

UNIVERSIDADE DE RIBEIRÃO PRETO
DIVISÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL SAÚDE E EDUCAÇÃO

DANIEL DINIZ BERTONI

A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA ÁREA
DA SAÚDE: PERCEPÇÕES SOBRE A
FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Ribeirão Preto
2021

DANIEL DINIZ BERTONI

A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA ÁREA
DA SAÚDE: PERCEPÇÕES SOBRE A
FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Defesa apresentada à Universidade de
Ribeirão Preto como parte dos requisitos
para obtenção do título de Mestre em
Saúde e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Karina de Melo
Conte

Ribeirão Preto
2021

Ficha catalográfica preparada pelo Centro de Processamento Técnico
da Biblioteca Central da UNAERP

- Universidade de Ribeirão Preto -

Bertoni, Daniel Diniz, 1983-
B547d A docência no ensino superior na área da saúde: percepções
sobre a formação e prática docente / Daniel Diniz Bertoni . --
Ribeirão Preto, 2021.
89 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Karina de Melo Conte.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Ribeirão Preto,
UNAERP, Saúde e Educação. Ribeirão Preto, 2021.

1. Docência no ensino superior. 2. Formação inicial e
continuada. 3. Área da saúde. I. Título.

CDD 610

DANIEL DINIZ BERTONI

**A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DA SAÚDE:
PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde e Educação da Universidade de Ribeirão Preto para obtenção do título de Mestre em Saúde e Educação.

Área de Concentração: Ensino de Ciências da Saúde

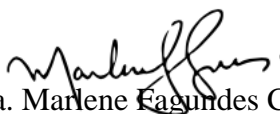
Data da defesa: 30 de abril de 2021

Resultado: Aprovado

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Karina de Melo Conte
Presidente/UNAERP – Universidade de Ribeirão Preto



Profa. Dra. Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves
USP – Universidade de São Paulo



Profa. Dra. Silvia Sidnéia da Silva
UNAERP – Universidade de Ribeirão Preto

RIBEIRÃO PRETO
2021

DEDICATÓRIA

Dedico a minha filha, Julia, por ser a motivação da minha busca constante pelo meu crescimento profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus.

À minha esposa e filha, pelo carinho e compreensão.

Aos meus pais, por todo apoio e dedicação na minha formação.

À minha orientadora Profa. Dra. Karina de Melo Conte, pelos seus ensinamentos, pela confiança e por me atender sempre com um profissionalismo admirável.

Aos meus colegas de trabalho e mestrado, por toda colaboração e troca de experiências.

RESUMO

BERTONI, D. D. A docência no ensino superior na área da saúde: percepções sobre a formação e a prática docente. 89 páginas. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Saúde e Educação), Universidade de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto-SP, 2021.

O objetivo deste estudo foi compreender a percepção de professores universitários sobre a sua formação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior da Universidade de Ribeirão Preto. Esta pesquisa visa a uma abordagem qualitativa do tipo descritiva e exploratória, considerada como adequada diante do objetivo de compreender a percepção do docente universitário sobre a sua formação pedagógica e prática pedagógica. A coleta de dados foi dividida em duas etapas. A primeira consistiu no envio por e-mail do questionário elaborado no google formulários aos 175 docentes que atuam nos cursos de graduação na área da saúde da referida universidade. A partir das respostas de 67 professores participantes foi possível responder a questões referentes à caracterização, formação e experiência profissional, funções no ensino superior, condições para desenvolver seu trabalho e processo de ensino-aprendizagem. Na segunda etapa, os 67 professores foram convidados a participar de uma entrevista cujo objetivo foi o aprofundamento das questões realizadas no questionário, assim, fizeram parte dessa etapa 12 professores universitários. Os resultados foram analisados a partir de quatro dimensões, a saber: Trajetória e o significado de docência; Formação pedagógica inicial pós-graduação; Docência e o ensino e Formação continuada. Os dados revelaram que a formação pedagógica inicial ocorre nos programas de mestrado e doutorado, no entanto, se mostram pouco efetivos à docência no ensino superior. A formação continuada da maior parte dos professores universitários ocorre na própria universidade em que atua, através de cursos voltados quase que exclusivamente às estratégias de ensino e deixam de lado outros saberes que fazem parte da docência. Com relação à docência e o ensino, os participantes relatam enfrentarem dificuldades em sala de aula com a heterogeneidade das turmas, à diferença geracional e as lacunas na aprendizagem que estes alunos trazem da trajetória escolar. A tecnologia é tida como um facilitador para a docência, desde que os recursos sejam devidamente utilizados. Por fim, os professores reconhecem as fragilidades tanto da formação inicial, quanto da formação continuada com relação aos aspectos pedagógicos e afirmam a importância e a necessidade dos diferentes saberes para o exercício da docência universitária.

Descritores: Docência no Ensino Superior; Formação Inicial e Continuada; Área da Saúde.

ABSTRACT

BERTONI, D. D. Teaching in higher education in the health field: perceptions about teacher training and practice. 47 páginas. Tese Mestrado (Mestrado Profissional em Saúde e Educação), Universidade de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto-SP, 2021.

The aim of this study was to investigate the perception of university professors about their pedagogical training for teaching in higher education at the University of Ribeirão Preto. This research aims at a qualitative approach of the descriptive and exploratory type, considered as adequate in view of the objective of understanding the perception of the university teacher about his pedagogical training and pedagogical practice. Data collection was divided into two stages. The first consisted of sending the questionnaire elaborated on google forms by e-mail to the 171 professors working in undergraduate courses in the health area of the said university. Based on the responses of 67 participating teachers, it was possible to answer questions regarding characterization, training and professional experience, functions in higher education, conditions to develop their work and the teaching-learning process. In the second stage, the 67 professors were invited to participate in an interview whose objective was to deepen the questions asked in the questionnaire, thus 12 university professors took part in this stage. The results were analyzed from four dimensions, namely: Trajectory and the meaning of teaching; Initial post-graduate pedagogical training; Teaching and continuing education and training. The data revealed that the initial pedagogical training takes place in the master's and doctoral programs, however, they are not very effective for teaching in higher education. The continuing education of most university professors at the university where they work, through courses focused almost exclusively on teaching strategies and leaving aside the knowledge that is part of teaching. With regard to teaching and learning, the participants report facing difficulties in the classroom with the heterogeneity of the classes, the generational difference and the learning gaps that these students bring from the school trajectory. Technology is seen as a facilitator for teaching, as long as the resources are properly used. Finally, teachers recognize the weaknesses of both initial and continuing education in relation to pedagogical aspects and affirm the importance and need for different knowledge for the exercise of university teaching.

Keywords: Teaching in Higher Education; Initial and Continuing Education; Health area.

LISTA DE SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
UBDS	Unidade Básica e Distrital de Saúde
UNAERP	Universidade de Ribeirão Preto

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
1 INTRODUÇÃO	14
1.1 JUSTIFICATIVA.....	15
1.2 OBJETIVO GERAL	15
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	16
2 REVISÃO DA LITERATURA	16
2.1 ENSINO SUPERIOR E O PROFESSOR	16
2.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.....	18
2.3 SABERES E IDENTIDADE DOCENTE NA SAÚDE	20
3 CASUÍSTICA E MÉTODO.....	23
3.1 NATUREZA DO ESTUDO	23
3.2 LOCAL DO ESTUDO.....	24
3.3 PARTICIPANTES	25
3.3.1 Primeira Etapa	25
3.3.2 Segunda Etapa	25
3.4 COLETA DE DADOS	25
3.4.1 Instrumentos de Coleta de Dados.....	25
3.4.2 Procedimento de Coleta dos Dados	27
3.5 ANÁLISE DOS DADOS	28
3.6 ANÁLISE DE RISCO E BENEFÍCIOS PARA A POPULAÇÃO ESTUDADA....	30
3.7 ASPECTO ÉTICO EM PESQUISA COM SERES HUMANOS.....	30
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	31
4. 1 PRIMEIRA ETAPA.....	31
4.1.1 Caracterização dos Participantes	31
4.1.2 Experiência Profissional e Funções no Ensino Superior.....	36
4.1.3 Condições para Desenvolver seu Trabalho e o Processo de Ensino- Aprendizagem.....	43
4. 2 SEGUNDA ETAPA	51
4.2.1 Trajetória até a Docência.....	53
4.2.2 Significado de Docência	55
4.2.3 Formação Pedagógica Inicial e Pós-Graduação.....	58

4.2.4 Docência e o Ensino	60
4.2.5 As Facilidades e as Dificuldades em Sala de Aula	61
4.2.6 Formação Continuada	63
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	70
APÊNDICE I	79
APÊNDICE II	84
APÊNDICE III	85
ANEXO I	86
ANEXO II	86
ANEXO III	89
ANEXO IV	90

APRESENTAÇÃO

Nasci no dia nove de abril de 1983, na cidade de São Bernardo do Campo e com apenas um ano de vida vim para Ribeirão Preto, ao longo da minha trajetória escolar tive a oportunidade de conviver com professores que marcaram a minha vida e que até hoje me espelho. No ensino superior optei pelo curso de Licenciatura Plena em Educação Física com o objetivo de viver do esporte que sempre foi uma das minhas paixões e foi durante a minha passagem pela Universidade que me encantei pela prática docente, porém com a visão que para isso bastava um conhecimento técnico da minha profissão para poder, um dia, também me tornar um professor universitário.

Me formei em 2004 e fui atuar como *personal trainer* e professor de musculação, em 2005, iniciei minha primeira especialização. A vontade de me tornar docente sempre esteve presente, porém a necessidade financeira e situações que a vida nos prepara me distanciou um pouco dessa realidade. Em 2008 fui contratado pela Unaerp para atuar como técnico esportivo na disciplina prática desportiva e foi onde tive a oportunidade de realizar minha segunda especialização, já em docência no ensino superior. Em 2010 eu me casei e em 2011 minha esposa engravidou, e minha filha nasceu em maio de 2012, uma benção em nossas vidas, mas junto a isso em junho do mesmo ano meu pai descobriu um câncer de intestino e faleceu em fevereiro de 2013 aos 51 anos de idade: uma grande tristeza em nossas vidas.

Ainda não recuperado da nossa perda, também em 2013 devido a uma paralisia facial e depois de muitos exames eu descobri um neurinoma no nervo facial, por se tratar de um tumor benigno os médicos optaram por fazer um acompanhamento em vez da cirurgia. No início de 2014 entrei para um grupo de estudos da USP onde já tinha uma orientadora para iniciar o programa de mestrado na medicina, porém no início de fevereiro após um exame de rotina, foi constatado um aumento do meu neurinoma e fui aconselhado pelos médicos a realizar a cirurgia. No dia 25 de fevereiro de 2014 passei por uma cirurgia de sete horas e levei 30 pontos na minha cabeça, acima da minha orelha esquerda, e fiquei afastado das

minhas atividades por três meses, fato que culminou na perda da vaga para o mestrado.

Recuperado continuei com meu trabalho de *personal trainer* e técnico esportivo da Academia Geraldo Barreto – Unaerp, porém sem uma perspectiva de realizar o mestrado e me tornar um docente. Foi então que, em 2018, recebi proposta de coordenar o poliesportivo da Universidade de Ribeirão Preto, o que me trouxe novas perspectivas e necessidades, quando novamente me senti motivado a buscar o meu sonho e por esse motivo hoje estou cursando o Mestrado Profissional em Saúde e Educação da Universidade de Ribeirão Preto, o qual tem superado minhas expectativas.

Nesse percurso, durante a disciplina de Docência no nível superior: fundamentos teórico-metodológicos que percebi o quanto é importante a formação pedagógica para o docente universitário, porém inúmeras dúvidas surgiram, principalmente de como deveria ser essa formação, a que momento ela deveria ocorrer, o que era necessário ao docente para uma boa atuação profissional e também se todos aqueles que hoje lecionam, tiveram a percepção da importância da sua formação pedagógica para ser um docente universitário.

1 INTRODUÇÃO

A Lei 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, estabelece que o corpo docente da instituição de ensino superior deverá ser formado por um terço, pelo menos, com titulação acadêmica ao nível de mestrado e doutorado e em regime de tempo integral. A partir desta titulação espera-se que este profissional professor saiba lidar com todos os aspectos pertencentes à docência.

Com a autonomia concedida na organização dos cursos de mestrado e doutorado onde se formam os pesquisadores e docentes universitários, não há clareza sobre a necessidade da formação pedagógica, já que através da autonomia dada as instituições, elas ficam responsáveis pela elaboração da matriz de disciplinas. (BRASIL, 2001). Essa situação fica evidente no artigo 66 da LDB, ao colocar que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, porém sem uma carga horária mínima.

Muitos estudos pesquisam a formação do professor universitário ao longo dos anos e apontam limites quanto à formação do docente universitário ao analisar a legislação de Educação Superior. (MOROSINI et al; 2000)

Segundo Cunha (2018), a construção da profissão docente ainda carece de legitimação, principalmente em relação a políticas públicas e afirma que somente o reconhecimento científico acerca da profissão fará avanços para alcançar a condição necessária para atender às demandas da universidade do século XIX.

O significado do saber docente ainda é diverso, conceituado por um conjunto de conhecimentos, com destaque para as metodologias de ensino e que esse saber está pautado na vivência prática do docente, evidenciando assim a ausência da reflexão sobre a atuação do docente universitário, cuja prática ainda se esbarra no ensino tradicional e que não atende ao universo contemporâneo do magistério universitário, deixando clara a necessidade da profissionalização docente (FREITAS et al., 2016).

Em estudo desenvolvido por Freitas et al. (2016), encontrou-se ausência de formação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior, onde os participantes tinham entre 10 e 33 anos de atividade docente, todos com cursos de

pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, mas somente dentro dos programas *stricto sensu* é que tiveram contato com disciplinas de metodologia de ensino.

