centrada no Cliente, Ensino Centrado no Aluno, Liderança Centrada no Grupo, entre outras.

De acordo com Goulart (1999), a Abordagem Centrada na Pessoa enfatiza da mesma forma as relações interpessoais, os processos de construção e organização pessoal da realidade, no desenvolvimento da personalidade do ser humano, em sua capacidade de atuar no mundo como uma pessoa integrada; assim como a vida psicológica e emocional, o desenvolvimento de uma visão autêntica de si mesmo e o autoconhecimento, sempre orientado para a realidade individual e em grupo.

Para Rogers e Rosemberg (1977) as proposições de sua teoria sempre permanecem inacabadas e em constante desenvolvimento, da mesma forma que o ser humano. As suas experiências clínicas como psicólogo o levaram a desenvolver a Teoria Rogeriana, porém o autor não justifica suas colocações como originadas em correntes filosóficas ou psicológicas, conforme ele mesmo afirma “fui educado por ou tive íntimas relações de trabalho com psicólogos, psicanalistas, psiquiatras, psiquiatras sociais, educadores e religiosos, mas nunca senti que pertencia de fato, num sentido total ou comprometido, a qualquer um desses grupos” (ROGERS e ROSEMBERG, 1977, p. 80).

O campo da educação foi fortemente influenciado por sua teoria, conforme Goulart (1999, p. 79) “entre as várias correntes psicológicas que se enquadram na perspectiva da Terceira Força, a que mais interesse despertou no âmbito da educação foi a psicologia não-diretiva de Carl Rogers” que visa o desenvolvimento da pessoa humana. Na Teoria Rogeriana o foco está na pessoa que aprende, tendo relação direta com as atitudes do professor,

Rogers não apresentou uma proposta fechada, estruturada de ensino, mas um modelo aberto de aprendizagem que, para ser produzida, admite um leque de alternativas de ensino. Seu objetivo é tornar o facilitador sensível à alternativa mais adequada ao aprendiz (GOULART, 1999, p. 96).

Nesta tese usamos a denominação Ensino Centrado no Estudante, ao invés de Ensino Centrado no Aluno, para nos referirmos a teoria de Rogers, no qual a responsabilidade está no próprio estudante, a tarefa do professor e da instituição consiste em dar condições favoráveis para o acadêmico, facilitando a sua aprendizagem. Segundo Puente (1978, p. 10-11),

para criar um ambiente facilitador, o professor deverá comunicar à classe a sua atitude profunda de confiança nas suas capacidades de aprender; deverá aceitar a classe como ela é, com os seus objetivos e seus desejos; deverá colocar-se à disposição do estudante, interessando-se tanto pela dimensão emocional dos problemas como pela dimensão cognitiva, convencido de que a eficácia da sua ação como mestre está dependendo fundamentalmente do grau da sua própria autenticidade.

O autor ainda ressalta que Carl Rogers resume os princípios de uma Educação Centrada no Estudante como uma maneira de possibilitar “uma auto-aprendizagem que abranja sentimentos e ideias” (PUENTE, 1978, p. 10), a pessoa do acadêmico é o foco central da sua teoria. Rogers e Rosemberg (1977) afirmam que quando se adota um Ensino Centrado no Estudante, não se pode ter um acadêmico passivo, ele deve ser ativo, para os autores a participação do estudante é uma pré-condição para que realmente exista a aprendizagem.

Conforme Mahoney (1980, p. 84), Carl Rogers compreende dois tipos de aprendizagem:

Um é basicamente cognitivo e visa principalmente a fixação de associações. O outro envolve o indivíduo como um todo, isto é, tanto no aspecto afetivo como cognitivo, e provoca mudanças de comportamento e atitudes mais profundas que o primeiro. Este segundo tipo de aprendizagem é o que Rogers denomina de experimental ou *significant learning*. É iniciada e avaliada pelo próprio aluno e a sua essência é significativa, ou seja, é relevante para as necessidades psicológicas. É com esse sentido que Rogers usa o termo *significant*.

O conceito de aprendizagem significativa tem destaque e relevância em sua teoria, afetando não só o conhecimento, mas a existência do ser humano. Rogers (1997, p. 322) destaca que

Por aprendizagem significativa entendo aquela que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência.

O autor ainda reforça

Por conseguinte, na medida em que os educadores estão interessados em aprendizagem que sejam funcionais, que provoquem modificações no comportamento, que penetrem a pessoa e suas ações, poderão olhar para o campo da psicoterapia em busca de exemplos e ideias. Uma certa adaptação à educação do processo de aprendizagem que se verifica em psicoterapia pode oferecer possibilidades favoráveis (ROGERS, 1997, p. 324).

Moreira e Masini (1982, p. 07) destacam o conceito de aprendizagem significativa como o mais importante da Teoria de Aprendizagem de David Ausubel, para o autor da teoria “aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo”, se caracteriza pela interação entre os novos conhecimentos e aqueles conhecimentos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do sujeito que aprende. Ausubel (1968 e 2003) salienta que o conhecimento prévio é de extrema importância para a aprendizagem significativa e que um aspecto relevante para esta aprendizagem é a predisposição para aprender, assim como o esforço cognitivo e afetivo.

De acordo com Rogers (1997), a verdadeira aprendizagem na forma da pessoa auto realizada e independente seria impossível sem estes elementos básicos, sem uma interação do cognitivo com a emoção e sem o estudante ter autonomia, estando no comando de seu próprio desenvolvimento. Um autor que corrobora com a perspectiva de Carl Rogers em relação à autonomia dos estudantes, é Paulo Freire, um dos mais importantes e influentes escritores sobre teoria e prática da Educação no século XX e que continua tendo grande influência nos dias de hoje. Segundo Costa (1980, p. 38) para Freire “o educando não é somente o que recebe as informações transmitidas por quem sabe mais, mas é aquele que redimensiona esse saber e o integra à própria vida, num verdadeiro processo de conhecimento do mundo”. De acordo com a proposta pedagógica de Freire (1996) a educação deve contemplar, além da construção de conhecimentos, o processo de humanizar a espécie humana.

Em conformidade com o pensamento de Paulo Freire, Rogers (1997) propõe uma educação, em qualquer que seja o nível, baseada na experiência de totalidade, de aceitação e da compreensão, buscando assim sentidos que levem a modificações nas relações intrapessoais e interpessoais, nas quais as pessoas possam se sentir mais completas e autodeterminadas, visando uma formação que promova atitudes de respeito e de aceitação entre os indivíduos. No que se refere a Educação Superior, Goulart (1999, p. 99) enfatiza que Rogers considerou

o ensino universitário como baseado na falta de confiança do estudante orientado pela imposição dos responsáveis pela educação, percebendo o descompasso entre o que é ensinado e o que a vida requer, considerando que, a menos que a universidade se transforme drasticamente, ela perderá sua importância.

Essa transformação do ensino universitário, citada pelo autor, perpassa pela transformação da universidade e das pessoas envolvidas, vai ao encontro do que afirmam Maturana e Razepka (2000, p. 10), que a educação é um processo de transformação e tem como tarefa

[...] formar seres humanos para o presente, para qualquer presente, seres nos quais qualquer outro ser humano possa confiar e respeitar, seres capazes de pensar tudo e de fazer tudo o que é preciso como um ato responsável a partir de sua consciência social.

Com isso assume um caráter humanístico, visando tornar os indivíduos mais “humanos”, através da aquisição de valores, hábitos, atitudes e conhecimentos significativos para ele. Maslow (s/d.) salienta que o ser humano não é ensinado para ser ‘humano’, um professor ou uma cultura não vão criar um ‘ser humano’, o que podem fazer é permitir, promover, encorajar ou ajudar, fazendo com o que exista de valores positivos dentro dele se torne real.

Os Estudiosos da Psicologia Humanista desenvolveram teorias e práticas bem-sucedidas envolvendo os aspectos humanos. Abraham Maslow e Carl Rogers estavam comprometidos com uma nova visão e perspectiva sobre o comportamento humano, suas ideias não pareceram ser suficientemente atrativas e, conseqüentemente, não produziram dados empíricos suficientes para dar força a uma visão mais positiva do ser humano. Foi recentemente que as teorias de desenvolvimento humano desenvolvidas pelos psicólogos humanistas encontraram suporte empírico em estudos realizados por psicólogos positivos e humanistas.

Com raízes no Movimento Humanista, a **Psicologia Positiva** surge como uma tentativa de romper com a visão negativa sobre o desenvolvimento humano, oferecendo uma perspectiva de mudança do negativo para o positivo.

No ano de 1998, Martin Seligman assumiu a presidência da *American Psychological Association* e juntamente com Mihaly Csikszentmihalyi iniciaram um movimento denominado Psicologia Positiva. Ambos os psicólogos passaram a enfatizar em suas publicações a “negligência” da ciência psicológica com sua missão de construir uma visão de ser humano com ênfase em suas virtudes. Buscavam oferecer uma nova abordagem às potencialidades e aos aspectos positivos dos sujeitos, estudando as condições e processos que contribuem para a prosperidade dos indivíduos e da sociedade. Em 2001, através de uma edição especial do periódico *American Psychologist*, o movimento da Psicologia Positiva se

afirma, sendo definido por Sheldon e King (2001, p. 216) como uma “tentativa de levar os psicólogos contemporâneos a adotarem uma visão mais aberta e apreciativa dos potenciais, das motivações e das capacidades humanas” para os autores o movimento ressalta a busca pela felicidade humana, sendo uma visão aberta dos potenciais, das motivações e das capacidades dos Seres Humanos.

Para Snyder e Lopez (2009) e Seligman (2002 e 2004) este novo paradigma epistemológico apresenta como objetivo o funcionamento saudável e adaptativo do ser humano, ressaltando as suas “habilidades positivas” e se interessando pelas experiências positivas, tais como: auto eficácia, otimismo, bem-estar, satisfação, gratidão, felicidade, esperança, resiliência e empatia. NUNES (2019, p. 2) afirma que a Psicologia Positiva tem por base o conceito da resiliência e a define como sendo

o estudo científico dos fatores e processos que conduzem à otimização do funcionamento humano, focando a atenção nas forças, em vez de debruçar nas fraquezas; construindo e solidificando o que de melhor a vida oferece, em vez de tentar reparar o pior.

Todas as experiências positivas destacadas por Snyder e Lopez (2009) e Seligman (2002 e 2004), são de extrema importância no contexto educativo, porém duas delas estão sendo bastante discutidas atualmente quando se fala em formação de profissionais da área da saúde: a resiliência e a empatia.

De acordo com Yunes (2003) a **resiliência** teve origem em 1807, com o cientista inglês Thomas Young, que buscou a relação entre a força aplicada em um corpo e a deformação que esta força produzia, considerando tensão e compressão, introduziu a noção de módulo de elasticidade. Relacionado à Física, o Dicionário de Língua Portuguesa Michaelis (2019), apresenta o significado da palavra resiliência como a elasticidade que faz com que certos corpos deformados voltem à sua forma original.

No sentido figurado, o mesmo dicionário defini como sendo a capacidade de rápida adaptação ou recuperação, corroborando com esta definição, Tavares (2001) afirma que a resiliência está associada a processos de superação de crises e adversidades em indivíduos, grupos ou organizações, sendo bastante discutida no campo da psicologia e da educação. Sousa (2010, p. 161) destaca que a resiliência é entendida como “a capacidade do ser humano em persistir por meio de adaptações constantes através da resistência e perseverança face às dificuldades ou obstáculos que encontra”. Para alguns estudiosos é um fenômeno natural e comum, presente no desenvolvimento dos seres humanos (MASTEN, 2001).

De acordo com Mosquera, Stobäus e Hengemühle (2011, p. 19) a Psicologia Positiva “encontra na resiliência a força para potencializar as dimensões e capacidades humanas”, Nunes (2019 p. 2) enfatiza “o estudo do conceito de resiliência enquanto capacidade profunda para a superação de crises em situações adversas, estando presente em indivíduos, comunidades e instituições”. Referente a Educação, Sousa (2010, p. 166) afirma que “podemos educar o humano no sentido de aumentar o nível de resiliência, proporcionando diretamente um aumento de sucesso educacional, do estado de saúde, do bem-estar psicológico em toda a sua dimensão”, a autora ainda ressalta que

[...] a capacidade de resiliência pode ser ensinada, adquirida através da educação. Não existiria vida humana se os antepassados não tivessem ultrapassados riscos e vulnerabilidade nos períodos da vida, desenvolvendo para isso a proteção e capacidade de resiliência. A melhor preparação para a dificuldade é a própria dificuldade (SOUSA, 2010, p. 166).

Associada a resiliência temos a empatia, Snyder e Lopez (2009, p. 243-244) afirmam que a **Empatia** é “uma resposta emocional à dificuldade emocional percebida de outra pessoa. Uma visão acerca da empatia é que ela envolve a capacidade de corresponder às emoções de outra pessoa”. Também estudada por Carl Rogers (1975), a empatia seria um processo que possibilita a pessoa a “deixar” um pouco de lado o seu “eu” e identificar e viver da mesma forma que o outro, mesmo que seja por alguns instantes.

Segundo Rogers (1959), a empatia implica, por exemplo, sentir o que o outro está sentindo como ele o sente e perceber suas causas como ele as percebe, sem perder nunca de vista que se trata do que o outro está sentindo. Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa Michaelis (2019), no campo da psicologia, a palavra está relacionada com a habilidade de imaginar-se no lugar de outra pessoa, com a compreensão dos sentimentos, desejos, ideias e ações de outrem. Existem formas de desenvolver a empatia, possibilitando, dentre outras coisas, o engajamento social e comportamentos altruístas (Galvão, 2010). Para Spagnolo (2017, p. 80)

Na empatia, o foco não está no próprio sujeito, mas no outro. É preciso esvaziar-se de emoções próprias e evitar que elas interfiram no processo. O foco da atenção está no outro. Na empatia, se está em disposição de benevolência para com o outro. Quando queremos ser empáticos com outrem, em vez de escolher o que ocorre conosco, decidimos nos manter em contato com a outra pessoa. É necessário se manter na escuta profunda do outro.

Para tanto, Casassus (2009, p. 192) destaca a importância da empatia consigo mesmo, salientando

Eu posso ter empatia em relação a mim mesmo. Posso me escutar e refletir comigo mesmo. Sofremos da grande incompetência de não poder ter acesso a nossas dores e contradições, de não poder acolher, acalmar e apoiar a nós mesmos em nossa conexão vital consciente com nós mesmos.

Corroborando com os autores, Pérez Gómez (2015) afirma que a empatia constrói a autoconsciência, conecta os Seres Humanos e proporciona a base que auxilia na orientação para o comportamento e o agir das pessoas. De acordo com Rogers (1997) se a aceitação, a empatia e a valorização dos aspectos positivos constituem condições necessárias para o crescimento do ser humano, então elas devem estar presentes nas relações de ensino, de amizade e de família.

Estas “habilidades positivas” e as experiências vividas pelos seres humanos estão diretamente associadas a busca pela felicidade e significado da vida. Inspirado pelo fato de algumas pessoas conseguirem manter um estado de contentamento e satisfação em viver mesmo após passarem por diferentes experiências negativas, Mihaly Csikszentmihalyi conduziu estudos visando buscar o entendimento da verdadeira felicidade. O resultado de suas pesquisas originou o que ele denominou de *Flow*⁹ (CSIKSZENTMIHALYI, 1990).

De acordo com Csikszentmihalyi (1990) *flow* é o estado que o indivíduo se encontra ao estar totalmente envolvido com uma atividade, a ponto de nada mais parece importar, o corpo e a mente fluem de maneira harmônica. Kamei (2014) destaca que o estado de fluxo ocorre quando o ser humano ama o que faz e compreende seu propósito, para o autor existe a combinação dos seguintes fatores: motivação intrínseca, concentração profunda, emoções positivas e alto desempenho. Csikszentmihalyi (1992 e 2019) e Kamei (2014) destacam como consequência do *flow*: o crescimento pessoal do indivíduo e o fortalecimento da autoestima.

O indivíduo passa a se sentir melhor durante e após a experiência e para continuar em *flow* precisa aprender novas habilidades, progredindo para estágios mais elevados, quando uma atividade flui de forma agradável, a sensação é de que o tempo passa mais rápido, ele encerra a atividade em um estado emocional positivo, com a autoestima elevada (KAMEI, 2014). No contexto da educação, as instituições de Educação Superior, poderiam trabalhar e desenvolver todas estas “habilidades positivas” em seus acadêmicos, através de uma Educação Positiva. Desta forma os estudantes podem ir além do aspecto profissional, eles são

⁹ Em português: fluxo ou fluir

levados a conhecerem seus talentos, pontos fortes e fracos, se autoconhecerem e com isso experimentarem o *flow*, desenvolverem a resiliência e a empatia, assim como a auto eficácia, a esperança, o otimismo e as emoções positivas. Isso tudo pode contribuir para se tornarem profissionais melhores preparados para encarar os desafios presentes no mundo e em seus ambientes de trabalho.

A relação entre docente e discente e o aspecto afetivo têm um papel fundamental neste processo, tanto a experiência positiva quanto as negativas deixam marcas nesta formação. O comprometimento do professor, a disponibilidade, segurança, confiança e o carinho que transmite para o estudante através de uma boa convivência, provocam marcas positivas em seu desenvolvimento, essa convivência constitui a educação como

um processo em que a criança ou o adulto convive com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o outro no espaço da convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca (MATURANA, 2009, p. 29).

Esse aspecto da convivência, abordado por Maturana (2009), corrobora com Seligman (2002 e 2004) quando ressalta a importância das experiências positivas, assim como reforça que qualquer interação humana pode ser transformadora. Essa relação motiva o estudante, que, de acordo com Peterson e Seligman (2004), passa a perceber o aprendizado como uma experiência positiva, atribuindo grande valor e sentido ao conteúdo a ser aprendido, tornando-o assim significativo, indo ao encontro dos estudos e do pensamento de Carl Rogers e David Ausubel, apresentados anteriormente.

Mosquera (1978, p. 91) reforça a importância da dimensão afetiva nessa convivência e interação, afirmando que “[...] toda e qualquer relação humana possui um sentimento profundo de inquietação que leva à procura de significado e valor”. De acordo com Maturana (2009) o afeto e as emoções presentes nessa relação favorecem a aprendizagem, destacando a emoção como responsável por revelar os verdadeiros sentimentos nos relacionamentos com os outros, para o autor o que torna possível a humanização é o amor. O desenvolvimento das emoções humanas depende de um intenso processo interno de adaptação e readaptação com a realidade externa, e o professor tem um papel fundamental podendo contribuir de forma relevante e positiva neste processo (MATURANA, 2009).

Vigotsky (2004) apostava nas relações complexas entre o cognitivo e o afetivo, conectados a questão da aprendizagem, afirmando que não se pode separá-los. Para o autor a afetividade que se manifesta na relação entre o professor e o estudante constitui-se um elemento inseparável do processo de construção do conhecimento. Segundo Mosquera,

Stobäus e Hengemühle (2011, p. 17) a Educação necessita aproximar ainda mais essas dimensões afetivas e emocionais das dimensões cognitivas e sociais, para que assim exista uma formação qualificada, reforçando que

[...] a Psicologia Positiva pode oferecer relevantes contribuições para a educação. Quando assistimos aos docentes e às instituições escolares debaterem-se com a falta de sentido, com a desmotivação, a “indisciplina”, vem esta corrente psicológica alertar que é preciso resgatar e fortalecer as capacidades, as potencialidades, a afetividade, a emoção, o amor naquilo que fazemos.

Sobre a emoção e a educação, Maturana (2009) apresenta em seus estudos que o corpo e a mente não se separam, o que torna a pessoa um ser integral, que se realiza tanto na linguagem ou no racional por meio do seu emocional. De acordo com Seligman (2002 e 2004) os Seres Humanos que apresentam um humor positivo são mais criativos e possuem pensamento mais holístico, ou seja, tem uma visão mais abrangente sobre todos os assuntos, desenvolvendo assim aspectos positivos e de extrema importância para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Nos últimos anos, é possível perceber um elevado índice de depressão e problemas de ordem física, emocional e psicológica entre profissionais da área da saúde, sendo estas algumas das razões da importância da Psicologia Positiva na formação desses profissionais. Mesmo com a crescente utilização do termo humanização, é possível perceber que os profissionais e usuários do sistema de saúde brasileiro sofrem com as mazelas decorrentes de aspectos negativos, gerando um processo de desumanização e reforço destes aspectos, por isso se faz necessário conhecer as definições e a forma que o termo se apresenta na área da saúde.

3.2 HUMANIZAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE

A desumanização na área da saúde ocorre na medida em que as pessoas são reduzidas a objetos de aplicação de métodos e técnicas, são despersonalizados, o saber técnico se sobrepõe ao ser humano. Silva e Silveira (2009, p. 1536) apontam diferentes fatores que demonstram esta desumanização, agrupando-os em três categorias:

- (1) em relação às falhas na organização do atendimento (longas esperas e adiamentos de consultas e exames, ausência de regulamentos, normas e rotinas, deficiência de instalações e equipamentos, bem como falhas na estrutura física);
- (2) ligados especificamente à relação com o doente (o anonimato, a despersonalização, a falta de privacidade, a aglomeração, a falta de preparo psicológico e de informação, bem como a falta de ética por parte de alguns trabalhadores); e,
- (3) no que diz respeito às condições de trabalho (baixos salários, dificuldade na conciliação da vida familiar e profissional, jornada dupla ou tripla, ocasionando sobrecarga de atividades e cansaço, o contato constante com pessoas sob tensão, gerando ambiente de trabalho desfavorável).

Os fatores descritos pelas autoras estão fortemente presentes no atual contexto da saúde no Brasil e levam a discussão da necessidade de ações voltadas para a humanização na área da saúde e na formação dos seus futuros profissionais.

De acordo com Moraes (2015) um dos maiores problemas na preparação dos profissionais da área da saúde é a pouca importância com a humanização na formação acadêmica. O termo humanização tem sido utilizado com diferentes significados e entendimentos no campo da saúde. Atualmente, é entendido como a capacidade de oferecer atendimento de qualidade, articulando os avanços tecnológicos, com o acolhimento, a melhoria dos ambientes e das condições de trabalho. Silva e Silveira (2009, p. 1537) salientam que

Humanizar refere-se à possibilidade de uma transformação cultural da gestão e das práticas desenvolvidas nas instituições de saúde, assumindo-se uma postura ética de respeito ao outro, de acolhimento do desconhecido, de respeito ao usuário, o mesmo passando a ser entendido como um cidadão e não apenas como um consumidor de serviços de saúde. Diante dessas constatações, houve a necessidade de redefinição do conceito e dos modos de construção de uma política pública e transversal de humanização na saúde.

Segundo Rios (2009) a humanização se fundamenta no respeito e na valorização do ser humano, constitui um processo que visa à transformação da cultura institucional por meio da construção coletiva de compromissos éticos e de métodos para as ações de atenção à saúde e de gestão dos serviços.

Diante disso, no ano de 2003, o Ministério da Saúde criou a Política Nacional de Humanização (PNH), também conhecida como Humaniza SUS, que busca colocar em prática os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) no cotidiano dos serviços de saúde, produzindo mudanças nos modos de gerir e cuidar, estimulando a comunicação entre gestores, trabalhadores e usuários. Vinculada à Secretaria de Atenção à Saúde do Ministério da Saúde, a PNH conta com equipes regionais de apoiadores que se articulam às secretarias estaduais e

municipais de saúde. A partir desta articulação se constroem, de forma conjunta, planos de ação para promover e disseminar inovações nos modos de fazer saúde, de acordo com seus princípios e diretrizes. Humanizar a atenção e a gestão em saúde no SUS se apresenta como meio para a qualificação das práticas de saúde: acesso com acolhimento, atenção integral com responsabilização e vínculo, valorização dos trabalhadores e usuários com avanço na democratização da gestão e no controle social participativo (BRASIL, 2010).

De acordo com Casate e Corrêa (2005) se faz necessário humanizar as práticas em saúde diante do processo de desenvolvimento tecnológico nesta área, em que a singularidade do ser humano, suas emoções, crenças e valores, ficaram em segundo plano, sua doença passou a ser objeto do saber que é reconhecido cientificamente e a assistência se desumanizou, principalmente no atendimento e nas condições de trabalho, dificultando assim as relações humanas.

Silva e Silveira (2005) ressaltam que na área da saúde, um grande desafio para a implementação de medidas humanizadoras é a sensibilização e preparação dos profissionais, que têm uma formação acadêmica, fundamentalmente tecnicista. Corroborando com esta tese, as autoras afirmam que

Para atender às novas políticas de saúde, fazem-se necessárias mudanças na formação dos recursos humanos, adaptando-os à nova realidade do “tratar em saúde”, representando, portanto, um processo de transformação complexo, que deve iniciar-se durante a graduação e manter-se como um processo de educação continuada após a inserção deste profissional no mercado de trabalho. As profissões da saúde fazem parte do conjunto que resulta na assistência a seres humanos, que são totalidades complexas. Cada profissão possui especificidade de conhecimentos e práticas. Essa especialização do conhecimento, ao invés de possibilitar avanço, pode gerar fragmentação e alienação, pois, quando não há integração entre os trabalhadores, o atendimento ao usuário ocorre de forma segmentada e tecnicista, sem levar em consideração o aspecto humano e a integralidade do mesmo (SILVA e SILVEIRA, 2005, p. 1537).

O profissional da saúde deve estar voltado para a atenção integral ao ser humano, é necessária uma visão mais sistêmica e não reducionista, reconhecendo o seu paciente/cliente/aluno como sujeito na sua totalidade. Ele precisa estar ciente e sensibilizado quanto à questão da humanização, saber reconhecer o ser humano na sua integridade e singularidade e ter consciência do seu papel frente àqueles que o procuram. Cada pessoa deve ser vista de maneira holística, levando em consideração aspectos de sua vida como: o contexto social, econômico, cultural, familiar, espiritual, através do compromisso político, técnico e ético com a sociedade e com as pessoas.

A Educação Superior tem grande responsabilidade na formação destes futuros profissionais da área da saúde, tanto a instituição como os docentes têm papel fundamental no desenvolvimento de ações humanizadoras junto aos discentes e a sociedade, destacando a importância de uma Formação Integral, preocupada com a totalidade e com os valores dos seres humanos.

3.3 EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nos últimos tempos, o cenário da Educação Superior no Brasil está passando por diferentes transformações e enfrentando desafios dos novos contextos inerentes ao século XXI, diretamente associadas à problemas econômicos, sociais e educativos.

No senso comum, ainda existe o entendimento do papel da universidade, mesmo que em processo de transformação, vinculado estritamente a formação profissional de alto nível, principalmente em países emergentes, sem a discussão e abordagem de temas da humanidade (FRANCO, 2016). Neves (2007) destaca que desde a segunda metade do século XX, a Educação Superior passa por um período de grande expansão, esta demanda crescente se dá pela sua importância estratégica para o desenvolvimento econômico e social do país. A mesma autora (2007, p. 15) ainda ressalta a importância da Educação Superior na promoção de transformações na sociedade, afirmando que “estas novas expectativas de formação pressupõem ruptura com padrões e modelos rígidos e, em muitos casos, indiferenciados de educação”.

Morosini (2014) afirma que a Educação Superior vive um momento singular no contexto social, histórico e econômico do mundo. As necessidades da sociedade estão ligadas às demandas globais e a universidade contemporânea tem que estar preparada para responder a estas necessidades. De acordo com Tiffin e Rajasingham (2007) a sociedade da informação está se configurando em uma sociedade do conhecimento.

Segundo Magalhães (2006) a Educação Superior está a confrontar-se com dilemas que antes jamais se havia confrontado, devido à proliferação das expectativas sociais e das pressões econômicas e políticas, instaurou-se uma crise de identidade, que surge aparentemente como algo realmente novo. Esta situação está associada a diferentes razões, entre elas a transformação da ciência, o acesso imediato às informações, a consequente

expansão do conhecimento e as mudanças relacionadas ao mercado de trabalho, que busca um novo perfil de profissionais preparados para trabalhar de forma interdisciplinar.

A Educação Superior vem se dedicando no entendimento de todas estas questões e demandas do século XXI, englobando diversas áreas do conhecimento na busca de alternativas para contemplar as exigências do mundo moderno e a qualidade da formação humana, social, ambiental, científica e tecnológica. Macedo e colaboradores (2005, p. 128), afirmam que a transformação da Universidade é imprescindível,

Primeiro pela dimensão, complexidade e juventude do sistema nacional de Educação Superior. Segundo, pela sua heterogeneidade, que deriva não apenas das acentuadas diversidades e desigualdades regionais brasileiras, mas também das características dos dois diferentes momentos de expansão do sistema nacional de Educação Superior. Este cenário gera: a necessidade de um novo modelo de Universidade, de diversificação das Instituições de Educação Superior – IES –, e de novas modalidades de formação universitária.

Corroborando com os autores, Franco (2016, p. 53) reforça a necessidade desta transformação salientando a importância de ir além da formação estritamente profissional, para o autor “[...] a questão da formação universitária passa necessariamente pela formação profissional, mas ela não pode se resumir a isso. O que se espera da universidade é a formação de cidadãos [...]”, indo ao encontro da Educação para Cidadania Global proposta pela UNESCO (2015).

São diversas correntes e eixos da educação que atribuem a universidade o papel e responsabilidade de uma formação profissional e pessoal. A UNESCO (1998) defende que a Educação Superior deve provocar mudanças com o objetivo de atender as demandas da sociedade, sem deixar de preservar o seu rigor científico e a qualidade de sua formação profissional, porém deve abrir espaço e colocar os acadêmicos no centro do processo de transformação, permitindo a integração com a sociedade do conhecimento, destacada por Tiffin e Rajasingham (2007).

De acordo com Morosini (2016 e 2018) e Morosini e Ustarróz (2016) a Educação para Cidadania Global (ECG) proposta pela UNESCO (1998 e 2015), se apresenta como uma possibilidade para acadêmicos e futuros profissionais encararem as demandas e transformações do século XXI. Com o intuito de formar cidadãos e profissionais éticos para atuarem na sociedade, a ECG apresenta três dimensões conceituais básicas para o seu desenvolvimento, que definem metas, objetivos e competências, que visam ser um fator de transformação ao desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que os acadêmicos precisam para contribuir para um mundo mais justo, pacífico e inclusivo

(UNESCO, 2016). A Figura 1 apresenta as dimensões conceituais básicas para o desenvolvimento da ECG¹⁰.

Figura 1 – Dimensões Conceituais Básicas da Educação para Cidadania Global

Dimensão cognitiva:

Aquisição de conhecimento, compreensão e pensamento crítico sobre questões globais, regionais, nacionais e locais, bem como sobre as inter-relações e a interdependência dos diferentes países e grupos populacionais.

Dimensão socioemocional:

Sentimento de pertencer a uma humanidade comum, que compartilha valores, responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito às diferenças e à diversidade.

Dimensão comportamental:

Atuação efetiva e responsável, em âmbito local, nacional e global, por um mundo mais pacífico e sustentável.

Fonte: UNESCO (2016)

A ECG visa empoderar os acadêmicos para que eles assumam papéis ativos na sociedade, para que possam enfrentar e resolver desafios locais, regionais e globais, contribuindo de forma proativa para um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável (UNESCO, 2015).

Sendo assim, a ECG pode ser desenvolvida por meio de uma pedagogia transformadora, que auxilie a ampliar a relevância da educação, tanto em espaços formais como informais, dentro e fora da sala de aula, buscando engajar partes interessadas da comunidade mais ampla, que também fazem parte do ambiente e do processo de aprendizagem. Para UNESCO (2015, p. 9) existem alguns elementos comuns, que devem fomentar nos alunos:

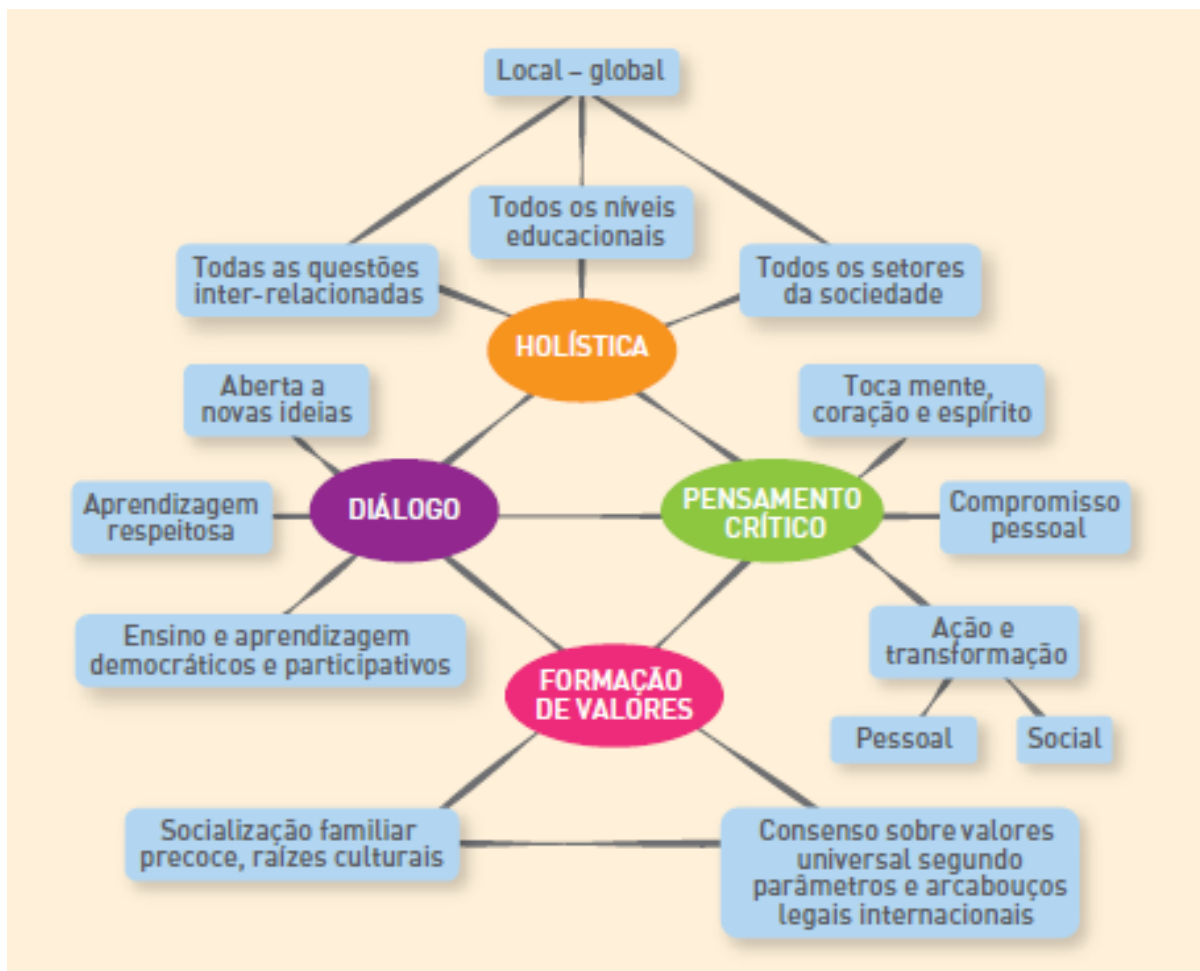
- uma atitude apoiada por um entendimento de múltiplos níveis de identidade e o potencial para uma identidade coletiva que transcenda diferenças individuais culturais, religiosas, étnicas ou outras;
- um conhecimento profundo de questões globais e valores universais como justiça, igualdade, dignidade e respeito;
- habilidades cognitivas para pensar de forma crítica, sistêmica e criativa, incluindo a adoção de uma abordagem de multiperspectivas que reconheça as diferentes dimensões, perspectivas e ângulos das questões;

¹⁰ Educação para Cidadania Global

- habilidades não cognitivas, incluindo habilidades sociais, como empatia e resolução de conflitos, habilidades de comunicação e aptidões de construção de redes (networking) e de interação com pessoas com diferentes experiências, origens, culturas e perspectivas; e
- capacidades comportamentais para agir de forma colaborativa e responsável a fim de encontrar soluções globais para desafios globais, bem como para lutar pelo bem coletivo.