O aprofundamento e domínio de uma determinada área do conhecimento, a vivência na pesquisa científica e muitos anos de atuação profissional, não suprem a necessidade do conhecimento científico didático-pedagógico exigido na docência. É neste cenário que se insere este projeto, uma vez que, reflete sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores na área da Saúde.

1.1 JUSTIFICATIVA

Entendendo que a docência é constituída não por um 'saber específico', mas por 'saberes' de diferentes origens e finalidades, seja para a pesquisa, e/ou ensino, e que irão sustentar as atividades docentes e pedagógicas, torna-se fundamental refletir sobre como estes saberes são construídos e aprendidos ao longo da trajetória profissional do professor universitário.

Os aspectos aqui abordados, juntamente com as minhas experiências e reflexões, conduziram-me às seguintes questões de pesquisa: Como é a formação pedagógica dos professores universitários na área da saúde? Ao ingressarem na carreira acadêmica estes docentes estão preparados pedagogicamente para lidar com as demandas e os desafios relacionados à docência? Os professores que já atuam buscam algum tipo de formação continuada nesta direção?

Assim, esta pesquisa busca ampliar a compreensão sobre a formação do professor do ensino superior na área da saúde, conhecer as atividades docentes desenvolvidas durante sua formação, as potencialidades e fragilidades dos cursos de Pós-Graduação na área da saúde.

Este estudo é de relevância, pois a formação didático-pedagógica é considerada secundária à pesquisa, apesar de ser de extrema importância para o futuro exercício da docência em instituições de ensino superior. É necessário que tenha o olhar para a formação docente para além das pesquisas, uma vez que mestres e doutores são responsáveis por pelo menos um terço dos membros docentes dentro das universidades.

1.2 OBJETIVO GERAL

Compreender a percepção de professores universitários, atuantes na área da saúde, com relação á formação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar qual a formação pedagógica inicial e continuada do professor universitário.
- Identificar as facilidades e dificuldades enfrentadas pelo professor universitário na docência em sala de aula.
- Analisar a percepção dos professores universitários na área da saúde, sobre a formação pedagógica inicial e continuada.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 ENSINO SUPERIOR E O PROFESSOR

No ano de 2002 existiam, segundo o censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 1637 instituições de educação superior, totalizando 227.844 docentes em atividade, dos quais 44,4% com especialização, 34% de mestres e 21,6% de doutores. Em 2018, o INEP registrou 2537 instituições de educação superior, com 384.474 docentes em atividade, sendo 16,8% de especialistas, 38,9% de mestres e 43,3% de doutores (BRASIL, 2002; BRASIL, 2018).

Ocorreram mudanças profundas nas instituições, o foco da aprendizagem foi direcionado à pesquisa, desenvolvimento de projetos e não mais simplesmente para a transmissão de conteúdo específico. As tendências consolidadas para as instituições de nível superior estão relacionadas à concentração das instituições em redes, prevalência das universidades com grande capacidade de inovação, infraestrutura avançada de comunicação instantânea, capacidade de gerir diferentes cursos e a capacitação continua dos professores e gestores dentro da aprendizagem multissensorial, multimídia e multiconectada (MORAN, 2014).

A universidade está dividida, com certas características que existem nas empresas, compartilhando a tradicional maneira de território intelectual institucionalizado, com outros espaços. Em muitos casos, as atividades

desenvolvidas não necessitam de infraestrutura física e nem mesmo da presença dos professores ou pesquisadores, ofertando assim mais competitividade, lucro e menos custos. Em virtude dessa divisão, a universidade se torna mais generalizada à aquisição de conhecimento, perdendo assim alguns privilégios tradicionais (monopolista da produção científica e tecnológica); por outro lado, adquire novas funções no mundo globalizado, sendo fundamental na construção da sociedade do conhecimento (DIAS SOBRINHO, 2014).

A Educação Superior foi afetada pelas diversas crises enfrentadas no país, seja elas de cunho econômico, político, de valores ou sentido, em virtude de sua responsabilidade de produzir e semear conhecimentos favoráveis ao desenvolvimento da economia global, impostas pelas necessidades do sistema produtivo, esses fatores interferem no trabalho do professor universitário e no sentido da sua formação, esta que deve assumir papel central quando se fala na necessidade de mudanças na universidade. As IES que instituirão programas de formação docente, deram um passo importante no sentido da valorização da docência e na formação pedagógica do docente universitário, porém caminha-se em um campo hostil, uma vez que existe resistência regulamentação das políticas educacionais vigentes (VASCONCELLOS e SORDI, 2016).

A necessidade da profissionalização docente é uma das discussões que marcam o Ensino Superior no século XXI, debates esses demonstram, que investir na educação permanente dos professores universitários é a maneira de reflexão sobre os desafios constantes que são enfrentados por esses profissionais, apontando dentro dos inúmeros desafios a maneira de lidar com turmas numerosas, alunos desatentos por grande influência da tecnologia digital. O docente universitário precisa ser capaz de fazer com que o aluno converta a informação em conhecimento, e para isso os docentes precisam estar preparados para utilizarem de práticas pedagógicas que atendam às necessidades e deixem os alunos interessados. É importante que o docente entenda no cenário atual que a avaliação da aprendizagem precisa valorizar meios de análise da progressão dos alunos em relação a aquisição de conhecimento, práticas e habilidades (FREITAS *et al.*, 2016).

Os professores da Educação Superior em seu cotidiano são desafiados, pelas condições complexas que operam, pois recaem em uma prática na qual poucos estão preparados. Devido à grande diversidade de instituições com organizações

acadêmicas, a mudança histórica na qual vivemos, as políticas ausentes para formação, ocorre uma fragilização da profissão docente (TORRES, 2014).

A docência na área da saúde necessita de uma formação pedagógica permanente do docente universitário, para que o professor se torne capaz de tornar os estudantes em sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem, surgindo então, a necessidade de compreensão que não cabe mais ao docente apenas ser o sujeito que transmite conhecimento, mas sim, como mediador da aprendizagem, somente através desse entendimento que será uma atuação de forma mais crítica e transformadora no complexo modo de ensinar e aprender (FREITAS et al. 2016).

A pedagogia universitária no sentido de ser uma área de conhecimento, que promova programas de desenvolvimento profissional com propósito de formação do professor, contempla a docência universitária como uma área fundamental a ser analisada, pois ela nos proporciona relevantes reflexões acerca do ensino e do perfil docente a partir das mudanças que a Educação Superior vem passando (TORRES, 2014).

2.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

A atividade do professor universitário é complexa, necessitando de uma interatividade entre todos os agentes que participam dos processos de ensino aprendizagem e estes com o meio social, a docência é prática que engloba planejamento, organização e avaliação destacando-se a importância das diversas atividades que demanda seu trabalho como ser integrador da produção do conhecimento, sua socialização e utilização adequada das produções acadêmicas. (ALVES, 2013).

As responsabilidades dos professores estão descritas no art. 13 da Lei n.9394 de 20 de dezembro de 1996 onde fica estabelecido:

Participar da elaboração do projeto pedagógico; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidos; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento; à avaliação e desenvolvimento profissional. (BRASIL, 1996).

No campo de conhecimento da Pedagogia Universitária é possível afirmar, que existe uma confusão entre didática e pedagogia, sendo essa última muitas vezes entendida como a didática, por manter vínculos com a formação do professor, cujas fraquezas recaem, sobretudo, nas questões que envolvem o ensino. A didática por sua vez, corresponde as teorias e práticas do ensino. O campo da pedagogia universitária é constituído pelo Estado, instituição, sala de aula e formação de professores para a Educação Superior, considerando a formação docente como ponto crucial, observamos que suas características são compostas pela predominância histórica de aulas magistrais e conteudistas; valorização dos conhecimentos específicos das áreas em detrimento dos conhecimentos pedagógicos; consideração da docência como uma atividade secundária; desinteresse das políticas públicas e institucionais para a formação do professor e o exercício da docência universitária apontado pela formação profissional do estudante (TORRES, 2014).

Em estudo realizado com docentes da área da saúde da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Alves (2013) relata que apenas 8,57% (3) dos 35 docentes participantes possuíam licenciatura, enquanto a formação didática dos demais limitou-se a cursos pontuais ou disciplinas oferecidas pelos programas de pós-graduação, uma vez que 34,3% (12) dos docentes possuíam mestrado e 65,7% (23) doutorado.

A educação superior teve um crescimento nas duas últimas décadas, gerando assim uma enorme necessidade de professores para atender a toda demanda gerada pelo crescimento das IES, por esse motivo os docentes que atuam no ensino superior são das mais variadas áreas do conhecimento, onde encontraram na docência uma forma rápida de se inserir no mercado de trabalho, não fazendo, em muitos casos, do magistério universitário um objeto de reflexão, formação, problematizarão e exercendo essa função de uma forma improvisada, baseando-se em experiências e comportamentos dos seus professores, em muitas vezes utilizando-se de técnicas aleatórias, ou seja, testando para ver o que dá certo (FÁVERO; MARQUES, 2013).

Ainda para Fávero e Marques (2013), é preciso voltar todos os olhares, principalmente, daqueles que buscam a tão esperada qualidade educativa nas universidades, sendo para esses as IES um espaço de formação e qualificação profissional, para a formação dos docentes que atuem nessas instituições, só assim,

e deixando a improvisação docente de existir, que a qualidade educativa será uma realidade, isso deve ocorrer através de programas voltados para a formação que está além da sua titulação.

2.3 SABERES E IDENTIDADE DOCENTE NA SAÚDE

Ser professor, está no imaginário da sociedade, pois as pessoas estão imersas nessa realidade durante 12 ou 16 anos, tempo este que compreende a frequência escolar, se deparando com os exemplos do exercício da profissão, tornando suas práticas um fazer do senso comum, e por esse motivo que muitos dos professores da educação superior se instituem como docentes, mesmo nunca terem tido formação específica para tal, e reforçamos essa realidade nos relatos de professores de carreira e formação, quando afirmam constantemente que seu aprendizado vem das práticas que vivenciaram na escolarização (CUNHA, 2018).

Quando nos referimos à docência em nível superior na área da saúde é possível observar que há uma deficiência de formação didático-pedagógica, os professores atribuem essa realidade às dificuldades nos espaços formativos, que não comportam toda a demanda necessária no que se refere aos saberes docentes, fundamentais na facilitação do processo de ensino- aprendizagem em saúde, que se molda no professor como detentor do conhecimento, na transmissão de conteúdo e processos de avaliação que se limitam a verificação da aquisição dos conhecimentos teóricos e práticos. Porém, existe uma tendência de rompimento do processo tradicional de ensino, ao incorporarem novos saberes à prática docente (FREITAS et al., 2016).

Os saberes docentes não podem ser restritos à transmissão de conhecimento já formados, sua realidade compreende diferentes saberes. Tardif (2014) descreve os saberes docentes em: saberes da formação profissional que são o conjunto de saberes adquiridos durante a sua formação acadêmica, esses para as ciências humanas, não se limitam a fornecer conhecimentos, mas agregar a prática do professor; os saberes disciplinares que são adquiridos nas diversas disciplinas oferecidas e transmitidas na universidade; outros saberes que compõem o conhecimento docente, são os curriculares que se apresentam sob a forma de programas escolares e os saberes experienciais, esses provêm do exercício da

docência, desenvolvidos através de suas práticas, são frutos da experiência e por ela validados.

Nota-se a pesquisa em docência despontando na preferência dos professores, percebendo que alguns cursos da área da saúde veem como diferencial, profissionais preparados pedagogicamente, olhando esses docentes além de pesquisadores ou profissionais da saúde formando outros profissionais e sim assumindo a docência como profissão. O autor ainda coloca em relação a questão estrutural como responsável pelo afastamento da sala da aula, uma vez que um acúmulo de atividades relacionado ao ensino, pesquisa, extensão e gestão, uma vez que a aquisição de bens e materiais requer o envolvimento do professor para captar fomento para equipar os locais necessários as pesquisas, ensino e extensão, necessitando de organização e manutenção própria para manter esses locais o que acaba sobrecarregar o docente (PIVETTA et al., 2019).

Os saberes da docência em nível superior, segundo Batista (2014), devem ocorrer através dos conhecimentos específicos da área de formação, junto com os saberes pedagógicos, para que assim a atuação docente esteja além da sua titulação, mas que seja uma atuação dentro do domínio didático-pedagógico, imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem.

Para Pimenta (2005), os saberes docentes se dirigem às situações de ensinar e com elas irão dialogar, sendo resignificadas, redirecionadas, ampliadas, transformadas de modo a revelar novas ações com relação ao ensino em situações historicamente situadas. Portanto, se a profissão do professor emerge de um contexto histórico, concordamos com a autora, ao afirmar que o professor do professor se transforma, adquire novas características que buscam responder a novas demandas da sociedade.

Um exemplo disto, é o estudo de Pivetta et al. (2019) que relatam as dimensões humanas e estruturais como as dificuldades que os docentes universitários da área da saúde enfrentam, entraves esses que está relacionado no encontro de gerações, uma vez que os alunos ingressam cada vez mais de cedo nas universidades, gerando assim a necessidade constante de adaptações para atender a complexidade dessas circunstâncias.

Esta leitura crítica da profissão diante das realidades sociais e que impulsionam os professores a buscar formas de mudar e transformar à realidade, denota o caráter dinâmico da profissão docente como prática social, faz parte da

identidade profissional. Portanto, a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão; da revisão dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições e na reafirmação das práticas consagradas tida como significativas (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005).

Para Pimenta e Anastasiou (2005), a identidade não é imutável, mas se constrói no confronto entre as teorias e as práticas, ou seja, ao analisar a prática à luz das teorias existentes, se constrói novas teorias e isso irá interferir no modo como este professor se vê como ator e autor no processo de ensino-aprendizagem, nas atividades docentes que fazem parte de seu cotidiano, nos seus valores, o modo de estar no mundo, em sua trajetória de vida, medos, angústias, anseios, e por fim, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

A identidade do professor também se constitui no processo epistemológico, daí a importância de reconhecer a docência como campo de conhecimentos específicos, o que reforça a necessidade de uma formação inicial, no caso, os programas de pós-graduação *stricto sensu*, que contemplem saberes necessários à prática docente.

Lourenço; Lima; Narciso (2016) apontam o quanto as leis são omissas quando se trata da formação dos professores universitários, demonstrando assim, que os programas de pós-graduação têm um papel fundamental nessa formação, sendo esse o espaço responsável pela formação pedagógica do docente que atua no nível superior.

A democratização do ensino passa pelos docentes quanto a sua formação, valorização profissional e as condições de trabalho, onde pesquisas apontam para a importância do investimento profissional do professor, o desenvolvimento dos docentes envolve a formação inicial e contínua, combinadas ao reconhecimento identitária desse profissional. A origem dessa identidade reconhece a docência dentro de um campo de conhecimentos específicos, estruturados nos seguintes conjuntos: conhecer conteúdo das diversas áreas do saber e do ensino incluindo os saberes didáticos-pedagógicos (da prática profissional) saberes pedagógicos mais amplos (da prática educacional), sensibilidade pessoal e social, sendo assim, pode-se afirmar que a docência na sua identidade profissional constituindo um campo específico na prática social (PIMENTA, 2011).

3 CASUÍSTICA E MÉTODO

3.1 NATUREZA DO ESTUDO

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa do tipo descritiva e exploratória, considerada como adequada diante do objetivo de compreender a percepção do docente universitário sobre a sua formação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior.

Segundo Yin (2016), à abordagem qualitativa tem como características, estudar através do cotidiano das pessoas o seu significado de vida, representando as opiniões e perspectivas, abrangendo as condições dentro do contexto do dia a dia dos participantes.

Gil (2002) entende que a pesquisa descritiva estabelece relação entre as variáveis, descrevendo as características de uma população e em muitas vezes acabam proporcionando uma nova visão do problema, aproximando assim das pesquisas exploratórias. As pesquisas descritivas e exploratórias são frequentemente utilizadas por pesquisadores preocupados com a atuação prática, sendo por esse motivo bastante solicitadas por instituições educacionais.

Apesar da base desta pesquisa ser a abordagem qualitativa, se faz necessário informar que ela será apoiada pela abordagem quantitativa, possibilitando assim a análise das unidades. Para Minayo et al. (2002) é possível o enriquecimento da pesquisa com a combinação dos tratamentos qualitativos e quantitativos.

A partir da segunda metade do século XX, pesquisadores das ciências humanas passaram a questionar a abordagem quantitativa nas pesquisas com fenômenos humanos e sociais, uma vez que os métodos das pesquisas quantitativas estão relacionados ao positivismo lógico das ciências naturais. A complexidade dos fenômenos sociais, leva os pesquisadores a adotarem um método que valorizasse a relação do cotidiano com o sujeito, adotando-se assim com uma frequência maior a pesquisa qualitativa na área da educação, uma vez que se possibilita a obtenção descritiva dos dados e retrata a perspectiva dos participantes. (LUDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987; MINAYO et al., 2002)

Portanto, existe uma lógica nas combinações entre os métodos adotados nas abordagens qualitativas e quantitativas que é o fornecimento de um panorama geral em torno da questão do estudo, dando uma interpretação que o apoio de uma ou outra abordagem possibilita uma análise estrutural do fenômeno (quantitativa) e uma análise processual (qualitativa) (BRYMAN, 1992 apud FLICK, 2009).

3.2 LOCAL DO ESTUDO

O estudo foi desenvolvido na Universidade de Ribeirão Preto (Unaerp) no município de Ribeirão Preto, que está localizado no estado de São Paulo (2020).

A Unaerp foi a primeira instituição de ensino superior da região de Ribeirão Preto, fundada em 1924, reconhecida pelo Ministério da Educação – MEC em 1985 como universidade. Atualmente, a universidade conta com oito cursos de graduação na área da saúde, cinco em exatas e nove em humanas. A Unaerp possui dois campi: a sede em Ribeirão Preto e um segundo campus no município do Guarujá, São Paulo. Os campi são planejados e equipados com clínicas; laboratórios; biblioteca; salas de aula; atendimento e reuniões; auditórios; teatro; setores acadêmico-administrativos de suporte ao ensino, à pesquisa e extensão, assim como áreas de serviços, convivência e lazer.

Na área da saúde, a universidade realiza atendimentos à comunidade dentro de seus programas de extensão, nas clínicas, laboratórios, hospitais, Unidades Básicas de Saúde – UBS e UBDS, Unidade de Pronto atendimento – UPA da cidade de Ribeirão Preto e Região.

Tem como missão gerar e difundir conhecimentos que promovam e contribuam para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, fundamentados em princípios éticos e cristãos, com liberdade de pesquisa, inovação do ensino e da extensão, mantendo a constante interação com contextos nacionais e internacionais.

Em 1924 foi fundada a Sociedade Escola de Pharmacia e Odontologia, sendo a primeira instituição de ensino superior do nordeste paulista, já em 1928 foi realizada uma alteração no estatuto da Sociedade e Escola que passou a se chamar Associação de Ensino de Ribeirão Preto. O curso de Educação Física foi implantado em 1969-70, em 1985 a instituição teve seu reconhecimento como Universidade de Ribeirão Preto, já entre os anos de 1986 e 1987 foi implantado os cursos de Odontologia, Fisioterapia e Ciências Farmacêuticas, em 1990 a 1996 vieram os

cursos de Psicologia e nutrição, o curso de Medicina foi implantado em 1997 e o de Enfermagem em 2000 e 2001.

3.3 PARTICIPANTES

3.3.1 Primeira Etapa

Os cento e setenta e cinco docentes que atuam nos oito cursos da área da saúde da Universidade de Ribeirão Preto, foram convidados a participar desta etapa da pesquisa mediante a texto-convite enviado por e-mail a cada professor, acompanhado do link de acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Somente após o aceite ao TCLE, o participante conseguia avançar para o questionário a ser respondido, ou em caso do não aceite, o acesso era finalizado sem a permissão para acessar as etapas seguintes.

Entre os cento e setenta e cinco professores convidados, sessenta e sete concordaram com a participação mediante TCLE e responderam ao questionário.

3.3.2 Segunda Etapa

Após finalizada a primeira etapa, o presente estudo buscou avançar no aprofundamento das questões que emergiram durante esse processo, sendo assim, foi enviado um texto-convite por e-mail para os sessenta e sete participantes da primeira etapa, para participação de uma entrevista, aceitaram participar desta etapa doze docentes.

3.4 COLETA DE DADOS

3.4.1 Instrumentos de Coleta de Dados

Como instrumentos para a coletas de dados, foi utilizado um questionário (Apêndice I) e a realização de entrevistas semiestruturadas (Apêndice II).

O questionário que foi aplicado aos docentes é de autoria da professora Luciene Alves, que autorizou (Anexo III) o uso deste, com adaptações para a realização da pesquisa junto aos docentes da área da saúde da Unaerp.

A aplicação dos questionários nessa pesquisa teve como objetivo a caracterização e seleção da amostra, trazendo questões no âmbito pessoal, profissional, prática docente e formação inicial e continuada.

Esse instrumento de coleta de dados é formado por questões ordenadas e devem ser respondidas sem a presença do pesquisador, podendo junto com o questionário, ser enviado uma nota explicativa sobre a pesquisa e a importância de se obter as respostas, em média esse instrumento impresso alcançam 25% de devolução (MARCONI e LAKATOS, 2018).

O questionário virtual é uma possibilidade de coleta de dados com uma taxa de aproveitamento superior ao tradicional via correio eletrônico, segundo Faleiros et al. (2016) obteve-se 67% de aproveitamento, em estudos anteriores tem se destinado o questionário virtual ao público de universidades, como professores e alunos, a sua utilização em ambientes virtuais proporciona maior praticidade, o torna mais econômico, tem uma maior velocidade de informação resultando em um número maior de respostas obtidas. Neste estudo tivemos um retorno de 38,2 % de aproveitamento do questionário virtual.

A entrevista é caracterizada como o encontro entre dois indivíduos, tendo como finalidade obter informações a respeito de determinado assunto, de natureza profissional. Na investigação social, ela é utilizada como procedimento na coleta de dados, no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI e LAKATOS, 2018)

No presente estudo foi utilizado a entrevista semiestruturada, também intituladas como plano, guia, esquema, focalizadas ou semidiretivas. Devem ser totalmente registradas e transcritas, incluindo todos os fatos que ocorrerem assim como: hesitações, risos, silêncios e os estímulos dados pelo entrevistador (BARDIN, 2016).

O objetivo da entrevista, é obter de quem está sendo entrevistado, as informações sobre o que se está sendo pesquisado, devendo o entrevistador evitar perguntas tendenciosas (MARCONI e LAKATOS, 2019). A entrevista qualitativa, é provavelmente, o instrumento predominante utilizado em pesquisa qualitativa, seguindo um comportamento conversacional, levando a entrevista a um caráter de relacionamento social e a uma interação bidirecionais (YIN, 2016).

3.4.2 Procedimento de Coleta dos Dados

A coleta de dados desta pesquisa foi dividida em duas etapas. A primeira etapa foi realizada por meio de um questionário, que esteve disponível na plataforma do Google formulários, aos cento e setenta e cinco professores dos cursos da área da saúde da Unaerp. O link do questionário, foi enviado por e-mail junto com o convite para participação na pesquisa e do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), o levantamento dos e-mails dos docentes, foi realizado diretamente nas secretárias dos cursos da área da saúde, o envio foi realizado durante quatro semanas consecutivas aos participantes, após este período demos início a segunda etapa da coleta de dados.

Ao final de quatro semanas, foi enviado um texto-convite por e-mail explicando o objetivo da segunda etapa do estudo. Os e-mail foram enviados aos sessenta e sete participantes da primeira etapa durante quatro semanas, buscando assim manter a coerência de representatividade dos participantes.

Na segunda etapa participaram doze docentes, cujo encontro foi agendado por email, a partir da disponibilidade de dias e horários do participantes.

Das doze entrevistas, duas foram ocorreram de modo presencial e dez através de entrevistas on-line, com apoio da ferramenta Google Meet. O fato da maior parte das entrevistas acontecerem no modo on-line, possibilitou a flexibilização de dias e horários, como aos finais de semana e no período da noite. Quanto ao tempo da entrevista, cada uma durou em média 21 minutos.

Optou-se pela entrevista semiestrutura com roteiro norteador (Apêndice II) afim de captar a percepção dos docentes nos aspectos da formação pedagógica. Os participantes foram indagados sobre a possibilidade de gravação das entrevistas, e a partir do consentimento, a gravação foi iniciada e, posteriormente, transcritas pelo próprio pesquisador.

O pesquisador ao prever o montante das técnicas aplicadas, assim como, nas entrevistas, a concepção de provisoriedade deve ser conduzida durante toda a investigação, pois não existe a priori, uma quantidade estabelecida para o entendimento das homogeneidades, assim como, não existe a priori um ponto de saturação estabelecido, é preciso predominar a certeza do investigador de que, mesmo provisoriamente, apontou-se o sentido interno do seu objeto de estudo, que também é sujeito em todas as suas ligações e interligações (MINAYO, 2017).

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Buscou-se apresentar os dados em ocorrências encontradas entre os participantes para cada tópico investigado. A ferramenta Google Forms por meio da qual o questionário foi aplicado gerou uma planilha automaticamente com todos os dados coletados, as entrevistas foram transcritas e ordenadas por cada tema abordado entre os docentes.

Para o tratamento dos dados relacionados ao questionário foi utilizado a técnica de análise de conteúdo a visão de Bardin (2016) que caracteriza a técnica como um conjunto de instrumento metodológico sutil em constante aperfeiçoamento.

Na utilização da análise de conteúdo, deve-se preconizar três fases segundo Bardin (2016) quanto a sua organização: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação. A pré-análise é a fase de organização, onde se estabelece um processo preciso de trabalho, conduzindo o desenvolvimento das operações sucessivas através de um programa que pode ser flexível, ou seja, permite a introdução de novos procedimentos no decurso da análise.

A primeira atividade a ser realizada na fase da pré-análise é a leitura flutuante, que consiste em estabelecer um contato com os documentos a serem analisados, estabelecendo a formulação de hipóteses e objetivos, a projeção de teorias e a preparação formal do documento (BARDIN, 2016).

De acordo com Bardin (2016) operações de codificação, decomposição ou enumeração consistem na segunda fase da análise de conteúdo, a exploração do material, sendo essa a etapa de análise propriamente dita, não sendo mais do que a administração sistemática das decisões tomadas. O tratamento do material é codificado, transformando-o, através de recorte, agregação e enumeração, em uma representação do conteúdo.

A terceira fase é a do tratamento dos resultados e interpretações, onde os resultados adquiridos devem ser trabalhados para os tornarem válidos e significativos. Esses dados são submetidos às provas estatísticas, assim como testes de validação, podendo então o pesquisador propor inferências e interpretações diante dos objetivos propostos (BARDIN, 2016).

No entanto, com o envolvimento com os dados encontrados e com as leituras realizadas, observou-se que considerar a variação da frequência para avaliar a significância do objetivo analítico escolhido era insuficiente, isto porque deve-se considerar que os participantes do estudo vivem uma determinada realidade, pertencem a grupos, classes e segmentos diferentes, são seres históricos. Assim, foi necessário avançar na análise de dados com o suporte de Minayo (2011).

A pesquisadora afirma que uma das funções da análise de conteúdo é descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestos, é ir além das aparências, e que a análise de conteúdo temática de um texto se resume em extrair os núcleos de sentido da comunicação cuja presença tem alguma representação para o objeto definido (MINAYO, 2011).