Estes elementos comuns e as dimensões conceituais básicas levam a prática pedagógica da ECG¹¹ que tem como base a educação holística, o diálogo, o pensamento crítico e a formação de valores. Estes princípios possuem suas ramificações conforme demonstra a Figura 2.

Figura 2 – Princípios da Pedagogia da Educação para Cidadania Global



Fonte: UNESCO (2015)

¹¹ Educação para Cidadania Global

Morosini (2016 e 2018) destaca que as dimensões e os princípios da ECG¹² propostos pela UNESCO (2015 e 2016) podem fomentar as atividades nas instituições de Educação Superior, pois um sistema acadêmico voltado para educação holística, de acordo com a proposta, pode proporcionar a integração acadêmica e social do estudante, para isso se deve buscar uma formação integral e ter uma atenção com a prática educativa docente.

3.3.1 Formação Integral e a Prática Educativa Docente

A formação integral do ser humano relaciona-se à compreensão da pessoa em sua totalidade, visando o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, indo ao encontro da Psicologia Humanista e da Psicologia Positiva. A melhoria na qualidade e na relevância da educação vêm sendo intensamente discutida e abordada no meio acadêmico, com a devida ênfase na importância de valores, atitudes e habilidade que promovam respeito mútuo e uma coexistência pacífica, além das habilidades e conhecimentos cognitivos. A Educação para Cidadania Global proposta pela UNESCO (2015), trabalha com este conceito de formação integral e tem por objetivo contribuir para a resolução de desafios globais, auxiliando na construção de sociedades mais justas, pacíficas, tolerantes, inclusivas e sustentáveis.

Segundo a UNESCO (2015, p. 09), a ECG representa

uma mudança conceitual, pois reconhece a relevância da educação para a compreensão e a resolução de questões globais em suas dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas e ambientais. Também reconhece o papel da educação ir além do desenvolvimento do conhecimento e de habilidades cognitivas e passar a construir valores, habilidades socioemocionais (*soft skills*) e atitudes entre alunos que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social.

A formação integral refere-se a um processo de formação que leva o indivíduo a um sentimento de pertencer a uma sociedade mais ampla, inclui o modo de se relacionar com os outros e com o meio ambiente, com base nos valores universais (MARSHALL, 2005). A educação de uma maneira geral tem um papel de extrema relevância nesse processo, no caso deste estudo, a cada semestre são formados inúmeros profissionais que atuarão na área da saúde em diferentes ambientes e instituições, e que na maioria das vezes se sentem inseguros e despreparados perante os desafios encontrados.

¹² Educação para Cidadania Global

Preocupados com estes desafios e com o compromisso mundial de garantir a todas as pessoas os conhecimentos necessários a uma vida digna, Jacques Delors (1998) coordenou o “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI” com a proposta de uma educação voltada para o século XXI, ressaltando alguns princípios gerais que devem orientar a formação de todos os indivíduos.

Conforme o relatório, o docente deve pautar a sua formação e a formação dos discentes dentro de quatro aprendizagens, conhecidas como pilares da educação, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento do “Ser Integral” e a realização da pessoa na sua totalidade. No livro “Educação: um tesouro a descobrir”, Delors (1998) aponta os quatro pilares, que são ao mesmo tempo pilares do conhecimento e da formação continuada. Gadotti (2000, p. 9-10) defende que a educação pode ser o caminho para um mundo melhor, apresentando estes pilares de forma sucinta e clara, são eles:

Aprender a conhecer – Prazer de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento, curiosidade, autonomia, atenção. Inútil tentar conhecer tudo. Isso supõe uma cultura geral, o que não prejudica o domínio de certos assuntos especializados. Aprender a conhecer é mais do que aprender a aprender. Aprender mais linguagens e metodologias do que conteúdos, pois estes envelhecem rapidamente. Não basta aprender a conhecer. É preciso aprender a pensar, a pensar a realidade e não apenas “pensar pensamentos”, pensar o já dito, o já feito, reproduzir o pensamento. É preciso pensar também o novo, reinventar o pensar, pensar e reinventar o futuro.

Aprender a fazer – É indissociável do aprender a conhecer. A substituição de certas atividades humanas por máquinas acentuou o caráter cognitivo do fazer. O fazer deixou de ser puramente instrumental. Nesse sentido, vale mais hoje a *competência pessoal* que torna a pessoa apta a enfrentar novas situações de emprego, mas apta a trabalhar em equipe, do que a pura *qualificação profissional*. Hoje, o importante na formação do trabalhador, também do trabalhador em educação, é saber trabalhar coletivamente, ter iniciativa, gostar do risco, ter intuição, saber comunicar-se, saber resolver conflitos, ter estabilidade emocional. Essas são, acima de tudo, *qualidades humanas* que se manifestam nas relações interpessoais mantidas no trabalho. A flexibilidade é essencial. Existem hoje perto de 11 mil funções na sociedade contra aproximadamente 60 profissões oferecidas pelas universidades. Como as profissões evoluem muito rapidamente, não basta preparar-se profissionalmente para um trabalho.

Aprender a viver juntos – a viver com os outros. Compreender o outro, desenvolver a percepção da interdependência, da não-violência, administrar conflitos. Descobrir o outro, participar em projetos comuns. Ter prazer no esforço comum. Participar de projetos de cooperação. Essa é a tendência. No Brasil, como exemplo desta tendência, pode-se citar a inclusão de temas/eixos transversais (ética, ecologia, cidadania, saúde, diversidade cultural) nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que exigem equipes interdisciplinares e trabalho em projetos comuns.

Aprender a ser – Desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa. Para isso não se deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo. A aprendizagem não pode ser apenas lógico-matemática e lingüística. Precisa ser integral.

Dentre os quatro pilares apresentados por Delors (1998) e descritos por Gadotti (2000), podemos afirmar que o quarto pilar “Aprender a ser” engloba todos os anteriores e vai ao encontro da fundamentação deste estudo, convergindo com os ideais de Rogers (1975, 1977 e 1997), Maslow (s/d.), Seligman (2002 e 2004), Maturana (2000 e 2009), Freire (1979, 1992, 1996 e 2008), Morin (2001 e 2003), Snyder e Lopez (2009), entre outros estudiosos. Nesse sentido os docentes das instituições de Educação Superior podem formar novos profissionais mais positivos, mais humanos e conscientes das transformações sociais, que poderão contribuir significativamente para o desenvolvimento dos seres humanos de uma maneira geral.

Em conformidade com isso, Santos, Antunes e Schmitt (2010, p. 22) afirmam que “é indispensável que os docentes concebam o ensino de forma integral e motivador”, corroborando com este pensamento Freire (2000, p. 67) destaca que “a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” são as ações humanas juntamente com a educação que podem transformar a sociedade e o mundo.

Outro autor que contribui para o entendimento dos aspectos da vida humana, no intuito de encontrar um sentido na totalidade e na formação de estudantes mais éticos e humanos é Edgar Morin. Através de seus estudos e teorias, Morin (2001) defende o quanto é importante entender o ser humano a partir da sua integralidade, reconhecendo suas múltiplas particularidades, educando assim para a condição humana. Em 1999, por solicitação da UNESCO¹³, o autor se propôs a expressar suas ideias sobre a Educação para o futuro. Considerando que o saber científico não é provisório, Morin (2001) critica a fragmentação do saber, e se lança aos desafios referentes ao universo, a vida, ao nascimento e desenvolvimento do ser humano, apontando sete saberes fundamentais que a educação do futuro deve tratar:

1. As Cegueiras do Conhecimento: o erro e a ilusão - Fazer conhecer o que é conhecer - o conhecimento não pode ser considerado uma ferramenta que possa ser utilizada sem antes ser examinada. É necessário desenvolver estudos das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos.
2. Os Princípios do Conhecimento Pertinente - O conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade. É necessário desenvolver a aptidão natural do espírito humano para situar todas essas informações em um mesmo contexto.

¹³ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

3. Ensinar a Condição Humana - A condição humana deveria ser objeto essencial do ensino. É preciso restaurar a natureza humana, de modo que cada um tome consciência de sua identidade complexa e de sua identidade comum aos outros. Para isso é preciso reunir os conhecimentos, dispersos nas disciplinas, para se obter uma visão integrada da condição humana.
4. Ensinar a Identidade Terrena - O conhecimento do desenvolvimento da era planetária se torna cada vez mais indispensável. É preciso mostrar como as partes do mundo e todos os seres humanos partilham de um destino comum.
5. Enfrentar as Incertezas - A Educação deveria incluir o ensino das incertezas. Ensinar princípios de estratégias que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, modificando o seu desenvolvimento.
6. Ensinar a Compreensão - A compreensão mútua entre os seres humanos é vital para as relações interpessoais e parece estar ausente na Educação. É necessário estudar a incompreensão a partir de suas raízes, suas modalidades e efeitos. O ensino para compreensão será a base para o desenvolvimento de uma cultura da paz.
7. A ética do gênero humano - Todo desenvolvimento humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer a espécie humana. Esse tipo de visão educativa conduz à cidadania,

De acordo com Morin (2003, p. 20) cada um dos saberes comporta uma ampla discussão sobre “a condição humana, a compreensão e a ética, entendendo a era planetária em que vivemos e saber que o conhecimento, qualquer que seja ele, está sujeito ao erro e à ilusão”. Para o autor é necessário “reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano” (MORIN, 2001, p. 47).

Tanto os professores como os profissionais da área da saúde trabalham diretamente com esta diversidade e com todas as dimensões decorrentes da interação entre os aspectos físicos, psicológicos, afetivos, emocionais e sociais presentes nos seres humanos e na sociedade. Arroyo (2010) afirma que novas práticas e ações educativas precisam ser construídas, tendo em vista a diversidade dos sujeitos em seus diferentes aspectos, salienta

que, historicamente, as pedagogias são desumanizantes por não respeitarem as diferenças e as necessidades do outro. Neste sentido, Dowbor (1998, p. 34) ressalta que é preciso pensar em ensinar os “alunos a ser gente... algo tão básico. Mas se tal ensinamento se faz necessário é porque em algum momento de nossa caminhada perdemos de vista esse aspecto”.

É preciso pensar em desenvolver uma formação pessoal juntamente com a formação profissional, formar profissionais preparados e preocupados com os valores positivos dos seres humanos e da sociedade. Nóvoa (1995, p. 24) ressalta que

a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação.

Indo ao encontro deste pensamento, Nóvoa (2003) ainda afirma que a formação de professores não se restringe a uma lista de competências e habilidades. Para o autor

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar estatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA, 1995, p. 25).

Nesse contexto, Paulo Freire (1996) reconhecia que já nos anos sessenta apontava-se para a ação do professor baseada na reflexão. Ser professor requer muito mais uma bagagem de conhecimentos e uma lista de competências, a formação de bons profissionais perpassa pelo desenvolvimento pessoal, pelas relações intrapessoais e interpessoais e pela preocupação com a sociedade, entre outros valores positivos que deveriam ser trabalhados nos cursos superiores, visto que “[...] formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de suas destrezas” (FREIRE, 1996 p. 15).

O pensamento Freiriano é pautado na busca de uma conscientização que proporcione a mudança de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais. Freire (1979, p. 38) aponta que “educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça”. A Pedagogia Humanista e Libertadora enfatizada por Freire (1987) anunciava assim uma educação voltada para a vida, para os problemas reais e as circunstâncias, a efetivação dessa pedagogia perpassa pelo diálogo, que deve partir de situações vividas pelos estudantes, para aprofundar-se nessas situações, problematiza-las e levar os acadêmicos a alcançarem uma visão crítica.

Freire (1996) concebe o ser humano na sua totalidade e capacidades enquanto construtores de conhecimentos, atribuindo significados próprios as suas aprendizagens, indo ao encontro dos estudos da Psicologia Humanista e da Psicologia Positiva. Para o autor (1996, p. 77)

[...] somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em que *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

A reflexão sobre a prática educativa e sobre a formação de profissionais da área da saúde na sua totalidade não deve estar centrada somente no professor, nem no estudante, nem no conteúdo e nem nas metodologias ou técnicas, mas na relação estabelecida entre todos estes elementos. Freire (1992, p. 10) salienta que o importante é “saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que”. O mesmo autor ainda afirma que nenhuma formação ocorre de forma isolada e nem de maneira definitiva, “quem forma se forma e se re-forma ao formar” (FREIRE, 1996, p. 25). Desta maneira podemos afirmar que os indivíduos se formam entre si, através de suas relações interpessoais, e também se formam a partir de sua própria prática, desde que reflitam sobre a mesma, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43-44).

Quando se fala em formação, Freire (1996, p. 65) traz o princípio do inacabamento, de seres incompletos, “este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inclusão assumida”. Nesse sentido a formação inicial é uma etapa de extrema importância e relevância. A valorização e a discussão de aspectos humanos durante essa formação, pode despertar nos estudantes a vontade de refletir e pensar sobre a articulação de seus percursos profissionais e pessoais, indo ao encontro dessas afirmações Nóvoa (1995 e 2003) sugere romper com os debates sobre competências, o autor pretende olhar para a ligação das dimensões pessoais e das dimensões profissionais na construção da identidade dos futuros profissionais.

Conforme destacado pelos autores a formação pessoal e o autoconhecimento são de grande importância durante o processo formativo e a construção de uma identidade profissional, indo ao encontro de Seligman (2004), ao preconizar a evolução pessoal através da Psicologia Positiva na educação, e de Rogers (1997) ao propor uma educação baseada na busca de sentidos que levem a modificações intrapessoais e interpessoais. Demonstrando com isso a interligação do referencial teórico desta tese, visando uma formação humanizada dos profissionais da área da saúde.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentados os percursos metodológicos seguidos para responder ao problema de pesquisa e atingir os objetivos propostos. Para tanto, será apresentado: o delineamento da pesquisa; os participantes e critérios utilizados para seleção dos mesmos; os instrumentos utilizados na coleta de dados; os procedimentos da pesquisa e da coleta de dados; como os dados coletados foram analisados; e, por fim as questões éticas que envolvem o estudo.

4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A presente tese se caracteriza como um estudo transversal, com abordagem qualitativa. Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Caracteriza-se também como um estudo descritivo, indo ao encontro de Triviños (1987, p. 110) que apresenta

A maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva. O foco essencial destes estudos reside no desejo de checar a comunidade, seus traços característicos, seus agentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, [...].

A primeira fase orientou-se pela pesquisa bibliográfica e pelo aprofundamento teórico, para Marconi e Lakatos (2005) a composição da fundamentação teórica tem como base a análise de materiais já publicados, a partir da avaliação atenta e sistemática de livros, periódicos, documentos, textos, manuscritos, material disponibilizado na *internet*, entre outros. Este tipo de pesquisa forneceu suporte a todas as fases de elaboração desta tese.