Assim, para interpretar os dados utilizamos a técnica de análise de conteúdo, na modalidade de análise temática e adotamos as etapas propostas por Minayo (2011, p. 92):

- a) Distribuir trechos, frases ou fragmentos de cada texto de análise pelo esquema de classificação inicial escolhido anteriormente;
- b) Realizar uma leitura dialogando com as partes dos textos da análise, em cada classe;
- c) Identificar, por meio de inferências, núcleos de sentido apontados pelas partes dos textos em cada classe de esquema de classificação;
- d) Estabelecer um diálogo entre os núcleos de sentido com os pressupostos iniciais;
- e) Analisar os diferentes núcleos de sentido presente nas várias classes de esquema de classificação para buscarmos temáticas mais amplas em torno dos quais podem ser discutidas as diferentes partes do material analisado;
- f) Reagrupar as partes dos textos por temas encontrados;
- g) Elaborar uma redação por tema, de modo a dar conta dos sentidos dos textos e sua articulação com os conceitos teóricos que orientam a análise.

O estudo busca dentro das unidades temáticas o sentido e o significado das palavras que compõem o todo, ou seja, o significado criado por meio do pensamento verbalizado. As unidades temáticas analisadas foram: Trajetória e o significado de docência; Formação pedagógica inicial pós-graduação; Docência e o ensino e Formação continuada

Embora articulados no dia a dia do serviço, os temas foram separados metodologicamente; para demonstrar as particularidades de cada um deles.

3.6 ANÁLISE DE RISCO E BENEFÍCIOS PARA A POPULAÇÃO ESTUDADA

A pesquisa trará contribuições acerca da percepção dos docentes que atuam na área da saúde de uma Universidade, identificando as facilidades e dificuldades enfrentadas pelo professor em sala de aula. Os dados poderão caracterizar o tipo de formação pedagógica e qual a percepção dos docentes sobre essa formação inicial e continuada.

Os eventuais riscos concernentes a esta pesquisa podem ocorrer no momento do preenchimento dos instrumentos, como, por exemplo, possíveis desconfortos causados pelas perguntas, reflexões, afloramento de sentimentos e/ou dúvidas, mal-estar físico ou psicológico. Para minimizar esses riscos, o roteiro de entrevista foi elaborado de modo a evitar constrangimentos, enfocando-se somente no objeto de estudo e oferecendo ao paciente uma escuta centrada também em suas reações emocionais, apoio e assistência pertinente bem como a possibilidade de interromper a entrevista.

Foi assegurada também a plena liberdade de desistência na pesquisa, bem como a de solicitar esclarecimentos a qualquer momento, pessoalmente, por meio de contato por e-mail ou telefone com os pesquisadores ou com Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Ribeirão Preto para sanar quaisquer dúvidas.

3.7 ASPECTO ÉTICO EM PESQUISA COM SERES HUMANOS

Para desenvolvimento da pesquisa, foi enviado a solicitação de autorização a Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão – DEPE, da Unaerp (Apêndice V), o qual autorizou a realização desse projeto (Anexo I)

Posteriormente, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP - da Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP). Foram seguidas as normatizações da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde sobre Ética em Pesquisa com Seres Humanos. O projeto foi aprovado em dezembro de 2019, Protocolo CAAE: 25854019.5.0000.5498 (ANEXO I).

As informações foram coletadas após a aprovação deste projeto pelo Comitê de Ética. Aos informantes foram esclarecidos os objetivos e a metodologia do estudo, bem como foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice III), assegurando a eles o direito à privacidade do acesso aos dados e a garantia de poderem deixar de participar desta pesquisa no momento em que lhes aprouver desistir.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 PRIMEIRA ETAPA

Os dados apresentados a seguir referem-se à primeira etapa da coleta de dados realizada por meio do questionário virtual. Dos 175 professores convidados a participar da pesquisa, 67 aceitaram o convite em participar da primeira etapa da pesquisa e responderam as questões referente à caracterização, formação e experiência profissional, funções no ensino superior, condições para desenvolver seu trabalho, processo de ensino-aprendizagem.

A seguir serão apresentados os dados coletados com este grupo e com o objetivo de garantir o sigilo em relação aos participantes, será utilizada a letra P para indicar “participante” e o número de 1 a 67 para identificar o número de cada professor participante.

4.1.1 Caracterização dos Participantes

Com relação à caracterização, serão apresentados os dados sobre sexo, idade, graduação, ano de conclusão da graduação e maior titulação. O objetivo é conhecer o perfil do professor universitário da área da saúde que faz parte deste estudo.

Quadro 1 - Caracterização dos participantes da primeira etapa.

Participante	Sexo	Idade	Graduação	Tipo de Graduação	Conclusão da Graduação	Maior Titulação
P1	M	36	Psicologia	Bacharelado	2010	Mestrado
P2	F	41	Psicologia	Bacharelado/ Licenciatura	2002	Doutorado

P3	F	44	Educação Física Pedagogia	Bacharelado/ Licenciatura	1998	Mestrado
P4	F	57	Nutrição	Bacharelado/ Licenciatura	1985	Mestrado
P5	F	52	Enfermagem	Bacharelado	1993	Mestrado
P6	M	36	Odontologia	Bacharelado	2006	Doutorado
P7	F	28	Enfermagem	Bacharelado	2012	Mestrado Profissional
P8	M	44	Farmácia- Bioquímica	Bacharelado	1997	Pós- Doutorado
P9	M	57	Química	Bacharelado/	1990	Mestrado
P10	M	33	Medicina	Bacharelado	2012	Mestrado
P11	F	53	Farmácia	Bacharelado	1990	Doutorado
P12	M	41	Medicina	Bacharelado	2005	Pós- Doutorado
P13	F	43	Pedagogia	Licenciatura	2000	Mestrado Profissional
P14	F	48	Odontologia	Bacharelado	1994	Doutorado
P15	M	41	Medicina	Bacharelado	2002	Mestrado
P16	F	35	Fisioterapia	Bacharelado	2005	Pós- Doutorado
P17	M	55	Educação Física	Bacharelado/ Licenciatura	1987	Mestrado
P18	M	49	Publicidade e Propaganda	Bacharelado	1997	Mestrado
P19	F	49	Ciências da Computação	Bacharelado	1993	Doutorado
P20	M	52	Educação Física	Bacharelado/ Licenciatura	1997	Doutorado
P21	F	65	Medicina	Bacharelado	1979	Doutorado
P22	F	49	Medicina	Bacharelado	1995	Doutorado
P23	M	51	Educação Física	Licenciatura	1990	Pós- Doutorado
P24	F	44	Farmácia	Bacharelado	2010	Mestrado
P25	M	54	Ciências Biológicas	Licenciatura	1991	Doutorado
P26	F	41	Nutrição	Bacharelado	2001	Doutorado

P27	M	42	Medicina	Bacharelado	2002	Mestrado
P28	F	35	Odontologia	Bacharelado	2006	Pós Doutorado
P29	M	40	Educação Física	Bacharelado	2003	Mestrado
P30	M	68	Farmácia- Bioquímica	Bacharelado	1974	Doutorado
P31	F	36	Pedagogia	Licenciatura	2006	Mestrado
P32	F	33	Odontologia	Bacharelado	2009	Doutorado
P33	F	49	Fisioterapia	Bacharelado	1999	Mestrado Profissional
P34	F	49	Psicologia	Bacharelado/ Licenciatura	1993	Pós- Doutorado
P35	M	53	Medicina	Bacharelado	1991	Especialista
P36	F	47	Ciências Biológicas	Licenciatura	1994	Pós- Doutorado
P37	F	46	Medicina	Bacharelado	1996	Pós- Doutorado
P38	M	37	Educação Física	Bacharelado/ Licenciatura	2004	Mestrado
P39	F	54	Enfermagem	Bacharelado/ Licenciatura	1991	Mestrado
P40	F	38	Odontologia	Bacharelado	2004	Pós- Doutorado
P41	M	32	Odontologia	Bacharelado	2010	Doutorado
P42	F	55	Odontologia	Bacharelado	1988	Doutorado
P43	M	61	Biomedicina	Bacharelado	1985	Doutorado
P44	F	31	Odontologia	Bacharelado	2010	Doutorado
P45	F	54	Medicina	Bacharelado	1989	Doutorado
P46	F	57	Enfermagem E Obstetrícia	Bacharelado	1990	Doutorado
P47	F	59	Pedagogia	Licenciatura	1980	Mestrado Profissional
P48	F	49	Ed. Física	Bacharelado/ Licenciatura	1994	Doutorado
P49	M	49	Medicina	Bacharelado	1996	Mestrado
P50	F	40	Medicina	Bacharelado	2002	Mestrado Profissional

P51	M	53	Psicologia	Bacharelado/ Licenciatura	1989	Doutorado
P52	M	54	Odontologia	Bacharelado	1987	Doutorado
P53	F	40	Medicina	Bacharelado	2002	Mestrado Profissional
P54	M	51	Fisioterapia	Bacharelado	1990	Doutorado
P55	M	69	Educação Física	Bacharelado/ Licenciatura	1973	Doutorado
P56	F	41	Medicina	Bacharelado	2003	Mestrado
P57	F	62	Agronomia	Bacharelado	1981	Pós- Doutorado
P58	M	51	Fisioterapia Odontologia	Bacharelado	1998	Doutorado
P59	F	55	Medicina	Bacharelado	1989	Doutorado
P60	M	50	Educação Física	Bacharelado/ Licenciatura	1991	Mestrado
P61	F	54	Letras	Licenciatura	1990	Mestrado
P62	F	57	Medicina	Bacharelado	1988	Doutorado
P63	M	65	Medicina	Bacharelado	1980	Doutorado
P64	F	38	Medicina	Bacharelado	2006	Doutorado
P65	F	39	Medicina	Bacharelado	2004	Mestrado Profissional
P66	M	63	Odontologia	Bacharelado	1979	Doutorado
P67	F	36	Odontologia	Bacharelado	2006	Pós- Doutorado

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Com relação aos dados sociodemográficos, é possível observar que 28 participantes são do sexo masculino e 39 do sexo feminino.

Segundo Rabelo (2013), existe uma maneira diferente de se ver o mundo entre os gêneros, e por essa razão isso traz implicações para o magistério, principalmente quando relacionamos a imagem feminina ao ensino de crianças, sendo assim, historicamente é reduzida, consideravelmente, a participação de homens no ensino, tanto nas salas de aula como na parte administrativa.

Na docência no ensino superior a Capes, demonstra que existe uma predominância feminina. Podemos observar uma questão histórica sobre a presença

maior da mulher no magistério e o homem na busca por profissões mais rentáveis, nos deparamos também com aspectos relacionados a política, a cultura, aos aspectos sociais, é preciso o rompimento de um estereótipo feminino na docência, permitindo assim que todos os interessados possam exercer essa profissão em todos os níveis educacionais, sendo de interesse da sociedade que toda essa discussão da valorização de homens e mulheres na docência, seja revertido em práticas reais, que as políticas públicas olhem para o que realmente interessa como o conhecimento que precisa ser dominado pelos docentes no processo de ensino-aprendizado (ROCHA; OLIVEIRA, 2017).

Neste estudo a idade média dos participantes é 47 anos, variando de 28 a 68 anos de idade, sendo que o tempo médio de conclusão da graduação dos docentes foi de aproximadamente 24 anos, tendo como tempo médio de atuação no ensino superior aproximadamente 16 anos, observamos assim um percurso de aproximadamente oito anos em média da sua formação inicial até a chegada à docência universitária.

A instituição onde o estudo foi realizado possui diversos cursos da área da saúde (fisioterapia, educação física, odontologia, ciências farmacêuticas, enfermagem, psicologia, medicina e nutrição), o que possibilita a mesma diversidade de profissionais que atuam nos referidos cursos, assim, os participantes cuja formação inicial está na área da saúde, foram identificados profissionais das seguintes áreas: Biomedicina (1), Ciências Biológicas (2), Educação Física (7), Enfermagem (4), Farmácia (4), Fisioterapia (4), Medicina (17), Nutrição (2), Odontologia (12) e Psicologia (4).

É interessante observar profissionais de outras áreas que também atuam nos cursos da saúde, como agronomia, ciências da computação, letras, publicidade e propaganda, pedagogia e química. Observamos uma maior participação de docentes do curso de medicina nesta primeira etapa, isso pode estar relacionado a afirmação de Belfor et al (2018, p.73), de que "*as Diretrizes Curriculares Nacionais da graduação médica valorizam as metodologias ativas de ensino e a aplicação de novas competências pedagógicas no cenário atual*". As exigências da legislação podem ter levado os docentes deste curso, a buscar a formação pedagógica ou demonstrar maior interesse pela temática.

Quanto ao tipo de formação, 46 participantes possuem o bacharelado, 7 licenciaturas e 14 licenciatura e bacharel, ou seja, mais da metade dos participantes, aproximadamente 68% são bacharéis.

Barros e Dias (2016), destacam o interesse que existe na formação pedagógica de docentes bacharéis no ensino superior, e por essa razão, existe uma preocupação sobre a pouca ou nenhuma vivência nos cursos de bacharel em relação aos saberes específicos da docência. Os autores trazem também questionamentos sobre o professor bacharel, como: Porque ele escolhe a docência? Como o bacharel chega ao magistério do ensino superior? Sobre esses questionamentos Barros e Dias (2016), apontam três motivos, o primeiro por gostar e/ou amar a docência, o segundo por ser uma forma de completar a sua profissão e por último a docência ocorrendo por acaso. A investigação aponta um consenso de que o professor bacharel precisa de conhecimentos pedagógicos. (BARROS; DIAS, 2016)

Por outro lado, estudos demonstraram uma deficiência e até mesmo uma formação insuficiente dos cursos de licenciatura para a formação dos docentes universitários, muitos cursos de licenciatura tem assumido características dos cursos de bacharéis, formando um profissional para o mercado de trabalho e pesquisa, em vez de preparar o futuro professor para ensinar, demonstrando assim limites na formação em cursos de licenciaturas que formam docentes (JÚNIOR; CAVAIGNAC, 2018).

Diante deste cenário, fica evidente a necessidade da formação continuada, principalmente por meios de ações formativas nas Instituições de Ensino Superior, de maneira sistematizada, com foco para a formação pedagógica desses profissionais.

4.1.2 Experiência Profissional e Funções no Ensino Superior

Sabemos que a atuação do professor no ensino superior é pautada em vários saberes, um deles refere-se às experiências que tiveram em suas vidas acadêmicas e sobre o conhecimento adquirido em sua trajetória profissional, iniciado na formação inicial. No quadro abaixo buscou-se demonstrar a área e tempo de experiência, bem como as funções exercidas pelos participantes no ensino superior.

Quadro 2 - Características de formação e experiência profissional dos docentes

Participante	Experiência Profissional	Tempo de Atuação em Docente no Ensino Superior (em anos)
P1	Psicologia - Saúde	2
P2	Cirurgia	21
P3	Endodontia/Dentística	7
P4	Saúde Coletiva/ Atenção Primária à Saúde	2
P5	Biotecnologia/Bioquímica/Farmacologia Aplicadas às Neurociências	15
P6	Ginecologia e obstetrícia / sexologia	3
P7	Atenção primária	30
P8	Pediatria e Hematologia	10
P9	Tecnologia de alimentos	21
P10	Cirurgia e Gastreenterologia	9
P11	Fisiologia Humana	10
P12	Marketing	20
P13	Engenharia	24
P14	Endocrinologia	20
P15	Cirurgia colo retal	18
P16	Análises Clínicas	6
P17	Saúde pública	16
P18	Neurologia e neurofisiologia clínica	2
P19	Biologia Oral	5
P20	Treinamento Esportivo	14
P21	Ciências Farmacêuticas	33
P22	Cirurgiã-dentista em clínica privada	3,5
P23	Dermato funcional	20
P24	Ginecologia	4
P25	Imunologia	18
P26	Prótese dentária	7
P27	Endodontia	5

P28	Odontologia	29
P29	Anatomia humana	35
P30	Dentística e Reabilitação Oral	3
P31	Políticas Educacionais e Metodologias de Ensino	20
P32	Pediatria	17
P33	Pediatria	15
P34	Odontopediatria e saúde coletiva	30
P35	Pediatria	15
P36	Fisioterapia	18
P37	Ginecologia e obstetrícia	12
P38	Biotecnologia Vegetal	20
P39	Educação	22
P40	Medicina/emergência/	14
P41	Clinica Medica/Reumatologia/Imunologia	19
P42	Ensino Graduação	10
P43	Ginecologia e obstetrícia	3
P44	Saúde materno-infantil	6
P45	Periodontia e Implantodontia	39
P46	Patologia Bucal	4
P47	Saúde	2
P48	Cirurgia	21
P49	Endodontia/Dentística	7
P50	Saúde Coletiva/ Atenção Primária à Saúde	2
P51	Biotecnologia/Bioquímica/Farmacologia Aplicadas às Neurociências	15
P52	Ginecologia e obstetrícia / sexologia	3
P53	Pediatria	30
P54	Pediatria e Hematologia	10
P55	Docência	21
P56	Cirurgia e Gastreenterologia	9
P57	Fisiologia Humana	10

P58	Marketing	20
P59	Engenharia	24
P60	Endocrinologia	20
P61	Cirurgia colo retal	18
P62	Análises Clínicas	6
P63	Saúde pública	16
P64	Neurologia e neurofisiologia clínica	2
P65	Biologia Oral	5
P66	Treinamento Esportivo	14
P67	Ciências Farmacêuticas	33

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Dos 67 docentes que participaram dessa pesquisa, 26 nunca atuaram em suas áreas de formação inicial, o demais, 41 professores atuaram em suas áreas de formação inicial, exercendo a profissão durante 7 anos em média.

Gariglio e Burnier (2014) ao analisarem os processos de constituição dos saberes da base profissional na atuação docente, afirmam que a epistemologia do exercício profissional, colabora para o entendimento de como os conhecimentos profissionais são agregados de forma concreta nas funções dos docentes, assim como, porque eles se utilizam, produzem, aplicam, esses conhecimentos dentro de suas atividades educacionais. Muitos docentes relatam que a experiência em campo de atuação prática profissional como obras, laboratórios, consultórios, seriam por muitas vezes mais relevantes ou em alguns casos, tão importante quanto a sua formação na graduação e até mesmo na pós-graduação.

Segundo os pesquisadores a docência é uma profissão de saberes, do qual muitos estão edificados em função das circunstâncias do trabalho profissional, dentro desse contexto, e de um mercado de trabalho do qual não existe uma regulação, sem políticas de formação inicial para docentes, sem referenciais didáticos, onde o recrutamento para a docência acaba sendo muito particular, é onde esses saberes profissionais pela experiência em suas áreas de formação básica, ganham sentido e validade para a prática docente, que traz três tipos de saberes, sendo o primeiro os saberes laborais, que vem da sua prática profissional, os saberes da disciplina, que é adquirido em sua formação acadêmica e por último

os conhecimentos pedagógicos que são adquiridos em sala de aula (GARIGLIO; BURNIER, 2014).

É importante ressaltar que ao investigar o tempo de atuação como docente no Ensino Superior, portanto, os anos de experiência, concordamos com Sarmiento et al (2020), ao compreender o termo:

Não se trata de compreender o termo experiência como tudo aquilo que se vive na prática e o saber da experiência como acumulação de saberes práticos, de saber o que e como fazer em situações concretas. Pelo contrário, vamos intuindo que há uma dialética entre a experiência e o pensamento, criando movimentos de interação entre os mesmos. Pensamos porque algo nos ocorre; pensamos como fruto das coisas que nos passam, a partir do que vivemos, como consequência do mundo que nos rodeia, que experimentamos como próprio, afetados pelo que nos passa (SARMENTO, 2020, p.215).

Os saberes docentes são construídos muitas vezes ao longo da trajetória profissional, nota-se que alguns professores não têm vivência em suas profissões de formação inicial, porém a insegurança na docência vem dos aspectos didáticos, até mesmo pelos professores com anos de atividade no ensino superior.

O tempo de atuação como docente variou de 2 a 41 anos, conforme foi apresentado no quadro 2. É possível perceber a presença de professores cuja docência universitária esteve presente praticamente durante todo o exercício profissional até professores iniciantes. Diante disso surgem questões sobre como é o início na docência e se existe diferenças entre quem acabou de iniciar e de quem já está, por exemplo, a mais de quarenta anos lecionando no ensino superior.

Freire e Fernandez (2015) analisarem como docentes do Ensino Superior de uma universidade pública percebem os diferentes agentes do campo educacional, e como as tensões e dificuldades são gerenciadas no início da profissão, destacam que as diferenças e até mesmo as semelhanças apontadas pelos professores no início da docência universitária e entre os mais experientes são ligadas a insegurança didática, a importância do apoio ou a falta dele por colegas de trabalho e as inúmeras atividades da docência. Sobre os professores com mais tempo de docência, as pesquisadoras relatam que é possível notar a conscientização da necessidade de uma preparação de todas as atividades referentes ao seu modo de ensinar, pelas necessidades de aprendizado e até pelo nível dos estudantes acadêmicos (FREIRE; FERNANDEZ, 2015).

Sabemos que são inúmeras as dificuldades encontradas em sala de aula como aponta Freire e Fernandez (2015):

o relacionamento interpessoal, gestão de conflitos, disciplina dos alunos, liberdade para aprendizagem individual; à insegurança didática por desconhecer estratégias próprias para o ensino de conteúdo específicos que sejam eficientes para determinado público; e ao domínio dos conhecimentos a ensinar, caracterizados pela necessidade de estudar muito para poder lecionar uma disciplina e pela insegurança sentida pelos professores que não estudaram algum conteúdo que precisariam ensinar (FREIRE; FERNANDEZ, 2015, p.270).

Com relação às funções exercidas pelos docentes participantes foi possível, constatar que o campo de atuação com maior índice são Professor graduação com 25 participantes e Professor graduação e pós-graduação com 27 participantes. Outras funções são observadas e serão apresentadas na tabela abaixo:

Tabela 1 – Funções e número de docentes, segundo funções exercidas na atuação em Docente no Ensino Superior.

Funções	N	%
Professor Assistente	2	3
Professor Coordenador	1	1,5
Professor Graduação	25	37,5
Professor Graduação e Coordenador	2	3
Professor Graduação e Pós-graduação	27	40
Professor Graduação, Pós-graduação e Coordenador	8	12
Professor Graduação, Pós-graduação e Pesquisador	1	1,5
Professor Pós-graduação	1	1,5
Total	67	100,0

Para Filho e Dias (2016) as funções exercidas dentro das universidades pelos professores, precisam ser reconhecidas e valorizadas pelas universidades e pela população para que assim possam ser devidamente exercidas, porém isso não quer dizer que todos os docentes devam executar igualmente e com a mesma dedicação todas as funções existentes nas universidades. De acordo com os autores, é preciso que cada professor dentro das sua competência e por sua escolha, desempenha uma ou algumas funções, e em virtude a essas escolha ser

avaliado e ter seu reconhecimento dentro da função desempenhada, ou seja, se o professor escolher pelo ensino, deverá ser estimulado dentro desse contexto, se escolher a pesquisa, ele precisa privilegiar a sua escolha para avançar o conhecimento dentro da sua área de interesse, o docente que tem a competência para escrever deve buscar a publicação de livros e textos, em suma:

O exercício das múltiplas funções do professor universitário, além de possibilitar o melhor desempenho de cada docente em suas áreas de interesse acadêmico, será uma condição essencial para que a universidade devolva à sociedade pessoas com ampla cultura, formadas com uma perspectiva humanista e cidadã e preparadas como profissionais competentes (FILHO; DIAS, 2016, p. 853).

Dos 67 professores participantes dessa pesquisa, 26 tem como preferência de atuação apenas o ensino, 20 o ensino e pesquisa, 9 o ensino e a extensão, 3 ensino, pesquisa e extensão, 1 somente pesquisa, 2 extensões, 1 ensino e inclusão e 1 pesquisa e ensino em nível de pós-graduação.

Existe entre o ensino, a pesquisa e a extensão um princípio de indissociabilidade, sendo esses o tripé das universidades, por essa razão não se pode pensar de maneira isolada em cada um desses aspectos, sendo os três necessários para a solidificação de projeto de Universidade, onde a formação e produção do conhecimento conversem de maneira efetiva com todos os segmentos da sociedade (GONÇALVES, 2015).

Quando questionados sobre o apoio recebido para suas atividades didáticas, 47 docentes afirmam receber apoio dos coordenadores de curso e colegas professores. Outros aspectos menos citados como pontos de apoio são: somente da instituição (2), colegas professores (4), diretoria de ensino, pesquisa e extensão (1), instituição e da coordenação (1), apoio dos técnicos de multimídia (1) e por fim, quatro reconhecem que há apoio sem identificar a origem. É importante destacar que com relação ao apoio, um (1) participante indica receber pouco apoio recebido para suas atividades didáticas, seis (6) indicam que não recebem nenhum apoio às atividades didáticas e somente um participante alega não receber nenhum tipo de apoio e não reconhece a necessidade deste tipo de ação.

A prática pedagógica de um docente universitário está além da sua prática didática, ou seja, são as condições de sua formação, a organização do trabalho docente e suas expectativas, estamos falando de todo o processo de formação e o

que isso irá resultar nas questões sociais e culturais do aluno, tornando assim à docência um momento de grande complexidade (FRANCO, 2016).

Essa complexidade traz com ela, uma imensidão de possibilidades para a aprendizagem do aluno, o docente não tem como controlar o quanto o aluno irá aprender, sendo assim Franco (2016), questiona:

Como saber o que o aluno aprendeu? Como planejar o próximo passo de sua aprendizagem? Precisamos de planejamento prévio de ensino ou de acompanhamento crítico e dialógico dos processos formativos dos alunos? Evidentemente, precisamos de ambos! (FRANCO, 2016, p.542).

Precisamos entender que a atividade docente não é uma ciência exata, muitas vezes não se tem como saber até onde cada um dos alunos podem chegar, isso torna ainda mais complexa atividade docente, ainda mais no que diz respeito as ferramentas disponíveis para utilização dentro do processo de ensinar e aprender, assim como o domínio dessa ferramenta que está disponível ao docente.

4.1.3 Condições para Desenvolver seu Trabalho e o Processo de Ensino-Aprendizagem.

O processo de ensino aprendizagem ocorre através da interação de comportamento entre professor e aluno, sendo através desse processo que se desenvolve comportamentos, habilidades e conhecimentos, os quais também podem sofrer mudanças ao longo da aprendizagem, devido a experiências e estudos. Por essa razão é importante o docente ter as condições favoráveis para o desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem eficiente.

Com o objetivo de fortalecer a formação dos profissionais da saúde, o MEC e o Ministério da Saúde, estabeleceram as DCNs de 14 profissões da saúde, para contemplarem os princípios do SUS aos cuidados da assistência à saúde. A graduação faz parte do processo de formação, uma vez que a preparação deve ser contínua, já que existem constantes mudanças nos conhecimentos, devendo ainda ensinar a ensinar para que seja possível formar profissionais autônomos, sendo assim as DCNs, o referencial que funda um modelo de orientação para o desenvolvimento dos projetos políticos-pedagógicos e dos currículos oferecidos pelas IES no Brasil (COSTA et al, 2018).