Na segunda fase, propõe-se a abordagem do estudo de caso, que compreendeu o planejamento, a coleta e a análise dos dados. De acordo com Yin (2010) pode envolver tanto estudos de caso único, como de casos múltiplos, podendo abranger diferentes métodos.

Segundo Gil (2007, p. 7) o estudo de caso se caracteriza por

um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer com profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõem ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais especial e característico.

Para Castro (1994, p. 61) o estudo de caso “[...] apresenta as condições de conter as descrições densas [...] um retrato da situação estudada [...]. Oferece também a possibilidade de apresentar as múltiplas concepções que emergem do estudo realizado”.

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Ao revelar a escolha dos participantes para este estudo investigativo, apontou-se para docentes da Educação Superior, mais especificamente dos cursos de graduação da área da saúde, atuantes na Escola de Ciências da Saúde e da Vida de uma Instituição Comunitária de Educação Superior, localizada no estado do Rio Grande do Sul (RS).

Os cursos de graduação da área da saúde que fazem parte desta Escola pertencente à instituição participante, são: Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Gastronomia, Nutrição, Odontologia e Psicologia. Ao total são 09 (nove) cursos, porém não participou desse estudo o curso de Gastronomia, por ser tecnólogo.

A amostra foi composta por 16 (dezesesseis) docentes, sendo 02 (dois) docentes de cada um dos cursos: o coordenador e 01 (um) professor indicado pelo coordenador, respeitando os critérios de inclusão, a disponibilidade e concordância em participar do estudo.

Foram **critérios de inclusão** para participação na pesquisa:

- Professores que possuem graduação no mesmo curso em que atuam;
- Professores que pertencem ao quadro docente da instituição;
- Professores que aceitem participar do estudo assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C),

4.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Para atender os objetivos desta investigação, foram utilizados para a coleta de dados um Questionários e uma Entrevista Semiestruturada.

O Questionário foi elaborado pela própria pesquisadora e possibilitou caracterizar os participantes da pesquisa (APÊNDICE D).

A Entrevista Semiestruturada (APÊNDICE E) foi composta por questões abertas elaboradas pela pesquisadora e realizada com os docentes logo após a aplicação do Questionário. Segundo Yin (2010, p. 135) as entrevistas “são uma fonte essencial de evidência do estudo de caso”, para Lüdke e André (2013) a Entrevista Semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações, o pesquisador tem a liberdade de fazer as perguntas, não obedecendo a rigor, uma estrutura formal.

Salienta-se também, que as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, para apreciação dos próprios professores para a devida validação.

4.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA E COLETA DE DADOS

Para atender aos objetivos propostos, os procedimentos da pesquisa e coleta de dados foram divididos em etapas:

Primeira etapa: Contato com a direção dos cursos de graduação da área da saúde da Escola de Ciências da Saúde e da Vida da instituição participante, para apresentação dos objetivos do estudo, instrumentos utilizados, assim como obter a assinatura na Carta de Autorização para Realização da Pesquisa (APÊNDICE B).

Segunda etapa: Contato com os coordenadores dos cursos, de forma individual, para apresentar o estudo, convidá-lo a participar e agendar a aplicação do Questionário e a Entrevista Semiestruturada.

Terceira etapa: Encontro com os coordenadores dos cursos, de forma individual, para coleta da assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C),

aplicação do Questionário, realização da Entrevista Semiestruturada e obtenção da indicação de 01 (um) docente que atua no curso que coordena.

Quarta etapa: Contato com os professores indicados pelos coordenadores, de forma individual, para apresentar o estudo, convidá-los a participar e agendar a aplicação do Questionário e a Entrevista Semiestruturada.

Quinta etapa: Encontro com os professores, de forma individual, para coleta da assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C), aplicação do Questionário e realização da Entrevista Semiestruturada.

Sexta etapa: Degravação das entrevistas na íntegra e devolução aos professores para a validação dos dados de pesquisa.

Sétima etapa: Análise dos dados dos questionários e das entrevistas. Sistematização, ordenação e interpretação dos dados.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados do Questionário serviram para caracterizar a amostra e foram analisados e apresentados de forma descritiva e também através de médias.

Os dados coletados através da Entrevista Semiestruturada, foram analisados conforme a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011, p. 44) caracterizada por “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. De acordo com a autora, este método é dividido em organização da análise, codificação, categorização e inferência, dividida nesta tese em etapas:

Primeira etapa: Organização do material e momento da Pré-análise, marcada pelo contato inicial, preparação do material e transcrição das entrevistas. Incluiu a leitura flutuante e individual para se ter uma ideia do todo, identificando as unidades de registro para proceder a sua categorização. Neste momento foram elaborados indicadores de análise, conforme os objetivos da pesquisa.

Segunda etapa: Exploração do material, com a codificação dos achados em categorias temáticas, abrangendo as categorias *a priori* e as categorias e subcategorias emergentes. Nesta

etapa ocorre a análise propriamente dita, os dados são codificados, categorizados e quantificados para compreensão do texto, as falas dos entrevistados foram recortadas e reorganizadas a partir das categorias criadas. A categorização reúne as unidades de registro agrupadas por características comuns, estabelecidas por critérios que facilitam a análise das informações, tais como: semânticos, sintáticos, léxicos ou expressivos (BARDIN, 2011; BARROS e LEHFELD, 2004). O Quadro 5 demonstra a divisão das categorias e subcategorias.

Quadro 5 – Categorias e Subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
5.1 Formação Integral e Humanização na Educação Superior	5.1.1 Valores Positivos e Desenvolvimento Interpessoal
5.2 Desafios e Perspectivas da Educação Superior na Formação Humana	5.2.1 Saberes e Competências 5.2.2 Currículo dos Cursos, Interdisciplinaridade e Inovação

Fonte: Autora (2019)

Terceira etapa: Interpretação e Inferência dos Resultados, os dados foram sistematizados, ordenados, interpretados e confrontados com as informações encontradas na literatura e com as reflexões da pesquisadora. As informações que haviam sido selecionadas nas categorias que emergiram, foram reorganizadas tendo como ponto de referência os autores citados no referencial teórico, o que possibilitou relacionar os conceitos, teorias e os dados encontrados, respondendo assim ao problema de pesquisa e atingindo os objetivos da mesma.

A partir desta análise, focando nos objetivos do trabalho, foi constituído o capítulo dos Resultados e Discussão, englobando as categorias e subcategorias.

4.6 QUESTÕES ÉTICAS

Os cuidados éticos para condução desta tese estão de acordo com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, de 07 de abril de 2016, que

dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta resolução (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2019, p. 1).

A direção dos cursos da área da saúde da instituição de Educação Superior participante da pesquisa, onde foram coletados os dados, foi informada dos objetivos do estudo e concordou com a realização, assinando a Carta de Autorização para realização da Pesquisa (APÊNDICE B), somente após a autorização foi realizado o contato com a coordenação e com os docentes.

Os participantes deste estudo também foram informados dos seus objetivos, tiveram suas dúvidas esclarecidas e concordaram em participar através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C), no qual garante a sua privacidade. De acordo com a Resolução 510/2016

[...] o pesquisador deve esclarecer ao potencial participante, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios [...]. O consentimento do participante da pesquisa deverá ser particularmente garantido àquele que, embora plenamente capaz, esteja exposto a condicionamentos específicos, ou sujeito a relação de autoridade ou de dependência, caracterizando situações passíveis de limitação da autonomia” (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2019, p. 6).

Após a banca de qualificação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades, registrado na ata número 295, a proposta desta tese foi aprovada pela Comissão do Sistema de Pesquisa da PUCRS¹⁴ (SIPESQ), sob o Parecer número 8898 (ANEXO A).

Os dados da pesquisa foram tratados com confidencialidade e os resultados utilizados para fins científicos. Posteriormente a conclusão do estudo, o acesso aos resultados é garantido aos participantes, de acordo com a referida Resolução 510/2016.

¹⁴ Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A amostra foi composta por 16 (dezesesseis) docentes da Escola de Saúde e da Vida: o coordenador de cada um dos cursos participantes e 01 (um) docente de cada curso indicado pelo coordenador, respeitando os critérios de inclusão descritos na metodologia desta tese. Os nomes dos participantes foram mantidos em sigilo e para identificação serão utilizados números juntamente com a letra “P”, apresentados da seguinte maneira: Participante 1 (P1), Participante 2 (P2), Participante 3 (P3), e assim sucessivamente até o Participante 16 (P16).

O Questionário aplicado possibilitou traçar o perfil da amostra, indicando 13 (treze) participantes do sexo feminino e 03 (três) do sexo masculino. A média de idade, e o respectivo desvio padrão, foi de 51,5 ($\pm 8,75$) anos, com idade mínima de 34 anos e máxima de 63 anos. De acordo com Mosquera (1987), Papalia, Olds e Feldman (2006) a média de idade da amostra compreende o período chamado de vida adulta média, que vai dos 40 aos 65 anos, a maioria das pessoas já tem firmeza dos seus sentimentos e está com seu caráter definido, sendo fiel a si mesmo e aos seus princípios.

Com relação ao tempo de docência na Educação Superior, a média de tempo de docência dos participantes foram de 17,87 ($\pm 8,11$) anos, sendo o menor tempo 02 anos e o maior 28 anos. Pela média é possível caracterizar que a amostra possui experiência com relação à prática docente. Destes, apenas 04 (quatro) afirmaram ter outra atividade profissional além da docência, exercendo suas atividades profissionais em clínicas, consultórios particulares e/ou hospitais.

Quanto à titulação da amostra, o Quadro 6 nos mostra que dos 16 (dezesesseis) participantes, 14 (quatorze) possuem titulação de Doutor e apenas 02 (dois) possuem titulação de Mestre, demonstrando que todos são qualificados para o exercício da docência no Ensino Superior.

Quadro 6 – Titulação e Tempo de Docência na Educação Superior

Participante	Titulação	Tempo de Docência
P1	Mestrado	2 anos
P2	Doutorado	3 anos
P3	Doutorado	19 anos
P4	Doutorado	21 anos
P5	Doutorado	20 anos
P6	Doutorado	23 anos
P7	Mestrado	24 anos
P8	Doutorado	28 anos
P9	Doutorado	7 anos
P10	Doutorado	26 anos
P11	Doutorado	17 anos
P12	Doutorado	16 anos
P13	Doutorado	20 anos
P14	Doutorado	23 anos
P15	Doutorado	26 anos
P16	Doutorado	11 anos

Fonte: Autora (2019)

Quando questionados sobre suas formações acadêmicas, nenhum dos participantes afirmou ter tido alguma disciplina específica sobre a temática desta tese durante a sua graduação. Somente os P3, P10 e P14 afirmaram que algumas Teorias Humanistas foram vistas de forma sucinta nas disciplinas de psicologia. Todos enfatizaram que suas formações foram mais teóricas e técnicas, “[...] *na minha época isso não existia, a formação era absolutamente técnica*” (P4), “*minha formação foi completamente tecnicista, era somente repetição da teoria e da técnica em si*” (P8).

A maioria ressaltou que teve que buscar aspectos relacionados a formação humana fora da formação acadêmica, graduação, apenas 02 (dois) participantes vivenciaram estas questões em cursos de Pós-Graduação, como demonstra o Quadro 7.

Quadro 7 – Busca pela Formação Humana

Cursos de Pós-Graduação	P2 e P12
Cursos específicos relacionados a temática	P1, P9 e P15
Exemplos de professores que teve na Graduação	P5 e P11
Experiências profissionais	P4, P6, P8, P13 e P16
Experiências pessoais e familiares	P7
Disciplinas da Graduação	P3, P10 e P14

Fonte: Autora (2019)

É possível perceber que a maioria dos participantes agregou aspectos da formação humanizada através de experiências profissionais, ou seja através da sua prática diária e do convívio com os pacientes, como destaca o P13 *“é uma formação que eu fui perceber a importância na prática, quando fui exercer minha profissão, daí eu adquirir isso, foi através da minha experiência que a cada dia fui aprendendo a lidar com diferentes situações [...]”*.

Foram realizadas 16 (dezesesseis) entrevistas, que somaram um total de 316 minutos de gravação e 90 páginas transcritas, as quais compuseram o principal material de análise desta tese. A análise dos dados foi realizada utilizando os princípios da técnica de análise de conteúdo, conforme descrito no capítulo de metodologia, organizando as informações em categorias temáticas (BARDIN, 2011).

O objetivo desta tese foi analisar a percepção dos professores dos cursos de graduação da área da saúde sobre Formação Integral e Humanizada e apresentar elementos para uma prática docente humanizadora.

A partir dos objetivos propostos, foram criadas as categorias e subcategorias, que serão apresentadas através dos subcapítulos:

5.1 Formação Integral e Humanização na Educação Superior

5.1.1 Valores Positivos e Desenvolvimento Interpessoal

5.2 Desafios e Possibilidades da Educação Superior na Formação Humana

5.2.1 Saberes e Competências

5.2.2 Currículo dos Cursos, Interdisciplinaridade e Inovação

A construção teve como ponto de referência os autores citados no referencial teórico e as informações contidas nas falas dos entrevistados que estavam diretamente relacionadas as categorias temáticas.

5.1 FORMAÇÃO INTEGRAL E HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nesta categoria, buscou-se identificar o entendimento dos participantes quanto à formação integral e a humanização na Educação Superior. Os dados encontrados apontaram para aspectos similares e complementares, estabelecendo relação direta entre os conceitos.

Este estudo aborda o conceito de formação integral com base na ECG¹⁵ que objetiva contribuir para os desafios globais, na busca de uma sociedade mais tolerante, justa, inclusiva e sustentável (UNESCO, 2015). Esse conceito refere-se a um processo de formação do indivíduo como um todo, despertando o sentimento de pertencimento a uma sociedade mais ampla, indo ao encontro do desenvolvimento pleno de suas potencialidades conforme aborda a Psicologia Positiva e a Psicologia Humanista.

Dentre os participantes, apenas o P1 não tem o conhecimento pleno do que é a formação integral e humanizada, parecendo confuso quando questionado, relacionando com o conceito de Educação em Tempo Integral afirmando estar relacionado com o tempo de docência e com a duração das aulas, “[...] acho que é estar disponibilizado o tempo inteiro na faculdade, se doar o tempo inteiro, ter como único trabalho a docência, ter aulas em turnos integrais” (P1).

Os demais participantes demonstraram conhecimento do conceito e todos estabeleceram relação direta entre a formação integral e a humanização, afirmando que uma não existe sem a outra, fato este que vai ao encontro da perspectiva da ECG (UNESCO, 2015). O P9 destaca que “*é a partir de uma formação integral que você vai realmente conseguir humanizar, não só a formação, mas você vai conseguir humanizar o ser humano e o fazer profissional*”, o P12 corrobora com a relação estabelecida pela UNESCO (2015) afirmando que “[...] a formação integral e a humanização é quando não é cada um sozinho, eu não consigo pensar uma coisa desconectada da outra”.

¹⁵ Educação para Cidadania Global.

Para P13,

A formação é integral ocorre no momento que a gente trabalha de forma humanizada, as coisas são muito juntas, elas fazem parte de uma sequência na verdade. A questão da formação integral, por exemplo, na área da saúde, tem que encaixar o trabalho de ensino, pesquisa e extensão, eu acho que fica falha nos cursos essa formação integral que leva a formação humana do aluno.

Zabalza (2004) atribui como funções dos professores universitários, o ensino, a pesquisa e a administração em diferentes setores da instituição. Destaca-se ainda a extensão que tem uma função importante na troca de experiências entre os acadêmicos, além de proporcionar vivências que contribuem para uma formação integral apontando para questões da sociedade contemporânea, conforme destaca o P3

A humanização passa por questões de ensino, extensão e da pesquisa. Formam um tripé tão importante: ensino, pesquisa e extensão, isso nos aproxima da ideia de uma possibilidade de formação integral dentro da universidade [...]. Tanto o ensino como extensão também podem englobar aspectos da sociedade, eu diria que a extensão pode englobar ainda mais.

O mesmo participante ressalta a questão da mobilidade acadêmica e da vivência internacional, “[...] a humanização passa pela questão da internacionalização favorecendo, por exemplo, a mobilidade acadêmica que possibilita outras vivências, a vivência internacional contempla a ideia de formação integral” (P3).

De acordo com Morosini (2012 e 2016) a internacionalização é inerente à Educação Superior, pois desempenha um papel importante referente a qualidade da educação, seja na produção de conhecimento relacionado a pesquisa, na formação de futuros profissionais com foco direto no mercado de trabalho ou num âmbito mais amplo de formação de um cidadão global, de acordo com a ECG¹⁶.

A universidade precisa oportunizar o desenvolvimento de qualificações internacionais e também de competências interculturais a todos os estudantes, para que eles possam colaborar no enfrentamento dos desafios globais existentes e emergentes, assumindo uma identidade coletiva que transcenda as diferenças individuais (MOROSINI e USTÁRROZ, 2016, p. 36-37).

Morosini (2006) demonstra preocupação com a educação internacional, afim de tornar a Educação Superior mais adequada às exigências do mercado de trabalho e aos desafios globais.

¹⁶ Educação para Cidadania Global.