Quando questionados sobre as Diretrizes Curriculares Do Curso (DCNs) no qual lecionam, dois professores disseram não conhecer, três alegam não terem acesso ao documento, três afirmam que as DCNs dos cursos não estão disponíveis, enquanto os outros 59 docentes afirmam terem conhecimento e acesso as Diretrizes dos cursos que atuam, estando assim disponíveis aos docentes. Diante disso os cursos de Medicina e Enfermagem, aparecem com maior frequência entre os docentes que afirmam não conhecer e não terem acesso as DCNs.

Em relação ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) que atuam, apenas um professor relatou não ter conhecimento, acessibilidade e participação no documento, alegando que o mesmo não está disponível. Já os outros 66 docentes afirmam conhecer o documento, cuja média em relação ao grau de conhecimento é de 8,76, de acessibilidade é de 9,01, entretanto, apenas 21 afirmam participarem da sua elaboração. Tal informação demonstra que grande parte dos professores universitário conhecem o PPC do curso e conhecem seus objetivos, perfil de ingressante, intermediário e egresso assim como a matriz curricular.

Podemos verificar a importância do conhecimento assim como a participação na construção do PPC, fica evidente no estudo de Adler e Gallian (2018), onde professores e alunos dos anos iniciais de graduação, tiveram uma participação essencial na elaboração do currículo do curso. *“Entrar em uma Universidade, deparar-se com um PPP a ser construído, capacitar-se nas metodologias solicitadas pelo currículo, e corresponder às exigências das tarefas pessoais (graduando ou docente) é, no mínimo, laborioso” (ADLER; GALLIAN, 2018, p.245).*

Com a participação de docentes e discentes na preparação do PPC, é capaz de se oferecer um currículo baseado e orientado por competências, apoiado em metodologias ativas dentro do processo de ensino-aprendizagem que foram capazes de centralizar as atividades pedagógicas nos alunos (ADLER; GALLIAN, 2018).

De todos os professores participantes, 66 afirmam ter conhecimento do plano de ensino e apenas um afirma não ter conhecimento, acessibilidade, participação e que o mesmo não está disponível. O grau de conhecimento do plano de ensino, dos docentes da área da saúde é 9,22, a acessibilidade é de 9,19 e a disponibilidade do plano é de 9,03, porém em relação a participação na elaboração 15 professores não participam de sua construção, enquanto 52 contribuem para a elaboração com um grau de participação de 9,50.

Segundo Lima e Silva (2019), o planejamento dentro do contexto educacional, está diretamente relacionado ao processo de ensino e aprendizagem, no ensino superior, a conexão entre a teoria e a prática depende de um planejamento, para que o ensino seja um ato democrático, onde a aprendizagem requer uma elaboração coletiva e colaborativa do conhecimento, por essa razão, o ato de planejar é desafiador, ele requer dinamismo e criatividade, uma vez que é preciso entender e respeitar as potencialidades dos alunos, as competências e habilidades profissionais, além dos valores socioculturais, por fim:

Pode-se entender que o ato de planejar é fundamental para eficácia da prática pedagógica e exige o comprometimento do professor, o aperfeiçoamento de sua formação, a atualização de seus saberes, a inovação em sua prática e a criatividade diária para ministrar aulas interessantes e motivar os alunos na aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades. O planejamento, de um modo geral e os planos de ensino, de maneira mais particular, são instrumentos imprescindíveis ao ensino e aprendizagem, uma vez que a aula não planejada, rende-se ao improviso (LIMA; SILVA, 2019, p.53).

Dando sequência aos aspectos relacionados ao planejamento, 45 participantes afirmam realizar a preparação didático-pedagógica das suas aulas semanalmente, seguidos de seis que se planejam quinzenalmente, outros seis realizam o planejamento mensal e por fim, 10 que optam por planejar semestralmente as aulas.

Os 67 docentes universitários que atuam nos cursos na área da saúde nesta pesquisa, relataram que para a organização das suas disciplinas ou das atividades pelas quais são responsáveis, utilizam de suas experiências profissionais, leituras científicas, base de dados científicos, diretrizes curriculares, projeto pedagógico, revistas e livros populares, regulamentações e vídeos.

A existência de eixos que dão fundamentação as escolas, são compreendidos a luz das finalidades da educação, trazendo orientações sobre as questões educativas e culturais e de que maneira a socialização ocorre na sala de aula, para que os eixos estruturantes da escola sejam valorizados é preciso pensar de forma articulada, interdependente e complementar, dando condições de enfrentar questões teóricas e práticas dentro do contexto escolar (VEIGA, 2013).

Nesta mesma direção, Franco (2016) afirma que devemos compor um todo através das leis e das lógicas, que jamais podem perder o vínculo, a docência não

deve ter as suas práticas executadas avulsamente, a docência avulsa perde o sentido, e ressalta:

Importância da atividade pedagógica oferecendo direcionamento de sentido proporcionado pelos conhecimentos e saberes da Pedagogia. As práticas são suficientemente anárquicas, caminham para além do planejado, de modo que se consideram necessárias as sínteses provisórias que vão sendo elaboradas pelo olhar pedagógico, bem como se pondera como fundamental aos processos de ensino uma direção de sentido, direção emancipatória e crítica (FRANCO, 2016, p.548)

Sobre a organização e o planejamento didático-pedagógico de suas disciplinas, 33 professores classificam suas aulas como ótima, 31 docentes como boa e três como regular.

Mesmo com a existência de uma definição da função do docente e das características que classificam qual o desempenho adequado a sua profissão, existe uma representação social do bom professor, tal fato parece ocorrer no dia a dia do docente em sala de aula. A compreensão é feita sobre o bom professor e de sua aula, ocorre pelas experiências ocorridas em anos anteriores, ou seja, uma comparação, e levam também em consideração os desafios que encontram nas aulas que estão frequentando atualmente (CÂNDIDO et al, 2014).

Segundo Cândido et al (2014), foram encontradas duas categorias mais recorrentes quando questionados em relação ao papel do bom professor, sendo a primeira, o ser didático e a segunda a habilidade do docente em se relacionar bem com seus alunos, porém os autores não esperavam encontrar essa segunda categoria dentro do contexto do ensino superior.

Em relação a um bom ensino, com uma educação de qualidade:

Se pode afirmar, ainda, que a educação de boa qualidade não é produto de geração espontânea, mas um processo que deve conjugar os vários setores envolvidos devendo ser fiscalizado pelo Poder Público a partir de critérios que viabilizem a diminuição das desigualdades socioeconômicas e o fortalecimento multicultural, respeitada a diversidade. Ou seja, o nível de educação da população é diretamente proporcional ao desenvolvimento de um país, portanto, é necessário que se oriente tal educação de forma consistente e estruturada, e se assegure o fortalecimento cultural e o ciclo virtuoso que diminuam diferenças socioeconômicas e ofereçam condições dignas de trabalho e renda. Por outro lado, não parece coerente aferir a qualidade do ensino superior de modo estanque sem considerar a realidade do sistema educacional como um todo. Caso contrário, corre-se o risco de se apontar padrões de educação superior de excelência numa sociedade em que os níveis básicos de educação apresentam resultados modestos (DINIZ; GOERGEN, 2019, p.589).

Ainda sobre a organização da aula, os participantes foram indagados sobre quais estratégias utilizam em suas aulas. É interessante notar que a grande maioria dos professores indicaram a aula expositiva como o método mais utilizado em suas aulas, ainda com todos os recursos tecnológicos e metodologias, nota-se ainda a utilização de aula expositiva sendo predominante entre os docentes, seguida da aula expositiva dialogada, seminário, estudo de textos e estudo de caso.

Tabela 2 – Tipos de estratégias utilizada em sala de aula:

Funções	N	%
Aula expositiva	56	84
Aula expositiva dialogada	43	64
Aula invertida	14	21
Dramatização	0	0
Estudo de casos	33	49
Estudo de textos	33	49
Gamificação	2	3
Mapa conceitual	1	1,5
PBL	15	22
Seminários	36	54
Simulação	0	0
TBL	2	3
Outros	14	21
Total	249	

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Observamos que a aula expositiva, seguida da aula expositiva dialogada ainda tem uma preferência muito grande entre os docentes universitários da área da saúde.

A aula expositiva é um elemento predominante na abordagem tradicional de ensino, onde são realizados exercícios de fixação seguidos de leitura-cópia, sendo o professor o transmissor de conteúdo e tido como autoridade pelos alunos, esses por sua vez são sujeitos passivos dentro do processo de ensinar e aprender (SANTOS, 2005).

No estudo de Castanho (2002), era tratado a questão da inovação no ensino, onde as técnicas utilizadas eram as aulas expositivas e como apoio uso de retroprojetores, projeção de slides, apresentação de esquemas, onde raramente era utilizada técnicas de trabalho em grupo, ainda mais em turmas volumosas.

Anastasiou (1998), aponta elementos essenciais no processo de ensinagem, como o conhecimento pode ser questionado, onde professor e aluno exercem papéis conjuntos na realidade que estão inseridos, sendo necessário uma contribuição entre docentes e docentes e alunos, tendo uma formação contínua de todos os envolvidos nesse processo.

O curioso é observarmos que após longos anos ainda a predominância é das mesmas técnicas de ensino que eram utilizadas, mesmo hoje com todos os recursos disponíveis ao docente.

Tabela 3 – Aspectos para melhorar as aulas.

Funções	Sim	Não
Mais aulas práticas.	38	29
Maior carga horária.	34	33
Mais apoio didático-pedagógico.	40	27
Mais recursos visuais.	36	31
Maior tempo de dedicação para o preparo das aulas.	47	20
Mais recursos pedagógicos (livros, periódicos, acervo online).	38	29
Alunos mais dedicados e comprometidos com o ensino.	61	6
Aperfeiçoamento no assunto a ser abordado.	44	23
Estudantes com mais habilidade para o estudo independente.	61	6
Hábitos de leitura por parte dos estudantes.	67	0
Autonomia para elaborar e aplicar estratégias didáticas.	39	28
Participação dos estudantes nas atividades realizadas na sala de aula.	64	3
Atividades interdisciplinares no curso.	58	9
Estímulo a pesquisa.	58	9
Estímulo a extensão.	56	11
Articulação da teoria com a prática.	54	13
Apoio institucional.	54	13
Total	849	290

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Nota-se que são inúmeros os aspectos que podem influenciar na melhorias das aulas lecionadas pelos docentes dos cursos da área da saúde, podemos observar aspectos referente ao estudante, à instituição e a ele mesmo, evidenciando a importância da participação de todos os sujeitos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem como a instituição de ensino, o professor e o aluno.

Entre os aspectos relacionados ao ensino e ao professor, 47 participantes afirmam que maior tempo de dedicação para o preparo das aulas, seria importante para a melhoria das suas aulas, seguidos dos aspectos como aperfeiçoamento no assunto a ser abordado que foi citado por 44 docentes, seguido de outros aspectos como, mais apoio didático-pedagógico apresentado por 40 professores, mais aulas práticas e mais recursos pedagógicos (livros, periódicos, acervo online) são afirmados por 38 indivíduos, mais recursos visuais por 36 e sendo definido como com menor importância para aulas melhores, seria ter uma maior carga horária, sendo respondido por 34 docentes.

Os 67 professores que responderam ao questionário, identificam como aspecto mais importante para melhoria das aulas, o hábito de leitura por parte dos estudantes, seguido da participação dos estudantes nas atividades realizadas na sala de aula apontada por 64 docentes, já a possibilidade de estudantes com mais habilidade para o estudo independente e alunos mais dedicados e comprometidos com o ensino, foram relatados por 61 participantes.

Em relação a instituição de ensino superior, o estímulo a pesquisa e atividades interdisciplinares nos cursos são apontados por 58 docentes como aspectos importantes para uma aula melhor, seguidos do estímulo à extensão, articulação da teoria com a prática e apoio institucional, e aparece por último citado por 39 professores a autonomia para elaborar e aplicar estratégias didáticas.

Fica evidente que para a grande maioria dos docentes participantes desta pesquisa os aspectos relacionados ao aluno, é fundamental para uma aula e até mesmo um ensino de qualidade, ou seja, o aluno tem uma grande influência no processo de ensino-aprendizagem.

Quando indagados a respeito da formação continuada direcionada ao trabalho didático-pedagógico, 64 participantes afirmaram realizar algum tipo de formação continuada. Em menor quantidade apareceram como tipo de formação continuada, eventos científicos, cursos de curta duração, Jornada Científicas e cursos de pós-graduação lato sensu. A maioria afirma que a formação continuada é

realizada na própria instituição de ensino (60 docentes) e cursos de capacitação docente.

É interessante notar que as capacitações estão voltadas na maior parte às estratégias de ensino, seguidos da temática avaliação da aprendizagem e currículo, como é possível observar no quadro abaixo:

Quadro 3: Temas tratados na formação continuada indicados pelos participantes.

Aula/Laboratório de atividades
Aulas mediadas por tecnologia.
Avaliação
Capacitação para tutoria
Elaboração de Currículo por competências
Elaboração de questões - PBL
Elaboração de Questões de Múltipla Escolha.
Ensino à distância
Ensino remoto
ensino superior e avaliação
Google for education
Google Meeting
Informática
Metodologia ativas
Metodologias Ativas no Ensino na de Saúde
Métodos de avaliação
Nuvem Mestra
PBL
Plataformas de Ensino e Avaliação
Sala de aula invertida
Semesp
Sistemas de Avaliação Remota
Taxionomia de Bloom

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

No quadro 3, é notável que a formação continuada para os professores da área da saúde, muitas vezes é caracterizada por eles, pela realização de capacitações que envolvem estratégias de ensino. Pimenta e Anastasiou (2014), afirmam que diversos caminhos vêm sendo testados, como por exemplo a inclusão de uma disciplina sobre metodologia de ensino, nos cursos de pós-graduação, porém, devido à baixa carga horária dessa disciplina e também por muitas vezes ser ministrada por profissionais que não têm o domínio dos saberes da docência, este acaba sendo o único momento de reflexão sobre a própria prática.