As vivências internacionais citadas pelo P3, são contempladas na fala do P4 que relaciona a Formação Integral a diferentes tipos de vivências e também aos aspectos não formais, afirmando que as experiências que ocorrem fora da sala de aula agregam na formação do acadêmico, para ele esta formação não acontece apenas na sala de aula.

[...] não acontece apenas na classe, mas no extraclasses, fora da universidade e também em contextos internacionais, quanto mais experiências agregam na formação, mais integral ela será, mais completa, mais abrangente [...] passa por aquilo que a Universidade pode oferecer, por exemplo, espaços de cultura, de sociabilização, de diversidades de experiências não formais e o que pode oferecer fora daqui [...] desta forma teremos a humanização, não adianta ter conhecimentos formais e não saber lidar com os diferentes tipos de pessoas e diferentes culturas (P4).

A fala do P4 vai ao encontro da ECG¹⁷ que possibilita o processo de ensinar e aprender além dos espaços formais de educação, objetivando assim a formação integral do acadêmico de acordo com as dimensões básicas para o seu desenvolvimento: dimensão cognitiva, socioemocional e comportamental (UNESCO, 2015). As falas de outros participantes também corroboram com esta perspectiva

[...] compreende basicamente a ideia de que nada adianta ter muitos conhecimentos formais, dominar todas as técnicas e tratar as pessoas como “lixo” ou enxergar as pessoas como produtos, meramente clientes ou alguém que tu estás cumprindo tua tarefa, é preciso haver o equilíbrio, ter conhecimento tanto em espaços formais como fora deles, comportamento adequado e saber se relacionar com os diferentes tipos de pessoas (P3).

A formação integral, reúne competências e habilidades que vão além do eixo formativo da profissão, mas também contemplam as características atitudinais e comportamentais do aluno, para ele poder se relacionar com o paciente ou cliente e atuar de forma multiprofissional e interpessoal. Essa formação envolve a humanização, que é quando tu sai fora do tecnicismo [...] (P8).

Formação integral é uma formação que engloba não só as questões teóricas, técnicas e cognitivas, mas também as questões de atitude e relacionais. No sentido de muitas pessoas enxergam a Universidade, o curso superior, como um espaço, como uma formação, onde vão sair entendendo mais uma determinada área de atuação e esse entendimento sendo vinculado, principalmente, a questão técnica e atrelada a essa questão técnica as bases teóricas, mas não enxergam como um espaço de desenvolvimento pessoal, como um espaço de poder trabalhar essas questões de comportamento, as questões relacionais, sociais e emocionais. Uma formação integral para mim seria uma formação que conseguisse abranger essas esferas: técnica/teórica, relacional/comportamental e emocional (P16).

Estes trechos confirmam a importância do desenvolvimento das habilidades relacionadas as dimensões conceituais da ECG, incluindo o socioemocional e o comportamental, conforme descrito no referencial deste estudo. Para maioria dos participantes

¹⁷ Educação para Cidadania Global.

a formação integral e humanização vão além do cognitivo, do saber a aplicação técnica do conteúdo, conforme os P6 e P9,

A humanização na Educação Superior é a gente trazer mais a dimensão atitudinal e sócio afetiva, é a gente significar mais o saber, é a gente dar significado. As profissões técnicas da saúde precisam muito disso, a gente se ocupa muito com a técnica, mas mais do que tudo precisa saber que tem um indivíduo, que é um indivíduo que se move, é um indivíduo que tem necessidades, ele faz parte dessa cadeia de cuidado (P6).

[...] o que eu entendo na formação integral é algo que não se separa da humanização, é algo que envolve trabalhar as questões técnicas, científicas, mas também as questões humanas, afetivas, filosóficas e de comportamento ligadas ao fazer na saúde (P9).

Como é possível observar, para a maioria dos participantes a formação integral e humanizada não engloba meramente as habilidades técnicas, científicas e instrumentais, convergindo com a abordagem da ECG¹⁸ e com Altbahc (2013, p. 236) ao destacar a importância de qualificar as aprendizagens éticas, responsáveis e humanas pois são as que “que reconhecem que o ser humano é social e cultural, o qual pensa localmente, nacionalmente e globalmente”. Para o P4 “[...] talvez a formação integral na Educação Superior seja aquela que contemple, além dos aspectos técnicos científicos, a formação do sujeito, da pessoa, de trabalhar valores, ética, a pessoa para além da formação técnica”.

Observa-se a preocupação da formação profissional com base nos conhecimentos científicos e técnicos interligados aos princípios éticos e humanos, considerando o cuidado com a prática reflexiva e crítica na construção de habilidades.

Porém, através das percepções dos participantes é possível perceber na área da saúde, uma visão fragmentada da formação, um processo de reprodução do conhecimento e da técnica de como fazer, como salienta o P7

[...] o que existe muito na área da saúde é a repetição, a simples reprodução do conteúdo, a separação por áreas do conhecimento, a divisão, ainda temos professores que ficam muito no tecnicismo e para mim formação integral, eu entendo que não é ficar no tecnicismo, é enxergar que o mundo, que o curso é muito mais que uma sala, um laboratório. Mesmo que trabalhe com disciplinas com muita técnica, essa formação integral ela tem que ter conhecimentos mais amplos. Então eu vejo que o curso no caso tem que ta preparado pra desafios do mundo. [...] na Formação Integral que ele vai aprender a parte técnica, mas ele vai conseguir não ficar somente nisso, vai saber se relacionar e não ficar só focado na questão técnica, vai saber comandar uma equipe, vai saber ser comandado.

¹⁸ Educação para Cidadania Global

Behrens (2005, p. 23) afirma que muitas vezes a “ênfase do processo pedagógico recai no produto, no resultado, na memorização do conteúdo, restringindo-se em cumprir tarefas repetitivas que, muitas vezes, não apresentam sentido ou significado para quem as realiza”.

Nesta formação não pode ser somente repetição das técnicas como a gente ve alguns colegas fazendo. As coisas têm que ter sentido, não ser só decoreba e memorizar, tem que ter um significado, tem que fazer sentido para o aluno e ele tem que se sentir pertencente ao processo, ele é o centro, o ensino é centrado nele, tanto para a aprendizagem técnica como para o desenvolvimento da pessoa dele, o professor tem que saber fazer isso (P10).

Conforme Freire (1996) a preocupação com a memorização dos conteúdos e com os exercícios repetitivos, não levam os acadêmicos ao desenvolvimento da reflexão, da curiosidade e da criticidade. A fala do P10 vai ao encontro do que diz Freire (1996) e da Teoria de Rogers, do ensino centrado no estudante, onde o foco está na pessoa, o professor facilita a aprendizagem, tornando-a significativa para o acadêmico, provocando além da aprendizagem técnica, modificações no seu comportamento e atitudes, exigindo esforço cognitivo, capacidade de crítica e desenvolvimento afetivo (ROGERS, 1997; AUSUBEL, 1958 e 2003).

É quando o professor consegue tocar o aluno, quando ele se sente parte integrante do processo, quanto tem significado para ele, daí acredito que temos uma formação integral e humana, além das questões técnicas, torna ele mais humano, o torna crítico e desperta seus valores (P13).

Esse entendimento do P13 converge com o que afirma Maturana e Razepka (2000) de que a educação pode transformar os indivíduos, assumindo um caráter humanístico. O professor pode contribuir para promoção e reforço dos valores positivos e das relações interpessoais dos acadêmicos (Maslow, s/d).

5.1.1 Valores Positivos e o Desenvolvimento Interpessoal

Esta subcategoria engloba os valores positivos e a importância das relações interpessoais e do autoconhecimento no processo de formação, ressalta através das falas dos participantes as habilidades positivas destacadas por Seligman (2002 e 2004) na Psicologia Positiva.

O professor precisa desenvolver nos alunos habilidades e competências inerentes a futura profissão, assim como pode desenvolver e apropriar aspectos relacionados a formação humana e aos valores humanos, conforme destacam P2, P14 e P11

Eu entendo que essa formação integral e humanizada seja um tipo de formação ampla, uma formação completa, em que o aluno não tenha só conhecimento específico e técnico da sua área, mas também tenha conhecimentos, habilidade, competências no que se refere ao âmbito interpessoal e intrapessoal, a questão moral, da questão ética, mas também dos valores dos seres humanos (P2).

[...] abrange não só as habilidades técnicas e competências do curso que a pessoa se candidata, mas também todos os outros conceitos, de toda a formação do ser humano. Não adianta a gente formar o profissional na excelência, naquelas suas habilidades, mas se ele não tiver o lado humano, essa forma de enxergar e querer ser melhor a cada dia. As pessoas, o mercado, está procurando profissionais que saibam acolher, resolver problemas, pessoas que saibam lidar com seus sentimentos e também com os sentimentos dos outros (P14).

A humanização traz à tona conceitos de integridade, de bondade, que eu acho que quando a gente trabalha isso com aluno, a gente desenvolve um otimismo, uma forma diferente de ver e encarar os problemas, isso gera esperança, felicidade, empatia e amor, eu acho que isso faz parte dessa humanização, o aluno se envolve com tudo isso, eu acho que isso são coisas que tão integradas na formação (P11).

O trecho da fala do P11 vai ao encontro do que objetiva a Psicologia Positiva, da possibilidade de despertar e ressaltar as habilidades e experiências positivas dos sujeitos, conforme destaca Seligman (2002 e 2004). Corroborando também com a Teoria de Csikszentmihalyi (1990) denominada de *Flow*¹⁹, onde o acadêmico acaba por se envolver com a atividade e com seu processo formativo, entendendo o seu propósito e o seu papel, favorecendo assim seu crescimento pessoal, profissional e fortalecendo a sua autoestima.

Maturana (2009) reforça que a interação humana pode ser transformadora quando provoca marcas positivas, destacando sua importância no processo de aprendizado, tornando-o significativo, corroborando com Peterson e Seligman (2004), Rogers (1997) e Ausubel (2003).

A formação humanizada passa pela ideia da interação e do relacionamento com o outro, a pessoa que eu lido, seja adulto, paciente, cliente, antes de qualquer coisa, antes desses rótulos de aluno, cliente, paciente, o que seja, são seres humanos. Vivemos hoje em uma sociedade tão complicada nestas questões humanistas, de interagir com o outro. Então acho que é de extrema importância essa formação no âmbito universitário, para que as pessoas tenham esse olhar sobre o outro (P3).

¹⁹ Em português: Fluxo ou Fluir

As coisas, o conteúdo tem que fazer sentido para o aluno, tem que ter algum significado para ele, e podemos fazer isso através do nosso relacionamento com ele, se colocar no lugar dele, servindo de exemplo. Eu acho que empatia é um dos... eu não sei se é valores, se a gente trata empatia como um valor, mas eu penso que a empatia ela está muito próxima da solidariedade, da fraternidade, da atenção, do cuidado com o outro, isso tudo tem que ter significado para o aluno, ele tem que entender. E isso tudo, esses valores e a empatia são tão importantes para a formação dos profissionais da área da saúde que é impossível mensurar (P4).

Dentre as experiências positivas destacadas por Snyder e Lopez (2009) e Seligman (2002 e 2004) no referencial desta tese, a empatia foi citada pela maioria dos participantes como fundamental para uma formação humanizada na área da saúde, como ressaltam os P14, P5 e P8 *“eu acho que a empatia realmente é uma coisa muito forte no relacionamento interpessoal, é fundamental na área da saúde, sem ela não existe humanização”* (P14).

No meu entendimento a empatia é muito importante para ter essa formação humana, é eu conseguir me colocar naquela situação do outro, tendo sim essa visão de como ele está naquele momento, o aluno precisa aprender a fazer isso, porque muitos não sabem. A meu ver isso tem que estar dentro do processo de ensino aprendizagem, mas não pode sair o foco em termos, qual o perfil profissional que eu quero formar, eu vou me colocar no lugar para entender como ele ta experienciando, para conseguir ver, daquela visão dele como que eu consigo ajudar ele a chegar onde eu quero que ele (P5).

Eu definiria a empatia como um aspecto imprescindível para a formação humanizada, é quando tu realmente presta atenção nas necessidades do outro. Tenho uma disciplina em que os alunos fizeram uma auto avaliação de capacidades cognitivas e relacionais, e fizeram uma mandala de cada um deles, a mandala das capacidades deles, tentando enxergar as capacidades positivas deles (P8).

Quanto as definições, existe um consenso entre as falas dos participantes,

Empatia é se dar conta que as pessoas não são iguais, as pessoas são diferentes, tem realidades diferentes, acho que isso impacta muito e faz eles acordarem, eles se derem conta que eles têm que ter outras habilidades para trabalhar enquanto profissional da saúde (P13).

[...] a tradução do termo, o conceito, é saber se colocar no lugar do outro. Quer dizer, estar diante de um sujeito, o sujeito apresenta uma situação e eu saber olhar para essa situação no lugar desse sujeito. E as pessoas com empatia elas são mais solidarias, são mais fraternas, então no momento em que eu não consigo me colocar no lugar do outro para tentar viver ou escutar desde aquele lugar daquela pessoa, fica mais difícil de eu conseguir entender o sujeito (P4).

Empatia é tu ter receptividade com o outro, é ouvir, olhar nos olhos, prestar atenção, se mostrar interessado na fala do outro. Nesse meu entendimento de saber ouvir, saber escutar, prestar atenção no que o outro precisa, é ter consciência, é o que tento trabalhar com meus alunos. Faço isso porque acho que o profissional da área da saúde tem que ter essa característica (P7).

Essas definições vão ao encontro de Pérez Gómez (2015) e Galvão (2010) ao afirmarem que a empatia promove autoconsciência e interliga os indivíduos, possibilitando o engajamento social e comportamentos altruístas.

Outro aspecto bastante destacado pelos participantes é a importância da solidariedade associada à empatia na formação humana, para o P9 “*se você não tem empatia você não se coloca no lugar do outro entende? E se eu não me colocar no lugar do outro, se eu não procurar entender o ponto de vista conseqüentemente não existe solidariedade*”. O P15 ainda destaca

Eu não gosto muito da explicação que vem sempre “empatia é colocar-se no lugar do outro”, eu penso que empatia é muito mais, é ter solidariedade, como uma aceitação do outro, uma aceitação da adversidade, uma compreensão, daí entra a habilidade que precisa ser desenvolvida que é a solidariedade.

Estas falas corroboram com Freire (2008, p. 44) quando externaliza que não consegue imaginar o mundo melhorando “se nós não adotarmos, realmente, o sentimento de solidariedade e não nos tornarmos um bloco de solidariedade, se nós não lutarmos pela solidariedade”. O mesmo autor ressalta a importância das pessoas não se perceberem como adversários, mas sim como companheiros na construção de um mundo melhor, indo ao encontro da relação estabelecida pelo P3 com o *Fair Play*²⁰ utilizado no meio esportivo

Eu tenho uma expressão, de outra área que eu conheço que é a parte Olímpica que a gente fala Fair Play, eu uso o Flair Play para te explicar o que eu quero te dizer, o Flair Play pode ser formal ou informal, um é quando tu cumprimenta o atleta depois do jogo querendo dar um soco na cara dele, mas pelo menos tu cumprimentou ele, e o outro eu vou lá e te cumprimento porque eu reconheço em ti um bravo oponente, um parceiro que não é meu inimigo. Empatia muitas vezes passa por essa mesma ideia, a verdadeira empatia passa pela solidariedade, pela espontaneidade dessa ação, pela sinceridade.

De acordo com Freire (1980), Seligmann (2002), Maturana (2009) e a UNESCO (2015) estes valores e aspectos positivos devem ser trabalhados na educação, e as ferramentas primordiais para isso é o diálogo entre os pares e o amor pelo que se faz, “o amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo. Este deve necessariamente unir os sujeitos [...] é um ato de valor, não de medo, ele é o compromisso para com os homens” (FREIRE, 1980, p. 83). Para Freire (1979) o ‘diálogo’ é uma relação de empatia que deve estar presente nas relações humanas, conceito esse que se aproxima das chamadas ‘conversações’ denominadas por Maturana (2009).

²⁰ Em Português: Jogo Justo. É uma filosofia adotada em desporto que prima pela conduta ética nos esportes.

A perspectiva desenvolvida por Maturana (2009) estabelece que as relações humanas precisam ter uma base emocional, o autor define o amor como a emoção que possibilita o respeito entre os sujeitos e a convivência pacífica. Nesta mesma linha de pensamento, o P5 salienta que

[...] tem que existir mais sensibilização, tem que ouvir mais, conversar mais, o que está faltando no mundo é o diálogo, a solidariedade, tu tentar entender e se colocar no lugar do outro, falta amor nos seres humanos, hoje em dia é tudo no automático, sem emoção, sem amor, sem respeito, assim fica difícil chegar a humanização.

O amor está no ‘diálogo’ de Freire (1979), na ‘conversaçoão’ de Maturana (2009) e na fala dos participantes, abordado como a emoção fundamental da humanização, para um novo modelo de educação, de sociedade e de mundo, conforme os preceitos da ECG²¹ proposta pela UNESCO (2015). Para Freire (1979), Maturana (2009) e Maslow (s/d), a educação, assim como as relações humanas, precisa estar permeada e fundamentada pelo amor.