As autoras trazem aspectos que representam a complexidade da profissão docente, assim como da formação continuada, demonstrando os seguintes destaques que articulam três pontos, sendo o primeiro em relação aos sujeitos que existem dentro da docência, sendo o professor como pessoa e a pessoa do professor como profissional e o aluno fazendo parte do processo cognitivo. Já na segundo, apresentam aspectos do processo educativo, que traz o projeto político pedagógico institucional, projeto de curso, didática aplicada e a que se deseja aplicar em sala e a responsabilidade que se tem do profissional que irá atuar nas questões técnicas e sociais, e como último fator a ação do professor na instituição, que tem a responsabilidade de uma construção de interdisciplinares, os enfoques metodológicos assim como o acompanhamento de todo processo através da avaliação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Nota-se uma percepção na qual a formação continuada do docente universitário deve ocorrer através de capacitações que trazem treinamentos de determinadas estratégias de ensino, e/ou ferramentas que são ou podem ser utilizadas, porém buscamos nesta segunda etapa nos aprofundar em relação a percepção sobre onde e como dever ser essa formação.

4. 2 SEGUNDA ETAPA

Os dados apresentados a seguir referem-se à segunda etapa da coleta de dados realizada por meio da entrevista semiestruturada. Dos 67 professores convidados a participar das entrevistas, 12 aceitaram o convite em participar da segunda etapa da pesquisa e responderam as questões referente à trajetória profissional, o significado de docência, as facilidades e dificuldades encontradas na docência, a preparação ao longo de sua formação e atuação profissional, realização

de formação continuada e a suas considerações sobre a formação pedagógico para o docente universitário.

A seguir serão apresentados os dados coletados com este grupo e com o objetivo de garantir o sigilo em relação aos participantes, será utilizada a letra PE para indicar “professor entrevistado” e o número de 1 a 12 para identificar o número de cada professor participante.

A caracterização dos participantes das entrevistas, são apresentadas no quadro 2, porém o código do participante não se refere ao mesmo sujeito do quadro 1, estando identificados nesta etapa como Professor Entrevistado (PE- Graduação), uma vez que na primeira etapa, não tivemos a identificação dos docentes, como ocorreu na segunda etapa

Quadro 4 - Caracterização dos participantes da segunda etapa.

Cód.	Graduação	Cursos que leciona
PE1	Educação Física	Educação Física
PE2	Farmácia Bioquímica	Medicina e Psicologia
PE3	Odontologia	Odontologia
PE4	Psicologia	Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Psicologia..
PE5	Farmácia Bioquímica	Farmácia
PE6	Fisioterapia e Odontologia	Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Psicologia.
PE7	Farmácia	Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição, Odontologia e Psicologia.
PE8	Odontologia	Odontologia, Fisioterapia, Farmácia, Enfermagem e Nutrição.
PE9	Medicina	Medicina
PE10	Educação Física	Educação Física, Odontologia, Fisioterapia, Farmácia, Enfermagem, Medicina e Nutrição.
PE11	Biomedicina	Medicina
PE12	Enfermagem	Medicina

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

É possível constatar que há docentes universitário na área da saúde que atuam em diferentes cursos, acreditasse que isso ocorra devido à natureza da disciplina ministrada, uma vez que existam núcleos comuns e transversais em vários cursos da área da saúde o que possibilita a inserção do docente em diferentes

curso. Por outro lado, há conteúdos específicos que são exclusivos em cada curso, portanto, embora os temas sejam transversais à área da saúde, cabe salientar a necessidade de o professor universitário articular o mesmo saber às diferentes áreas de atuação.

É importante dentro desse processo entender o cotidiano do docente universitário, assim como suas motivações que o levaram até a docência universitária, quais os caminhos foram seguidos e o que a docência representa para cada um desses profissionais.

4.2.1 Trajetória até a Docência

São muitos os caminhos que levam o profissional a chegar ou optar pela carreira docente no ensino superior. Os entrevistados relataram uma trajetória muito próxima um dos outros, iniciada pela graduação e pós-graduação *stricto sensu* até a chegada na docência universitária, no entanto, é interessante observar as diferentes motivações.

Podemos observar que apesar da trajetória seguir aparentemente uma sequência muito semelhante entre os docentes, as motivações para o exercício da docência apontam algumas situações como a oportunidade de complementar a renda, a influência familiar que vêm de uma família de professores e por outro lado quando a docência ocorre pelo desejo, ou seja, a docência sempre foi o objetivo desse professor, levando-o por uma trajetória que buscava uma preparação para a realização pessoal.

Em contato com os alunos no caso de outra faculdade de medicina, e isso começou a me interessar, então ali na residência por volta do terceiro ano da residência que eu comecei a fazer essa guinada, quando eu fui para a pós-graduação lato sensu, aí sim sem dúvida alguma, a ideia se sedimentou, então aí eu fui procurar me transformar, vamos dizer assim entre aspas em docente. (PE9-Medicina)

Nas aulas do mestrado ou especialização, aí foi meio que acontecendo, terminei o mestrado, gostar eu sempre gostei de dar aula, sempre dava aula particular para alguns amigos, filhos de amigos da minha mãe, para meu irmão eu gostava de fazer provas, eu sou de uma família de professores, minha mãe é professora e antes de entrar na faculdade (PE3-Odontologia)

Eu sempre pensei na docência, sempre gostei da ideia de ser docente, então na graduação eu fiz minha iniciação científica, não era obrigatória porque eu fiz na USP e lá não tem a obrigatoriedade, mas nós somos muito estimulados ao academicismo, então eu já pensava nisso, quando eu me formei, assim que eu me formei eu já entrei no mestrado, então eu estava me formando em dezembro eu já estava com meu projeto pronto de

mestrado, em fevereiro eu já estava no mestrado e aí nesse momento eu já pensava muito no mestrado para ser professora (PE4-Psicologia)

Inicialmente é possível observar que nessa trajetória na docência, surge muitas vezes como uma oportunidade de trabalho, com as necessidades econômicas à docência é competida com a atuação técnica, o que de certo modo contribui para um professor mais técnico, uma vez que o profissional ao se graduar ele atua em sua área de formação, da qual exige todo o conhecimento técnico adquirido na sua formação, como consultórios, laboratórios, clínicas, academias, trazendo para o professor uma experiência técnica e não pedagógica, como retratam os próprios sujeitos.

Então a minha trajetória eu queria isso né, mas ao mesmo tempo eu sempre precisei me sustentar financeiramente, então eu comecei na época, não existe mais isso que eu vou falar tá, quando eu decidi que eu ia fazer isso mesmo né, eu eu clinicava né como todo recém-formado e cliniquei até uns 5 ou 6 anos (PE8-Odontologia).

Ah foi muito difícil, porque eu só trabalhava em hospital né, eu trabalhava na linha de frente e eu trabalhava em dois hospitais, sempre trabalhei em dois hospitais e sempre na linha de frente, até que eu consegui iniciar a docência aí eu deixei um hospital e eu fiquei, meio período no hospital e meio período dando aula até que eu me aposentei há 4 anos e agora eu fico só na docência eu só leciono (PE12-Enfermagem).

A trajetória para uma carreira profissional é marcada por dificuldades como a escolha do curso e a influência por pessoas próximas nas escolhas, o que por muitas vezes leva o aluno a concluir uma graduação que não era sua primeira escolha, dando assim um baixo engajamento profissional (FREITAS; OLIVEIRA, 2017).

Silva e Oliver (2017), afirmam ser necessário que o estudante durante a sua trajetória de formação, a experiência da trajetória de seus docentes, a formação em pesquisa e extensão, assim como vivenciar a prática de atuação, através da utilização de estratégias de ensino que possibilitem essas experiências.

Segundo Fernandes e Souza (2017), os profissionais que chegam à docência têm o desafio de exercer um trabalho docente com pouca ou nenhuma formação pedagógica, o que faz que o professor busque sua identidade em modelos de professores que julgam ter tido sucesso e que de alguma maneira marcaram suas vidas acadêmicas durante a fase de estudante e também a experiência profissional que tiveram em suas profissões até chegarem à docência no ensino superior. Estes

saberes do conhecimento e da experiência profissional são extremamente importantes.

É interessante quando observamos a trajetória de cada professor desde a sua chegada na graduação até a sua formação, são caminhos que demonstram como e porque o docente chegou a sala de aula universitária, muitas vezes sem saber como lidar com as demandas da docência universitária, trazendo com eles suas experiências de vida acadêmica e de atuação profissional, e até mais de que como, mas o porquê chegou à docência, nos mostra o quanto é importante e qual o significado dessa profissão para cada um dos professores.

4.2.2 Significado de Docência

Toda palavra tem um significado que traz na sua elaboração toda uma história, sendo assim, junto a ele é criado um sentido por cada indivíduo de acordo com a sua vivência pessoal, sendo assim, podemos dizer que o sentido das palavras é conflitado entre as definições sociais para aquela palavra e a vivência de cada sujeito, tendo assim edificações subjetivas que são criadas pelas emoções, carinho, vivências boas e ruins, entre outros. Mesmo tendo uma constituição social o significado assume um sentido pessoal (CERICATO, 2017).

Ferreira (2010), aponta que o professor universitário ao longo da sua trajetória de vida pessoal e profissional, ele adquiriu diversos conhecimentos, crenças e valores, que vão de certa forma estruturar a sua personalidade. Na busca pelo significado da docência pelos participantes desta pesquisa, nota-se uma forma peculiar de cada docente em se manifestar, tendo uma heterogeneidade verbalizada pelos mesmos, trazendo significados diferentes para os docentes universitários da área da saúde, conforme iremos verificar a seguir.

É doação, exige muito principalmente na atualidade em função das demandas né das novidades que são muito rápidas a evolução, doação mesmo professor se doar precisa ser participativo nesse sentido de não conduzir somente, somente entre aspas né o seu conteúdo técnico o seu conteúdo científico e sim ter uma participação efetiva na formação da conduta desse aluno, dar exemplo você precisa ser uma referência né em todos os sentidos não só técnica (PE1-Educação Física).

Você se doar para perpetuar um conhecimento, numa determinada área, fortalecendo os jovens para que eles possam caminhar ainda mais naquela área de conhecimento né, estabelecer avanços tecnológicos científicos para o país, que de alguma maneira vai acabar retornando para o nosso bem-

estar, seja bem-estar, econômico mas principalmente no nosso caso, para o estabelecimento de saúde (PE2-Farmácia)

No estudo de Machado (2017) os participantes indicam a valorização do magistério pelos seus familiares, o que influenciou de maneira direta a escolha pela docência, porém questões de estabilidade financeira assim como condições materiais de existência evidenciam as escolhas pela profissão de professor.

Outro significado atribuído à docência pelos professores entrevistados está a realização pessoal, como demonstram as falas abaixo.

Transmitir algo que eu tinha dificuldade também de fazer e procurar meios para você explicar aquilo para o aluno para que ele consiga fazer o que dez anos da minha especialidade fez comigo sabe assim (PE3-Odontologia)

É uma parte minha né porque eu realmente eu assim amo pode falar o que for, ah, mas não compensa não sei que para mim compensa eu me sinto uma pessoa vocacionada, uma pessoa eu sou uma pessoa muito idealista como ser humano, mas assim a educação a ciência esclarecer estudar bastante né que faz parte da docência (PE8-Odontologia)

Eu entrei porque isso realmente estava no meu sangue, isso fazia parte de mim, então a carreira docente para mim, tem que fazer parte de você, tem, que gostar de ensinar, gostar de aprender para gostar de ensinar. (PE11-Biomedicina)

Observamos que os docentes se sentem realizados por contribuírem com o seu conhecimento, sentimos pela fala deles, que o processo de ensinar é algo que o professor precisa ter interiorizado, é gostar dessa profissão..., " *Eu entrei porque isso realmente estava no meu sangue*" (PE11-Biomedicina).

Por fim, os docentes atribuíram o significado de transmitir conhecimento e facilitador à docência. Com relação à transmissão de conhecimento, destacamos as falas abaixo.

É transmitir para os alunos né, um pouco da experiência adquirida ao longo dos anos né, é e também uma oportunidade de até aprender um pouco com os alunos, eu vejo que o professor também aprende com os alunos né? E de transmitir para os alunos uma postura ética, uma consciência né, para forma além da parte técnica (PE5-Farmácia)

Passar o maior número de informação para maior gente possível, é isso que eu acho que é o meu legado aqui, e ter um pouquinho né da gente em cada um desses alunos que passaram isso eu acho bacana na docência. (PE10-Educação Física)

Nota-se que a concepção de transmissão não se refere à concepção tradicional de ensino, mas a legado e troca, como observado no trecho "*transmitir*

para os alunos uma postura ética, uma consciência né, para forma além da parte técnica” (PE5-Farmácia), ou ainda, “ter um pouquinho né da gente em cada um desses alunos” (PE10-Educação Física).

Um outro significado atribuído à docência é o de facilitador do processo de ensino e aprendizagem, como relatado pelo PE6-Fisioterapia e Odontologia.

Ser professor é tentar facilitar a aprendizagem para o aluno, ainda mais a disciplina de anatomia se você não tentar explicar, mostrar de onde veio aquilo, porque que tem aquela descrição o aluno acaba se distraindo, não querendo aprender né, porque é muito nome para ele gravar na estrutura e quando você mostra de onde veio, porque que é aquilo, quais as funções dele ele tem mais gosto de estudar aquilo, então eu acho que tem que ser um facilitador da aprendizagem do aluno (PE6-Fisioterapia e Odontologia).