Isso passa pela necessidade de sensibilização, que de acordo com Silva e Silveira (2005) é um grande desafio na área da saúde, devido a formação fortemente tecnicista. A fala do P3 vai ao encontro da afirmação das autoras

[...] eu acho que temos hoje um processo de desumanização, as pessoas estão sendo dirigidas a serem diferentes e insensíveis, não existe diálogo, tu passa por uma pessoa que sofre no meio do tumulto tu vira o rosto, quando te pedem dinheiro tem medo de ser assaltado, então eu acho que por onde passa o desafio da formação de profissionais na área as saúde, passa pelo processo primeiro de sensibilização. Então isso pode ser trabalhado na nos cursos de graduação também, essas questões do diálogo, da sensibilização, da emoção, da afetividade, do amor pelo próximo, isso é formação humana, é formação pessoal e também profissional (P3)

Sendo assim, percebe-se através dos autores supracitados e das falas dos participantes que a sensibilização, o amor, os valores positivos e o relacionamento interpessoal devem ser trabalhados na Educação Superior, e estão relacionados com a formação integral, porém para alguns ainda é um desafio a ser enfrentado em busca de uma formação humanizada.

²¹ Educação para Cidadania Global

5.2 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA FORMAÇÃO HUMANA

Nesta categoria, buscou-se identificar os desafios e as possibilidades para uma formação humanizada na Educação Superior. Os dados encontrados apontaram para aspectos relacionados a saberes e competências dos docentes, assim como aspectos curriculares dos cursos e a interdisciplinaridade.

Bahrens (2005, p. 37) afirma que “o desafio que se impõem é buscar influência desse novo paradigma no processo educativo, nas propostas pedagógicas e no fazer docente”. Desse modo, a prática pedagógica “tem sido desafiada pela necessidade de buscar o paradigma da complexidade na tentativa de superar a visão dualista e reducionista que ainda perdura na prática pedagógica de muitos professores que atuam nas universidades” (BAHRENS, 2007, p. 445).

Corroborando com Bahrens (2005 e 2007) o P4 destaca que

[...] na área da saúde, de uma maneira geral, o maior desafio é essa própria formação humana. Penso que isso até pode ta embutido em algumas disciplinas, mas me parece, que isso acaba passando muito pela boa vontade do professor, quer dizer, pelo perfil do professor, se o professor é um professor mais humanista que ta preocupado com essa formação pra além do técnico científico, ele vai trabalhar isso.

De acordo com Behrens (2010) o desafio posto é o próprio docente e a instituição que precisam reavaliar suas práticas pedagógicas e, assim, buscar a superação da fragmentação com a tentativa de reintegração das partes. Os P10 e P4 confirmam esse desafio, ao perceberem a dificuldade nos próprios colegas,

eu vejo é que muitos colegas, muitas coordenações e comissões coordenadoras, quando a gente estava fazendo toda uma discussão sobre essas questões de diversidade, de gênero, de raça, de etnia, de valores... eles dizendo que aquilo não servia para área deles, porque os alunos não tinham menor interesse naquilo. E ai eu me lembro que uma professora de uma área mais voltada pra educação na reunião disse: ‘Não, mas só um pouquinho, é justamente por eles não terem o interesse que a gente precisa levar’, isso tem que ser de interesse de todos, não tem escolha a gente precisa levar isso pra discutir, e não só a questão técnica (P10).

Então eu penso que a dificuldade existe, mas temos uma potencialidade muito grande por ser uma área da saúde e que precisa disso, mas a dificuldade que eu vejo é que as vezes os professores têm que abrir mão de um conteúdo mais técnico, mais científico para caber na quantidade de horas prevista pra aquele curso e as vezes as pessoas não estão dispostas a isso. Temos colegas que só faltam dizer que isso tudo de humanização é babaquice. Tem professores e coordenadores de áreas mais técnicas e duras e que dizem que isso não fazia sentido nenhum pra eles. Então tem resistências (P4).

O P13 afirma que o desafio também passa pela questão das instituições como um todo entenderem a importância e darem uma carga horária maior para que os professores possam trabalhar com grupos menores de alunos, desenvolvendo projetos, afirmando que desta forma é possível ter *“um aluno mais ativo, proativo, criativo, isso exige um modelo diferente de sala de aula, ainda a gente não conseguiu, então são desafios que eu acho que é institucional e também cultural”* (P13).

Este mesmo participante acredita que o desenvolvimento destes trabalhos com pequenos grupos é uma possibilidade para uma formação humana, pois mostra as potencialidades dos estudantes,

com menos alunos é possível ter uma sala de aula mais humanizada também, com grupos menores, focando nos trabalhos, projetos e também em cada pessoa, porque com sessenta, tenho uma turma com sessenta e seis e eu não consigo, eu não consigo dar conta disso, então por isso esses grupos menores, essas práticas, isso aproxima muito o aluno do professor e facilita esse processo (P13).

[...] a instituição e os professores têm que comprar essa ideia, a formação pessoal que é uma disciplina obrigatória da educação física e eletiva dos outros cursos serve para sensibilizar o acadêmico e futuro profissional, então humanização passa necessariamente primeiro por um processo de sensibilização, primeiro eu preciso ser sensível para perceber o outro, não adianta, eu sou um ser humano, primeiro uma das características humanas é a sensibilidade. A instituição e os professores precisam entender a importância dessa disciplina, desse entendimento (P3)

Os desafios emergentes são relacionados aos próprios docentes e a questões relativas à instituição. A formação integral e humanizada é comprometida com o desenvolvimento do indivíduo na sua totalidade, com a dinâmica da vida voltada para a humanização das pessoas e, igualmente, para a humanização do mundo. Esse processo somente será delineado de forma coerente a partir de uma perspectiva interdisciplinar de modo a construir saberes humanamente válidos e formar profissionais para atuarem efetivamente na sociedade.

5.2.1 Saberes e Competências

A educação está frente a uma variada gama de mudanças: tecnológicas, sociais, ambientais, o que nos leva a refletir sobre a necessária renovação, inovação e mudança na formação e capacitação de professores para as novas gerações de acadêmicos.

Segundo Krahe (2008) o momento atual indica a necessidade de reflexões profundas, estamos em um momento em que as instituições precisam repensar suas práticas e se deparam com propostas curriculares demarcadas pela racionalidade prático/reflexiva em oposição as práticas pedagógicas do ensino superior marcadas pela racionalidade técnico/instrumental.

Zabalza (2004, p. 105) diz que “o ranking das universidades é feito com base em indicadores de produção científica ou técnica [...]. Entretanto, o nível da formação oferecida aos alunos que frequentam constitui uma variável de menor importância”. Os docentes universitários acabam construindo a identidade profissional em torno das produções científicas ou de atividades produtivas que geram mérito acadêmico, com isso as atividades de docência em sala de aula são colocadas em um plano de menor importância. Porém as necessidades de transformações decorrentes do momento atual da educação exigem saberes diversificados, como destacam os P10 e P14

[...] somos cobrados por produções, temos que produzir para medir nossa qualidade e também temos que dar uma resposta em sala de aula, hoje em dia é difícil, nosso aluno vem com uma gama enorme de informações e exigências, precisamos colocar a docência em primeiro lugar, adquirir novos saberes, ser criativos e tornar nossa aula interessante, isso é importante, pois nossa melhor produção são nossos alunos (P10).

[...] precisamos transformar a nossa sala de aula, trabalhar os outros saberes que sejam: de ser o profissional de excelência, de saber se comunicar, de saber ouvir, de saber tentar ajudar. Então, para isso precisamos de diferentes saberes, não é só ter habilidades nas mãos e ter conhecimento, um embasamento científico para ti exercer a profissão, que isso não tem dúvida é fundamental. Mas tu tens que ter esse teu lado humano muito forte e tem que ter essa coisa de gostar de trabalhar com as pessoas, de gostar de fazer o bem para alguém, de gostar de ajudar o próximo, isso pode transformar uma sala de aula e transformar os acadêmicos, mas como falei, precisamos de diferentes saberes (P14).

De acordo com Tardif (2008) os saberes docentes são oriundos da formação profissional, disciplinar, curricular e também das experiências vividas pelos sujeitos. Indo ao encontro da autora, o P14 ainda afirma que

[...] todas as profissões da área da saúde têm que ter esse lado de humanização, a gente percebe que muitos colegas trazem para sala de aula seus saberes e suas competências relacionados as disciplinas que ministram, esquecendo das experiências de vida que são os saberes mais importantes para realmente tocarmos os alunos. Todo esse avanço tecnológico, faz tu te distanciar um pouquinho do que é a essência do que a gente é, o ser humano não foi feito para viver sozinho, ele foi feito para ter relações, então acho que as experiências são coisas que precisam fazer parte (P14).

Muitos participantes destacaram disciplinas que englobam saberes que podem estar relacionados com o desenvolvimento de competências profissionais e contribuir de alguma forma com a formação humanizada, afirmando que o docente independente da disciplina que ministra, precisa ter estes saberes e transmitir para os acadêmicos.

Tem disciplinas que contribuem, a antropologia, sociologia, filosofia, é para todo mundo. Eu acredito que um conhecimento de psicologia também, não é que a gente vai sempre ser psicólogo, mas a gente entender de algumas coisas básicas nas interações humanas é importante para ser um profissional competente e humano. Quando você não tem esse conhecimento, isso contribui para formação integral do aluno (P9).

Toda a parte de conhecimento em bioética, eu acho que realmente o professor tem que ter uma noção, trabalhar com ética, a questão de trabalhar com sigilo, confidencialidade de pacientes. Acho que tudo isso, eu acho que os docentes precisam ter esses saberes, são fundamentais (P2).

Em contrapartida, os P3 e P4 destacam que os saberes necessários para uma formação humanizada, vão além dos saberes de alguma disciplina específica, para eles,

os saberes, as competências vão além... não adianta eu ter um conteúdo formal sem ter um olhar crítico sobre ele. Um profissional que quando se formar tenha possibilidade de agir de forma competente obviamente, mas também ética, responsável, humana, a universidade deve discutir essas questões, esses saberes, discutir essas competências e acima de tudo vivenciá-las de alguma forma nesse processo formativo pra que as pessoas enxerguem através do exemplo vivido durante o processo formativo, o exemplo dos professores e da prática docente da própria universidade. É uma melhor apropriação de saberes e competências voltadas em uma questão real vivida e não esperada por determinada profissão (P3).

Dentro da formação integral os saberes técnicos científicos e a questão do humano são igualmente importantes, eu penso mais do que nunca hoje na importância de tratar essas questões humanas que estão emergindo com tanta força, questões relacionadas a diversidade, ao respeito, pensar nas relações étnico raciais, nas questões de sexualidade, a questão da diversidade de modo geral, nos portadores de necessidades especiais, a questão da mulher. Conhecer e desenvolver esses saberes, essas competências de saber, essas competências de olhar para o outro, cuidar do outro, que para mim diz respeito a essa formação humana, são fundamentais para preparar esse sujeito para o mercado de trabalho (P4).

De acordo com Freire (1979 e 1996) a superação destas situações que se apresentam como adversas, que desafiam o homem a refletir, discernir e criar, é o que levam ao processo de humanização.

Outros saberes destacados pelos participantes foram os relacionados à inteligência emocional que de acordo com Goleman (1995 e 1999) não são aptidões inatas, são capacidades e saberes adquiridos, o P8 afirma que *“além de todos os saberes técnicos, o relacionamento pessoal, mais ainda, a inteligência emocional é um dos saberes fundamentais para uma formação mais humana e que pode ser desenvolvido”*. A inteligência emocional engloba o autoconhecimento, trazido fortemente na fala dos P16 e P7

Eu acho que principalmente os saberes de autoconhecimento são importantes e que além do professor, pudessem ser trabalhadas com os alunos, para que eles desenvolvessem mecanismos de autoconhecimento para conseguir identificar algumas questões, para eles poderem se desenvolverem nesse sentido e também questões de saberes relacionais de funcionamento de grupos, de empatia, de relações com o outro, mas para isso tem que ter o autoconhecimento, aí eu acho que a gente consegue fazer o desenvolvimento no sentido mais integral (P16).

Precisa desenvolver saberes relacionados ao autoconhecimento para poder ter uma boa comunicação e saber se relacionar bem com as pessoas, tem que ter uma capacidade de entendimento. São saberes, além do saber técnico, tem que ter conhecimento da profissão, pontuando competências, de comunicação, de conseguir realizar, conseguir analisar, conseguir interpretar uma situação, vamos dizer assim, tomar uma decisão de como resolver um problema, mas isso só acontece se a pessoa se conhece bem, parte do autoconhecimento (P7).

Para Maturana (2009) a educação é um processo em que o ser humano convive com o outro, tanto professores como estudantes devem aprender a se aceitarem e se respeitarem e a aceitarem e respeitarem os outros. Para isso deve-se pensar em uma educação que desenvolva estes aspectos, pois nas palavras de Maturana (2009, p. 77) *“se aprendi a conhecer e respeitar meu mundo [...] e aprendi a refletir na aceitação e respeito por mim mesmo, posso aprender quaisquer fazeres”*.

Essa reflexão de Maturana (2009) assemelha-se ao que Paulo Freire denomina de conscientização, que busca dar ao indivíduo uma oportunidade de se descobrir através da reflexão sobre a sua existência. O P1 associa esta conscientização, a reflexão e o autoconhecimento com o desenvolvimento da resiliência, que junto com a empatia tem destaque dentro da Psicologia Positiva (SNYDER e LOPEZ, 2009; SELIGMAN, 2002 e 2004).

Na área da saúde é fundamental o aluno desenvolver a resiliência, pois ele passa por mudanças e tem que se adaptar o tempo inteiro, mas para desenvolver essa resiliência ele precisa se conhecer, refletir sobre si e isso engloba ter inteligência emocional, assim, é uma coisa relacionada a outra, empatia, autoconhecimento, resiliência, inteligência emocional, não tem como separar, são saberes necessários. Precisamos trabalhar cada vez mais isso com os alunos (P1).

A psicologia positiva encontra na resiliência a força para potencializar as capacidades humanas. Sousa (2010), Mosquera, Stobäus e Hengemühle (2011) enfatizam que tanto a resiliência como a empatia podem ser desenvolvidas no ambiente educacional e que podem potencializar as dimensões e capacidades humanas, pois constrói a autoconsciência e conecta os seres humanos. De acordo com Rogers (1997) ambas são fundamentais para o crescimento e desenvolvimento do ser humano, devendo estar presentes nas relações de ensino.

Para tanto estes saberes são necessários e devem ser trabalhados e entendidos como um caminho para um processo de formação humanizada, para autonomia dos indivíduos, mas tudo isso relacionado a responsabilidade da formação profissional, dentro do currículo dos cursos.

5.2.2 Currículo dos Cursos, Interdisciplinaridade e Inovação

Quando questionados sobre a participação e conhecimento do currículo do curso que atuam, a maioria da amostra participou da construção do currículo do curso e demonstrou amplo conhecimento do mesmo. Alguns participantes não fizeram parte deste processo e outros não conhecem as disciplinas integrantes no currículo, conforme demonstra o Quadro 8.

Quadro 8 – Participação na construção e conhecimento do currículo

Participou da construção do currículo	P3, P4, P5, P6, P7, P8, P10, P12, P13, P14 e P15
Não participou da construção do currículo	P1, P2, P9, P11 e P16
Não tem conhecimento das disciplinas que fazem parte do currículo	P1, P7 e P16
Reconhece a existência de disciplinas que trazem de forma indireta reflexões sobre humanização	P2, P6, P9, P10 e P12
Reconhece a existência de disciplinas específicas (obrigatória ou optativa) relacionadas à temática da humanização	P3, P4, P8 e P14

Fonte: Autora (2019)

Os P2, P6, P9 e P10 afirmam a existência de disciplinas que trazem de forma indireta reflexões sobre a humanização, são elas: Humanismo e Cultura Religiosa; Filosofia; Bioética; e, Trabalho Integrado em Saúde, que é uma disciplina transversal dos cursos da área da saúde. O P12 destaca a disciplina de Inovação e Desenvolvimento na Nutrição afirmando abordar de forma indireta questões pessoais e profissionais.

O P5 salienta que a temática em questão é abordada de modo transversal nas disciplinas dos currículos, afirmando que as estratégias são pensadas no coletivo para que possam ser trabalhadas, “... *a gente trabalha equipe, com os professores, a gente trabalha essa questão de como eu vejo o outro, de como me desenvolvo como cidadão, nos meus direitos e os meus deveres, para tentar trabalhar de forma transversal*” (P5).

Os P3, P4 e P8 e P14 afirmam a existência da disciplina de Formação Pessoal, obrigatória para o curso de Educação Física e optativa para os demais cursos, de acordo com o P8 “*a disciplina de Formação Pessoal deveria ser super recomendada por todos os cursos, de diferentes áreas, especialmente pelos da área da saúde*”. Esta disciplina aborda diretamente a temática desta tese, engloba toda a questão de autoconhecimento e humanização, conforme esclarece o P4 “[...] *a disciplina de Formação Pessoal, se preocupa com essa questão relacionada a formação humana, é fazer com que o futuro profissional possa olhar para si, olhar para o outro, para o grupo, ter um autoconhecimento*”. O P3 ainda reforça que

essa disciplina não trabalha apenas o autoconhecimento, mas o autoconhecimento a partir de outro, a gente não se conhece só a partir da gente, mas através do outro, de tu olhar o outro da mesma forma que tu quer ser olhado e é aí que passa a questão da humanização (P3).

Outro aspecto salientado pela maioria dos participantes foi a importância da interdisciplinaridade nos currículos. O conceito de interdisciplinaridade é discutido por diferentes autores há mais de décadas, ressurgindo a cada vez que pensamos em mudar o sistema educacional, ou mais especificamente o currículo dos cursos.

Frente às novas demandas emergentes de uma sociedade em rápida e constante transformação, a interdisciplinaridade é fundamental para repensarmos a educação. O P12 destaca sua importância, relacionando diretamente com a temática desta tese,

[...] para ter formação integral o profissional não pode só focado no seu quadrado, na sua área específica de formação, precisa ter diferentes visões, de forma ampliada e interdisciplinar, é isso, um profissional de trabalha de forma interdisciplinar. E a humanização vem ao encontro, é difícil de falar de formação integral e humanização sem falar em interdisciplinaridade, nós da área da saúde que a gente não faz nada se a gente não olhar e trabalhar com os nossos pares (P12).

Para respondermos às exigências do atual contexto, não podemos mais pensar em currículos cartesianos, segmentados, com as disciplinas fragmentadas (KRAHE, 2016). Existe a necessidade mais que aparente de currículos inovadores, que superem e rompam barreiras disciplinares, integrando e estabelecendo o diálogo entre as áreas, favorecendo a interdisciplinaridade. Como afirma Agopyan (2011, p. XIII), “[...] devem ser rompidos paradigmas e superados hábitos enraizados, exigindo mudança de comportamento de todos os atores”.

Nos currículos considerados cartesianos, a principal preocupação é justamente a compartimentalização dos aspectos do conhecimento a fim de poder compreender cada pequena parte profundamente, existindo uma fragmentação. Morin (2006) critica essa falta de comunicação entre as partes e o todo, indo ao encontro de Behrens (2005, p. 17) que afirma que esse currículo fragmentado leva a outras fragmentações pois “o homem constrói uma visão fragmentada de si mesmo, dos seus valores e dos seus sentimentos” para a autora é preciso propor a superação da fragmentação em busca do todo e que contemple as conexões, o contexto e as inter-relações.

A formação integral, eu entendo que seja uma formação voltada para a interdisciplinaridade e atuação multiprofissional, sem fragmentação do currículo. Na área da saúde, a partir do momento que tu forma profissionais tu tens que dar a ideia do todo, não ser tão assim especialista, tão voltado para um único fragmento, tem que existir conexões, se não nós fragmentamos as pessoas, os alunos (P11).

Segundo Freire (1992, p. 66) não é o sujeito que fundamenta seu pensar, e sim o diálogo com o outro, “o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário”. É a experiência entre colegas, a relação entre docentes e discentes que reforça a perspectiva de uma pedagogia interdisciplinar, visando a criação de perspectivas inovadoras na produção de novos saberes e aprendizagens coletivas, conforme destaca o P10

essa formação tem que ter interlocução, olhar as áreas como um todo, conversar com os alunos e professores, eu vejo que as vezes falta um pouco mais da interdisciplinaridade e também da multiprofissionalidade, isso só iria complementar esse olhar de inovação, de aprendizagem coletiva, de formação integral e da própria humanização.

Da mesma forma, Moraes (2005, p. 26) corrobora ressaltando que muitos professores ainda continuam vendo “[...] o conhecimento cada vez mais dividido, fragmentado e o aluno como um ‘banco de dados’ a ser abarrotado de informações [...]. é um modelo de ensino que exige memorização, repetição e cópia [...]” esquecendo a importância do diálogo interdisciplinar.

A construção de uma cultura pedagógica interdisciplinar, se faz através do currículo, em que os saberes acadêmicos se articulam nas diferentes disciplinas. O desenvolvimento de atividades coletivas valoriza o compartilhamento dos saberes e resultam em experiências ricas tanto para os acadêmicos como para os docentes, conforme destaca o P11

A gente está sempre em busca de aprimorar o aprendizado e tal... A formação do aluno para ser humanizada tem que ter pratica desde o primeiro semestre. Ele tem que ter atividades onde vai trocar as informações, os aprendizados, então eu acho que o estímulo dessas trocas tem que ser cada vez mais, as atividades têm que ser coletivas, com acadêmicos e professores de outros cursos para o aluno ter diferentes vivências e experiências, tem que existir mais a interdisciplinaridade para eles realmente estarem inseridos.

Freire (1992) aborda elementos para uma pedagogia interdisciplinar comprometida com o desafio de cultivar processos culturais inovadores diante do mundo contemporâneo marcado pela fragmentação e dificuldade de diálogo na solução de problemas complexos. Através do diálogo entre os diferentes saberes acadêmicos, as diferentes áreas e os saberes da experiência de vida, tanto dos docentes como dos acadêmicos, é possível concretizar uma metodologia inovadora.

De acordo com Franco (2016, p. 54) “a inovação é central na universidade. Hoje é impossível entender-se a universidade sem ser uma instituição inovadora”. O compromisso da inovação significa o compromisso de atuar nas fronteiras do conhecimento, e tanto a interdisciplinaridade como as inovações exigem uma reorganização e reconfiguração dos docentes, dos saberes que favorecem a necessidade de trabalhar no sentido de transformar, é um trabalho que consiste, especialmente, em gerir relações com os acadêmicos.

Organizar o ensino através de um currículo mais aberto ao diálogo interdisciplinar é um desafio positivo para as instituições de educação superior e ao mesmo tempo uma perspectiva para muitos dos participantes deste estudo.

Eu acho que tem que existir um diálogo interdisciplinar interagindo com os saberes com competências, e isso é um desafio, mas ao mesmo tempo é o que temos que buscar, temos que encarar como uma perspectiva para uma formação mais humana. Precisamos inovar, e não precisamos fazer muito para isso, precisamos trabalhar em equipe, hoje as pessoas estão muito individualistas, passa também por aceitar as adversidades, então eu estou falando muito mais não de saberes técnicos específicos, mas de saberes de relações (P13).

[...] é preciso ter um currículo aberto, além da área específica, o profissional da saúde não é formado somente para tratar doenças e aí entra a questão de humanização de tu saberes não somente de atuar naquela área naquele momento mas tu conseguir dar funções de educação e saúde. Agora para chegar no aluno e consegui falar em humanização não basta somente tu saber da tua área então assim não há dúvida que tu precisa dos saberes dos colegas, e é aí que entra a importância do trabalho interdisciplinar e do currículo aberto (P11).

O P5 ainda destaca que é preciso pensar na interdisciplinaridade sem perder o objetivo de formação dos profissionais e as competências a serem desenvolvidas em cada uma das áreas de formação, “*a formação integral com certeza engloba o trabalho interdisciplinar, mas não se pode deixar de lado os conteúdos que são o cerne do currículo de cada curso*”. Em contrapartida, o P16 afirma que “*não tem como a gente formar um bom profissional trabalhando somente as questões centrais do eixo do curso, uma formação integral requer o desenvolvimento do todo e a interdisciplinaridade é primordial nesse processo formativo*”.

Corroborando com a ECG²² e com a perspectiva da Psicologia Humanista e da Psicologia Positiva, o P14 associa o trabalho interdisciplinar e o currículo aberto ao desenvolvimento da cidadania e dos valores humanos, afirmando que “*[...] isso tudo faz parte do seu ser profissional, ser pessoa, e o trabalho interdisciplinar é estar em um coletivo, é valorizar todas as áreas do conhecimento e despertar as habilidades positivas dos alunos*”, ressaltando que todos fazem parte de uma mesma sociedade que exige relações e interação entre as pessoas, “*não envolve só a formação profissional, envolve a formação de pessoas que fazem parte de uma sociedade e que convivem e vão trabalhar com outras pessoas, é preciso despertar sentimento bons*” (P14).

²² Educação para Cidadania Global

A educação interdisciplinar deve desenvolver aspectos positivos, potencialidades, valores e virtudes humanas, tornando-se uma necessidade perante as demandas do mundo contemporâneo. A compreensão do atual contexto mundial passa necessariamente pelo diálogo com a diversidade e com a compreensão do outro e das relações que ligam o ser humano ao seu meio ambiente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta pesquisa é importante retomar o objetivo geral que foi analisar a percepção dos professores dos cursos de graduação da área da saúde sobre Formação Integral e Humanizada e apresentar elementos para uma prática docente humanizadora. Nas categorias e subcategorias de análise foi possível responder as questões norteadoras do estudo, assim como contemplar os objetivos do mesmo.

Os docentes que participaram da amostra desta pesquisa apresentam uma percepção e um entendimento de formação integral e humanizadas de acordo com as teorias e com os autores abordados no referencial teórico desta tese. Para eles esta formação deve englobar os aspectos técnicos, mas também os aspectos relacionados ao desenvolvimento do ser humano como um todo, incluindo questões relacionadas ao autoconhecimento, empatia, resiliência, ética, valores e habilidades positivas. Todos estes aspectos se relacionam e são fundamentais para uma formação integral e humanizada, de acordo com a Psicologia Humanista e com a Psicologia Positiva.

Percebe-se que ainda existe um antagonismo referente ao desejo e a realidade da prática docente e do currículo dos cursos. A formação humanizada é destacada como desejo dos docentes, porém é possível sugerir, através das falas dos participantes, que os currículos dos cursos ainda não contemplam estes aspectos como é a vontade dos docentes. Os currículos ainda são fragmentados, reforçando a prioridade do saber técnico, exigindo assim mudança e reestruturação curricular.

A sociedade está em rápida transformação e a educação precisa acompanhar este fluxo de demandas emergentes deste processo. A visão interdisciplinar é um elemento fundamental para repensarmos a educação, para respondermos às exigências que já existem, não podemos mais pensar em currículos cartesianos, segmentados, com as disciplinas fragmentadas (KRAHE, 2016). Existe a necessidade mais que aparente de currículos inovadores, que superem e rompam barreiras disciplinares, integrando e estabelecendo o diálogo entre as áreas.

O presente trabalho aponta para a necessidade desta educação que não fragmente os saberes e os sujeitos, mas que ligue os saberes e desenvolva o ser humano na sua totalidade. Desenvolvendo profissionais preparados para enfrentar o mercado de trabalho, os desafios políticos, sociais, culturais e ambientais, buscando desenvolver habilidades e saberes

socioemocionais, comportamentais e atitudinais, reconhecendo os valores humanos e atitudes fundamentais para facilitar a cooperação e promover a transformação social, transformando os acadêmicos em profissionais e cidadãos engajados, críticos, responsáveis, resilientes, criativos e empáticos.

Os entrevistados consideram que esta formação humana tem que se dar de forma transversal no currículo dos cursos, assim como deve englobar a interdisciplinaridade, visando formar um profissional que contemple as atuais necessidades do mercado de trabalho. Os docentes reconhecem que a instituição está caminhando para mudança e para valorização dos aspectos relacionados a formação integral, porém muitos deles ainda encontram desafios e dificuldades na comunicação com seus pares e para desenvolver estes aspectos em suas aulas.

Apesar dos desafios apresentados pelos docentes, foi possível constatar a presença da dimensão humana e o entendimento desta dimensão por parte dos participantes deste estudo, embasados na ideia de formação de profissionais que atuarão diretamente com seres humanos, para tanto precisam ter esse olhar singular.

A educação é vista pelos docentes como um meio de estabelecer relações interpessoais, possibilitando a transformação dos agentes e das estruturas institucionais, é um instrumento que pode transformar as pessoas e o mundo. De acordo com Freire (2006) é possível construir um mundo melhor e mais humano, mas para isso é preciso repensar o comportamento humano e suas convicções e isso pode ser feito através da educação.

É preciso que os cursos proponham ações de integração entre as áreas de formação, que englobem aspectos humanos, planejamento de atividades complementares ao processo formal, que desenvolvam uma formação para e pela cidadania, inserindo temáticas de formação cidadã e também de formação pessoal, para construir uma nova mentalidade e para que a transformação ocorra. O desenvolvimento de ações no campo da pesquisa, ensino e extensão devem envolver temáticas técnicas, mas também de autoconhecimento, diversidades, valores positivos e relações interpessoais.

Penso que esta tese pode gerar uma discussão entre docentes e gestores, responsáveis pela formação de futuros profissionais da área da saúde, com intuito de pensar e buscar caminhos coletivamente que permitam o trabalho em equipe, interdisciplinar e conseqüentemente a formação integral e humanizada nos cursos de graduação da área da saúde. Se faz urgente uma Educação Superior que desenvolva o sujeito em sua complexidade

e totalidade, superando o pensamento reducionista e fragmentado que não estabelece relação dele com os outros.

Enfim, ao término desta tese de doutorado, fica um sentimento de dever cumprido, mas ao mesmo tempo uma sensação de incompletude, um anseio de querer fazer mais. Como professora e gestora, é possível sentir a necessidade e a responsabilidade de contribuir para formação de profissionais competentes, bem preparados e mais humanos, assim como auxiliar no desenvolvimento e capacitação de meus pares.

Os elementos apresentados e os apontamentos dos participantes desta tese possibilitarão reflexões junto aos envolvidos, sugerindo o início a uma nova etapa, onde será possível rever nossas ações e unirmos esforços em busca de uma Educação para Cidadania Global, respeitando as individualidades e limitações dos sujeitos, acreditando no potencial positivo e nas suas capacidades.

Nesse sentido, reforça-se a tese de que é possível desenvolver uma formação integral e humanizada na Educação Superior e espera-se que este estudo possa servir como referência para novas pesquisas, buscando mais conhecimentos neste campo ainda carente de aprofundamento teórico e prático, além de possibilitar a reflexão sobre a dimensão humana e suas relações, assim como as práticas pedagógicas e os aspectos relacionados ao desenvolvimento integral do ser humano.

REFERÊNCIAS

- AGOPYAN, V. Prefácio. In: PHILIPPI JR., A.; SILVA NETO, A. (Orgs.). **Interdisciplinaridade em Ciência: tecnologia e inovação**. Barueri: Manole, 2011.
- ALTBACH, P. Os papéis complexos das universidades no período da globalização, In: **Educação Superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para responsabilidade social**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.
- ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- AUSUBEL, D. P. **Education psychology: a cognitive view**. Nova York: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1968.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- AVILA, L. I. **A construção moral dos estudantes de graduação em enfermagem como instrumento para a humanização do cuidado**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande. 147 f. Rio Grande, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano xxx, n. 3 (63), p. 439 - 455, set./dez. 2007.
- _____. Docência universitária num paradigma da complexidade: possibilidades de formação continuada no *stricto sensu*. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 27 - 44, jan./abr. 2010.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **Humaniza SUS: Documento Base para Gestores e Trabalhadores do SUS**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010.
- CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.
- CASATE, J. C; CORRÊA, A. K. Humanização do atendimento em Saúde: conhecimento veiculado na literatura brasileira de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. v. 13, n. 1, p. 105-111. jan.-fev. 2005.
- CASTRO, M. L. S. Metodologia da Pesquisa Qualitativa: Revendo as ideias de Edgon Guba. In: ENGERS, M. E. A. **Paradigmas e Metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 53-64, 1994.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510, 2016**. Disponível em:
<<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2019.

COSTA, C. A. J. **A Pedagogia Libertária de Carl Rogers**: um estudo de suas características. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 160 f. Campinas, 1980.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow the psychology of optimal experience**. New York: Harper & Row, 1990.

_____. **A psicologia da felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.

_____. **Flow the secret to happiness**. Disponível em:
<http://www.ted.com/talks/mihaly_csikszentmihalyi_on_flow?language=en#t-857421>. Acesso em 01 abr. 2019.

CZERESNIA, D. et al. (org.). **AIDS Pesquisa Social e Educação**. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC ABRASCO, 1995.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DOWBOR, F. F. O humanismo como apoio à razão crítica. **Ser Médico**. São Paulo: Cremesp, n.4, ano I, jul./ago./set., 1998.

DROUET, R. C. da R. **Distúrbios da Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995.

FRANCO, S. R. K. A Universidade nos contextos emergentes: os modelos e papéis. In: FRANCO, M. E. D. P.; ZITKOSKI, J. J. FRANCO, S. R. K. (Orgs.). **Educação Superior e Contextos Emergentes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. P. 47 - 59.

FEINBERG, E.; FEINBERG, W. Carl Rogers 1902 – 87. In: PALMER, J. A. **50 Grandes Educadores Modernos: de Piaget a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, p. 69-74, 2006.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Compromisso**: América Latina e educação popular. São Paulo: Villa das Letras, 2008.

FREITAS, F. D. S. **Saberes e Práticas de Acadêmicos de Enfermagem sobre a Humanização: implicações para o cuidado de enfermagem**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 145 f. Rio de Janeiro, 2013.

GADOTTI, M. **Perspectivas Atuais da Educação**. São Paulo: Manole, 2000.

GALVÃO, L. K. de S. **Desenvolvimento Moral e Empatia**: Medidas, correlatos e intervenções educacionais. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social – Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba. 299 f. João Pessoa, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser Inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

_____. **Trabalhando com a Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999

GOMES, R. C. N. **Formação Humanista do Médico**: contribuições para uma reflexão na concepção de Carl Rogers. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 162 f. Campinas, 2002.

GOULART, I. **Psicologia da Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

KRAHE, E. D. Mudanças de racionalidade na Pedagogia Universitária: obstáculos em cursos de formação de professores. In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL, 2008, Itajaí, SC. **Anais do VII Seminário ANPED SUL**. Itajaí, SC: Univali – Itajaí: Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Sul, 2008.

KRAHE, E. D. Formação Inicial Docente em contextos emergentes: arquiteturas curriculares inovadoras (ou não?). In: FRANCO, M. E. D. P.; ZITKOSKI, J. J. FRANCO, S. R. K. (Orgs.). **Educação Superior e Contextos Emergentes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. P. 209 - 219.

KAMEI, H. **Flow e psicologia positiva**: estado de fluxo, motivação e alto desempenho. Goiânia: IBC, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MACEDO, A. R.; TREVISAN, L. M. V.; TREVISAN, P.; MACEDO, C. S. Educação Superior no século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n.47, p. 127-148, abr./jun. 2005.

MAGALHÃES, A. M. A Identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade. **Revista Lusófona de Educação**, v.7, p. 13-40, 2006.

- MAHONEY, A. A Teoria Rogeriana de aprendizagem no contexto escolar: uma abordagem histórica. In: MARQUES, J. C. (org.). **Psicologia Educacional: contribuições e desafios**. Porto Alegre: Globo, 1980.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2005.
- MARSHALL, H. Developing the global gaze in citizenship education: exploring the perspectives of global education NGO workers in England. **International Journal of Citizenship and Teacher Education**, v. 1, n. 2, p. 76-91, 2005
- MASLOW, A. H. **Introdução à Psicologia do Ser**. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, s/d.
- MASTEN, A. S. Ordinary magic: resilience processes in development. **American Psychologist**, 56 (3), p. 227-238, 2001.
- MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.
- MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. **Formação Humana e Capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MICHAELIS – Dicionário de Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em 14 mai. 2019.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORAES, M. C. Contextualizando a Problemática Educacional. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Orgs.). **Educação Superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 25 - 45.
- MORAES, R. de C. M. **A Humanização no escopo da formação acadêmica dos graduandos em enfermagem, medicina e odontologia à luz dos projetos políticos-pedagógicos**. Dissertação (Mestrado em Clínica Odontológica) Universidade Federal Fluminense. 33 f. Niterói, 2015.
- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. E. A escola mata a curiosidade. **Nova Escola**. São Paulo: Abril, n. 168, p. 20-22, dez. 2003.
- _____. E. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- MOROSINI, M. C. Internacionalização na Educação Superior: um modelo em construção. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). **Inovação e Empreendedorismo na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

MOROSINI, M. C. Qualidade da Educação Superior e internacionalização: estado de conhecimento sobre indicadores. In: CUNHA, M. I.; BROILO, C. (Orgs.). **Qualidade na Educação Superior: grupos investigativos internacionais em diálogo**. São Paulo: Marin & Junqueira, 2012. P. 29 - 62.

_____. Internacionalização da Educação Superior em contextos emergentes: uma análise das perspectivas internacional, nacional e institucional. In: FRANCO, M. E. D. P.; ZITKOSKI, J. J. FRANCO, S. R. K. (Orgs.). **Educação Superior e Contextos Emergentes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. P. 61 - 79.

MOROSINI, M. C. Internacionalização do Currículo: produção em organismos multilaterais. **Roteiro**, [S.l.], v. 43, n. 1, p. 115-132, abr. 2018.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado de Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOROSINI M. C.; NASCIMENTO, L. M. **Uma perspectiva metodológica da produção sobre Internacionalização da Educação Superior em programas de pós-graduação do Brasil**. VIII Seminário Internacional de Educação Superior - RIES – REDE GEU: A Educação Superior e Contextos Emergentes. Porto Alegre, UFRGS, 2015.

MOROSINI, M. C. USTÁRROZ, E. Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 27, p. 35-46, set./dez. 2016.

MOSQUERA, J. J. M. **O Professor como Pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1978.

_____. **Vida adulta: personalidade e desenvolvimento**. Porto Alegre: Sulina, 1987.

MOSQUERA, J. J. M.; STBÄUS, C. D.; HENGEMÜHLE, A. Psicologia Positiva: contribuições para a educação focada na formação de pessoas empreendedoras. **Revista Conhecimento e Diversidade**, n. 6, p. 10-29, jul./dez. 2011.

NEVES, C. E. B. Desafios da Educação Superior. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 14-21, jan./jun. 2007.

NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Os professores estão na mira de todos os discursos. São o alvo mais fácil de abater. **Pátio**, Porto Alegre: Artmed, n. 27, p. 25-28, ago./out. 2003.

NUNES, P. **Psicologia Positiva**. Disponível em:
<<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0115.pdf>>. Acesso em 23 abr. 2019.

OSTERMAN, K. F. **Students' need for belonging in the school community**. Review of Educational Research, v. 70, n. 3, p. 323-367, 2000.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PETERSON, C.; SELIGMAN, M. E. P. **Character strengths and virtues: a handbook and classification**. New York: Oxford University Press, 2004.

PRETTO, S. P. N. **Educação Humanista**. São Paulo: Cortez Moraes, 1978.

PUENTE, M. de L. **O Ensino centrado no Estudante**. São Paulo, Cortez Moraes, 1978.

RICH, J. M. **Bases Humanistas da Educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

RIOS, I. C. Humanização: A Essência da Ação Técnica e Ética nas Práticas de Saúde. **Rev. Brasil. Educ. Médica**, v. 33, n. 2, p. 253-261, 2009.

ROGERS, C. R. Teoria da Terapia, Personalidade e Relações Interpessoais. In: Koch, S. **Psychology: A Study of a Science**. New York: McGraw-Hill, v. III, 1959.

_____. Empathic: na unappreciated way of being. **The Counseling Psychologist**. Washington, v. 5, n. 2, p. 2-10, 1975.

_____. **Tornar-se Pessoa**. Lisboa: Livraria Martins Fontes Editora, 1997.

ROGERS, C. R.; ROSEMBERG, R. L. **A Pessoa como Centro**. São Paulo: Edusp, 1977.

SANTOS, B. S. dos; ANTUNES, D. D.; SCHMITT, R. E. O Processo Motivacional na Educação Universitária. In: SANTOS, B. S. dos; CARREÑO, A. B. **A Motivação em Diferentes Cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 21-31, 2010.

SCHULTZ, D.; SCHULTZ, S. E. **História da Psicologia Moderna**. São Paulo: Cultrix, 1998.

SELIGMAN, M. Positive psychology, positive preention, and positive therapy. In: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. (Eds.). **Handbook of positive psychology**. New York: Oxford University Press, p. 3-9, 2002.

SELIGMAN, M. **Felicidade Autêntica: usando a nova psicologia positiva para a realização permanente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

SHELDON, K. M.; KING, L. Why positive psychology is necessary. **American Psychologist**, v. 56, n. 3, p. 216-217, 2001.

SILVA, I. D.; SILVEIRA, M. F. A. A humanização e a formação do profissional em fisioterapia. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 1535 - 1546, 2011.

SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. **Psicologia Positiva: uma abordagem científica e práticas das qualidades humanas**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOARES, M. R.C. **Humanização no Trabalho Docente de Enfermagem na Perspectiva da Saúde do Trabalhador**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 161 f. Rio de Janeiro, 2016.

SOUSA, C. S. Motivação e Resiliência em Contextos Educativos. In: SANTOS, B. S. dos; CARREÑO, A. B. **A Motivação em Diferentes Cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 151-171, 2010.

SPAGNOLO, C. **Formação Continuada de Professores: O Design Thinking como Perspectiva Inovadora e Colaborativa na Educação Básica**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 219 f. Porto Alegre, 2017.

TARDIFF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TAVARES, J. **Resiliência e Educação**. São Paulo: E, Cortez, 2001.

TIFFIN, J.; RAJASINGHAM, L. **A univerridade virtual e global**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação. Paris: UNESCO, 1998.

_____. **Educação para a Cidadania Global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. Brasília: UNESCO, 2015.

_____. **Educação para a Cidadania Global: tópicos e objetivos de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 2016.

VIGOSTSKI, L. **Teoría de las Emociones: Estudio histórico-psicológico**. Madrid: Akal, 2004.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YUNES, M. A. M. Psicologia Positiva e Resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 8, n. especial, 2003.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXO A – Carta de Aprovação da Comissão Científica



SIPESQ

Sistema de Pesquisas da PUCRS

Código SIPESQ: 8898

Porto Alegre, 7 de agosto de 2018.

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES da PUCRS apreciou e aprovou o Projeto de Pesquisa "FORMAÇÃO INTEGRAL NOS CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE: CONTRIBUIÇÃO PARA HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR".

Atenciosamente,

Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES

APÊNDICE A – Quadro-Síntese do Desenho da Tese

Título	FORMAÇÃO INTEGRAL NOS CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE: contribuindo para Humanização na Educação Superior				
Tema	Humanização na Educação Superior				
Problema de pesquisa	Qual a percepção dos professores dos cursos de graduação da área da saúde sobre Formação Integral e de que forma podem contribuir para Humanização na Educação Superior?				
Objetivo geral	Analisar a percepção dos professores dos cursos de graduação da área da saúde sobre Formação Integral e Humanizada e apresentar elementos para uma prática docente humanizadora.				
Objetivos específicos	Verificar qual o entendimento dos professores dos cursos de graduação da área da saúde sobre Formação Integral e Humanização na Educação Superior;	Analisar através da fala dos professores se os currículos dos cursos de graduação da área da saúde apresentam aspectos voltados para Formação Integral e Humanizada, com base na Psicologia Humanista e na Psicologia Positiva;	Identificar através da fala dos professores quais os saberes que os docentes dos cursos de graduação da área da saúde consideram necessários para Formação Integral e Humanizada na Educação Superior;	Identificar através da fala dos professores os desafios e as possibilidades para Formação Integral e Humanizada nos cursos de graduação da área da saúde;	Apresentar elementos para uma prática docente humanizadora, com base nas percepções dos professores e na Psicologia Humanista e Positiva.
Questões norteadoras	O que os professores dos cursos de graduação da área da saúde entendem por Formação Integral e Humanização na Educação Superior?	Os currículos dos cursos de graduação da área da saúde apresentam aspectos voltados para Formação Integral com base na Psicologia Humanista e na Psicologia Positiva?	Quais os saberes os professores dos cursos de graduação da área da saúde julgam necessários para Formação Integral e Humanizada na Educação Superior?	Quais os desafios e possibilidades para Formação Integral e Humanizada nos cursos de graduação da área da saúde?	Que elementos podem contribuir para uma prática docente humanizadora na Educação Superior?
Metodologia	<p>Caracterização da pesquisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo Transversal - Pesquisa Qualitativa - Estudo descritivo - Estudo Caso <p>Cursos da área da Saúde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Biomedicina - Educação Física - Enfermagem - Farmácia - Fisioterapia - Nutrição - Odontologia - Psicologia 	<p>Participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professores dos cursos de graduação da área da saúde, atuantes em uma Instituição Comunitária/RS - 01 Coordenador de cada curso + 01 Professor indicado pelo coordenador de cada curso - Totalizando 02 docentes de cada curso = 16 docentes 	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionário: elaborado pela pesquisadora, possibilitará caracterizar os participantes do estudo. - Entrevista semiestruturada 	<p>Procedimentos da Coleta:</p> <p>Divididos em etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contato com a direção dos cursos, para apresentação do estudo e autorização para realização da pesquisa. - Contato com o coordenador para convidá-lo a participar do estudo, agendar a entrevista semiestruturada e obter a indicação dos outros docentes. - Contato com os Professores indicados pelo coordenador, para convidá-los a participar e para agendamento da entrevista semiestruturada. - Realização das Entrevistas. - Análise dos dados. 	<p>Análise dos Dados:</p> <p>Dados dos questionários: analisados e apresentados de forma descritiva e através de médias.</p> <p>Dados das Entrevistas semiestruturadas: analisados conforme a técnica de análise de conteúdo proposta por Laurence <u>Bardin</u>.</p>
Principais conceitos	<ul style="list-style-type: none"> - Movimento Humanista (Psicologia Humanista e Psicologia Positiva) - Humanização na área da saúde (Política Nacional de Humanização) - Educação Superior (Formação Integral e a Prática Educativa Docente) 				

APÊNDICE B – Carta de Autorização para Realização da Pesquisa

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
ESCOLA DE HUMANIDADES

PORTO ALEGRE, ____ de _____ de _____.

Declaro que tenho conhecimento e autorizo a realização da coleta de dados do projeto de Pesquisa intitulado “**Formação Integral nos cursos da área da saúde: contribuição para Humanização na Educação Superior**” proposto pelos pesquisadores Camila de Barros Rodenbusch (doutoranda) e Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos (orientadora).

A referida coleta será realizada com os docentes dos cursos de graduação em Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição, Odontologia e Psicologia da (Nome da Instituição) _____.

Atenciosamente,

(Diretor dos cursos da área da saúde)

(Nome da Instituição)

Carimbo:

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
ESCOLA DE HUMANIDADES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Camila de Barros Rodenbusch e Bettina Steren dos Santos, responsáveis pela pesquisa **FORMAÇÃO INTEGRAL NOS CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE: contribuição para Humanização na Educação Superior**, estamos fazendo um convite para você participar como voluntário nesse estudo. Esta pesquisa pretende analisar a percepção dos professores dos cursos de graduação da área da saúde sobre Formação Integral e apresentar elementos para uma prática docente humanizadora.

Acreditamos que estudos e pesquisas sobre formação integral e humanização na Educação Superior, com base na psicologia humanista e na psicologia positiva, são relevantes para formação de futuros profissionais da área da saúde.

Sua participação constará de responder um Questionário, para caracterização dos participantes, e a uma Entrevista Semiestruturada. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão mesmo durante o preenchimento do questionário e da realização da Entrevista, assegurando-lhe sua liberdade de escolha, por qualquer eventual desconforto.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com: Bettina Steren dos Santos – (51) 99947.1280; Camila de Barros Rodenbusch – (51) 99242.2830.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes nem da instituição, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 3320.3345, Av. Ipiranga, 6681 prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre - RS, e-mail: cep@puhrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h.

Se você concordar em participar deste estudo, você assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

Ass. Pesquisador Responsável

Ass. Pesquisador Responsável

Diante do exposto expresse minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do participante da pesquisa ou de seu representante legal

Data: _____

APÊNDICE D – Questionário

O Questionário aplicado nos docentes servirá para caracterizar os participantes da pesquisa.

Dados de Identificação:

Nome: _____ Data de Nascimento: _____

E-mail: _____

Dados referente a Formação AcadêmicaGraduação:

Curso: _____

Ano de Conclusão do Curso: _____

Instituição: _____

Especialização:

Curso: _____

Ano de Conclusão do Curso: _____

Instituição: _____

Mestrado:

Curso: _____

Ano de Conclusão do Curso: _____

Instituição: _____

Doutorado:

Curso: _____

Ano de Conclusão do Curso: _____

Instituição: _____

Demais formações relevantes sobre sua formação acadêmica:

Dados Profissionais:

1) Em que ano iniciou sua carreira como docente? _____

2) Quanto tempo trabalha nesta instituição de Educação Superior? _____

3) Em quais cursos você trabalha como docente nesta instituição? _____

4) Você é docente somente nesta instituição de Educação Superior? () Sim () Não

Em caso negativo, informe as outras instituições que trabalha: _____

5) Você trabalha em outro local que não seja instituição de Educação Superior?

() Sim () Não

Em caso positivo, informe os locais onde trabalha: _____

Demais formações relevantes sobre sua formação acadêmica:

APÊNDICE E – Roteiro para Entrevista Semiestruturada

A Entrevista Semiestruturada será composta por questões abertas e será realizada com os participantes da pesquisa. Os temas de enfoque serão: Formação Integral e Humanização na Educação Superior.

As perguntas descritas abaixo, servirão para nortear o andamento da entrevista, podendo ser realizadas adaptações, não obedecendo uma estrutura formal.

- O que você entende por formação integral e por humanização na Educação Superior?
- Quais os saberes que você julga necessários para uma formação integral e humanizada na Educação Superior?
- De que forma você acredita que contribui ou pode contribuir para humanização na Educação Superior?
- A formação integral e humanizada fez parte da sua formação acadêmica e de que forma influenciou na sua prática docente?
- O currículo do curso que você trabalha engloba disciplinas/aspectos voltados para formação integral e para humanização na Educação Superior? (Especificar o curso)
- Você participou da construção do currículo do curso? (Especificar o curso)
- Quais os desafios e possibilidades para uma formação integral e humanizada nos cursos da área da saúde?