Os dados evidenciaram que há diferentes atribuições à docência, de transmissor à facilitador, situações em que a escolha pela carreira profissional decorreu das condições materiais de existência. Nem sempre ocorre pela identificação com a profissão docente, mas uma oportunidade que surgia, entretanto há possibilidade, de no decorrer haver identificação profissional, fazendo com que o profissional permaneça e construa sua carreira.

A docência é o processo desenvolvido por aqueles que exercem a função de professor, porém é preciso entender o que é característico desse processo, mais especificamente qual o conhecimento de base para a prática e qual a proporção da didática e sua relação íntima com a docência. A prática docente, requer diversos conhecimentos, em decorrência do exercício docente implicar diversos fatores, como a compreensão das suas próprias práticas educativas, a associação de todos os saberes no seu processo de ensinar e a forma de lidar com o inesperado e o desconhecido (CRUZ, 2017).

Sabemos da complexidade da profissão de docente, por ela exigir amplo conhecimentos e saberes que compõem a prática docente, essa complexidade fica clara na fala da PE12-Enfermagem onde ela afirma que a:

Docência é a base de qualquer profissão, docência é o espelho de tudo que eu tive até então, de todos os meus professores (PE12-Enfermagem).

Com base nas afirmações dos professores sobre a docência, fica claro sobre a complexidade que é o exercício docente, assim como o quanto essa função exige,

sendo assim, nota-se que a sua formação precisa atender as demandas que o ensino superior atribui aos docentes.

4.2.3 Formação Pedagógica Inicial e Pós-Graduação

Quando perguntamos aos professores se eles julgam ter sido preparados para lidar com todas as demandas exigidas pela docência, incluindo os aspectos administrativos e didático-pedagógicos, a grande maioria respondeu que não, essas afirmações ficam claras nos fragmentos

Não (...)até hoje a cada 6 meses a Universidade oferece capacitações a cada capacitação você está aprendendo novas possibilidades de atuação na área acho que é uma condição contínua(...) ah dificilmente a gente vai conseguir ter todo domínio necessário para que esteja dentro das expectativas máximas eu entendo que é uma evolução e a gente vem se preparando (PE1-Educação Física).

Sob qualquer hipótese não, a resposta é clássica não foi, não foi, a ideia do mestrado era de produzir pesquisa e não preparar você para o ensino superior (PE9-Medicina).

Não, em hipótese alguma, a maioria das situações você aprende as resolve-las, estando inserida nela, mas a gente não vem preparado para isso (PE12-Enfermagem).

Em virtude da falta de formação inicial para os professores de nível superior, nas últimas décadas ocorreu um crescimento pelo interesse por tal formação e pelo desenvolvimento profissional, devendo principalmente os docentes iniciantes, os quais se entende sem experiência, não serem passivos e sem os devidos saberes a respeito do ensino superior (SOARES; CUNHA, 2010).

Um número muito expressivo de docentes universitários não tem a preparação pedagógica necessária que essa atividade profissional exige, sendo assim, existe uma lacuna em relação aos saberes que regem a prática docente, muitos aprendem na prática, baseados no conhecimento de sua área de conhecimentos. A motivação pela busca a programas de Pós-Graduação a nível de mestrado, ocorre pela certificação necessária exigida pelas universidades, mas as consolidações dos saberes pedagógicos para o exercício da docência ficam em segundo plano (RIBEIRO; CUNHA, 2010).

Porém entre as falas registradas, destacamos a do P10, sendo o único que se sentiu preparado, principalmente pela sua trajetória, onde as coisas foram acontecendo para que ele chegasse na docência mais preparado.

Sim, é incrível, na minha trajetória parece que tudo foi sendo feito para que eu pudesse dar um passo a mais, um passo a mais, e numa escala sabe? Não foi duma vez, eu não já entrei dando aula para todos os cursos não, fui me preparando devagar fui fazendo minhas pós graduações, meu mestrado, e cada vez me preparando né, de uma forma diferente com a introdução de um curso, de outro, de outro, sempre tendo que estudar mais, então a coisa veio meio que naturalmente para mim, mais sempre logico dentro do mesmo caminho, isso por já estar na universidade né, e trabalhar em outros lugares, então eu sempre trabalhei com docência, aqui em Ribeirão mesmo, então fui professor aqui, fui professor em um Centro Universitário, sou professor em outra universidade, então isso acabou me dando um, uma tranquilidade dentro do trabalho, porque os próprios colegas, o próprio meio acho que ajuda a gente é, aumentar a nossa capacidade intelectual e de trabalho dentro da docência (PE10-Educação Física).

Na contemporaneidade da universidade onde é preciso além do conhecimento científico da sua área de formação e atuação profissional, o docente ter uma perspectiva pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem, sendo preciso um novo perfil, onde o processo de ensinar e de aprender ultrapassa a busca pela produção do conhecimento, dessa forma fica evidente para os professores que em uma formação pedagógica é preciso:

- a) as temáticas desenvolvidas partam das necessidades formativas dos próprios docentes, de suas dúvidas e problemas vividos em sala de aula;
- b) as práticas pedagógicas dos docentes e a reflexão sobre essas práticas norteiem todo o processo de formação;
- c) a formação pedagógica propicie a partilha de saberes e sua construção coletiva;
- d) a formação pedagógica se organize de tal forma que o professor universitário perceba que a pedagogia é aliada do conhecimento científico, que na docência, ambos precisam andar lado a lado para um ensino e uma aprendizagem de qualidade;
- e) é importante que o professor perceba o apoio institucional como suporte para a formação pedagógica e para proporcionar condições de realização de novas práticas docentes (BEHRENS; JUNGES, 2018, p.205).

Em seu estudo, Melo e Campos (2019), demonstraram que durante a suas graduações, os professores não tiveram acesso a conhecimentos pedagógicos, tendo sido esse irrisório e por muitas vezes não tiveram esse conhecimento, sendo assim, os docentes em frente a toda fragilidade de sua formação e diante da falta dos conhecimentos necessários para o exercício da docência, utilizam-se de suas experiências como alunos seguindo exemplos de seus docentes, porém sendo assim conduzidos a momentos de angústias, incertezas e inseguranças na realização de suas práticas docentes.

Para Verçosa e Lima (2019), é evidente que o docente da área da saúde precisa ter os conhecimentos da sua área de formação, porém somente esses

saberes acabam sendo insuficiente para o exercício da docência universitária, por essa razão as autoras afirma que o processo de aprende a ensinar deve acontecer durante toda a vida profissional desse professor, essa formação continuada já vem sendo levemente reconhecida pelas instituições de ensino e até mesmo pelos docentes, formação essa que além de melhorar a qualidade do ensino, também irá beneficiar as instituições, professores e alunos.

Com os relatos feitos pelos docentes entrevistados, observamos a ausência de uma formação pedagógica dos professores que atuam no ensino superior, criando assim uma lacuna dentro das atividades exercidas na docência, como, aulas da graduação, pós-graduação, orientações, assim como na preparação de suas aulas.

4.2.4 Docência e o Ensino

Dos professores entrevistados, a grande maioria tem suas atividades nas aulas da graduação e pós-graduação, atuando em orientações de trabalhos de conclusão de curso e preparação das aulas teóricas e práticas.

Na docência eu dou aula na graduação e na pós-graduação também, então na pós-graduação eu oriento mestrado e iniciação científica hoje também e na graduação é o dia a dia da graduação mesmo, aula teórica, prática e clínica. E orientações de TCC (PE3-Odontologia).

Eu só sou professor, só dou aula, e ai como eu fiz agora o doutorado né, já a um tempo eu além de fazer a docência, dar aula de anatomia eu também gosto de pesquisar agora, fazer iniciação científica, trabalhar com o pessoal, fazer, desenvolver a técnica que a gente aprendeu para a gente conseguir desenvolver a parte de pesquisa, mas sou só professor e pesquisador (PE6-Fisioterapia e Odontologia).

Hoje eu ministro várias aulas diferentes de áreas diferentes, então as específicas da psicologia e as aplicadas a outras áreas, as psicologias básicas e aplicadas, supervisão de prática específica da psicologia, orientação de alunos em iniciações científicas e também em trabalhos de conclusão de curso (PE4-Psicologia).

O docente que atua na área da saúde ele tem suas atividades voltadas a assistência, pesquisa, gerência e a educação, por sua vez a educação exige um envolvimento desse profissional com um paciente, com a família, sociedade, equipe assistencial e também com os alunos em formação, os quais estão sendo preparados para serem futuros profissionais, sendo assim o docente precisa de uma formação específica em sua área de conhecimento técnico, porém, ele é um

profissional do ensino, o qual para exercer essa função se faz necessário preparo específico, já que o fato dele deter o conhecimento dos conteúdos a serem ensinados não o capacita para a função docente, mas sim saber como utilizar esses conteúdos dentro do processo de ensinar e aprender (TREVISIO; COSTA, 2017).

Para Felden (2017), ao se analisar a função exercida na docência universitária, é preciso entender quais são as responsabilidades do docente dentro do processo de ensinar e aprender, a autora nos traz a concepção dos coordenadores de cursos universitários, afirmando serem necessários os conhecimentos pedagógicos tanto quanto dos conhecimentos específicos de sua formação, demonstrando assim a complexidade que envolve a docência, e sendo assim, faz da formação continuada um fator imprescindível, uma vez que a experiência é importante, mas somente ela não garante qualidade da atividade docente.

A pedagogia tecnicista diverge da inovadora, uma vez que essa tem uma visão da formação integral do aluno, onde docente e aluno tem papéis importantes na construção do conhecimento, onde deve conhecer o todo para depois conhecer as partes, possibilitando assim uma formação integral, e não o conhecer das partes para se chegar ao todo, como na visão da pedagogia tecnicista (ALBERTO; PLACIDO, PLACIDO, 2020).

A docência universitária traz particularidades das condições do seu exercício, exigindo assim uma formação cuidadosa por ser uma atividade complexa, onde exige um olhar para a totalidade já que é regida de inúmeros saberes (CUNHA, 2010).

4.2.5 As Facilidades e as Dificuldades em Sala de Aula

Em relação as facilidades, apontadas pelos docentes da área da saúde, vemos a tecnologia como um grande facilitador, porém são abordados outros facilitadores como a participação mais ativa do aluno na aula, a possibilidade hoje de fazer a teoria conversar com a prática devido a estrutura física atual da universidade, como laboratórios e clínicas assim como observamos nos retratos abaixo.

A tecnologia ajudou bastante a gente, até mesmo na pesquisa para você buscar material de estudo né, para compartilhar isso com os alunos, e é uma moçada assim que, aqueles que querem realmente eles buscam muita

coisa né, eles têm muita informação, então isso também estimula a gente a fazer diferente né, a buscar a fazer diferente sempre (PE7-Farmácia).

Facilidade da docência, eu acho que quando você gosta, a gente ta sempre procurando melhorar naquilo, eu acho que gostar é uma facilidade, você gostar do que faz e gostar até desses desafios (PE3-Odontologia).

Facilidade eu acho que a tecnologia né, ao mesmo tempo que ela facilita muito é, eu acho que as vezes os alunos eles misturam um pouco, os alunos conhecem muita tecnologia mais de rede social de, manda fazer pesquisa quando é uma coisa um pouco mais aprofundada mais seria eles não conseguem muito. Mas para nós docentes, é uma ferramenta maravilhosa, então lá no eu mestrado eu tinha que ir à biblioteca ficar enfiado lá durante um mês para ler todos os livros que tinha na biblioteca e tinha pouca informação de fora, hoje em dia você abre o celular se pega um texto de qualquer lugar do mundo e consegue tá né, ao mesmo tempo em vários lugares do mundo, então essa facilidade para nós docentes acho que melhorou bastante (PE10-Educação Física).

As facilidades né, a atualmente é a participação do aluno né, é durante a ministração de aulas né, então, isto é, vamos se dizer é faz com que a aula se torne uma aula proveitosa, gera discussão, gera provocação né. Então essa é a parte que eu considero (PE5-Farmácia)

Os estudantes demonstram mais autonomia quando se utilizam as tecnologias digitais no processo de aprendizagem, com um perfil de aluno com capacidade de pesquisa, avaliação, arquivo e partilha de informação, além, das tecnologias oficiais os alunos conseguem com muita competência uma interação entre os pares, onde se permitem criar espaços onde eles interagem através de compartilhamento de materiais de estudo facilitando também a comunicação entre os alunos (PINTO; LEITE, 2020).

As dificuldades enfrentadas pelos docentes universitários na área da saúde são apontadas pela heterogeneidade de alunos em uma sala de aula, o desafio de prender a atenção do aluno, muitas vezes pelo volume de informação trazido com a tecnologia, e aí nesse caso a tecnologia é apontada como uma dificuldade, ainda mais se não for feito o uso adequado dela, podem ser observados nos trechos a seguir.

As dificuldades é chamar a atenção do aluno, sempre fazer com que o aluno, eu acho que perceba que o que você está falando naquele momento vai ser importante um dia, ou logo em seguida, porque acho que ele hoje o aluno é mais imediatista, então se ele não vê uma aplicação imediata daquilo, é muito difícil você reter a atenção do aluno, E facilidade da docência, você gostar do que faz e gostar até desses desafios né, dessas dificuldades mas acho que é uma facilidade do exercício né, acho que é isso (PE3-Odontologia).

Quais são as dificuldades? A heterogeneidade dos alunos que chegam para nós, então nós temos alunos muito bem formados, e outros que não (PE9-Medicina).

As dificuldades nos trabalhamos com uma geração muito difícil hoje em dia, a famosa geração do não né, ele vem de casa e acho que ele nunca ouviu não do pai e da mãe, aí quando ele chega em um curso universitário você fala não, você está errado você não pode fazer isso, ou você dá uma nota que não é o esperado por ele, eles se tornam rebeldes, eles não podem ouvir um não, então é muito complicado para gente atualmente isso, acho que esse é o pior ponto (PE12-Enfermagem).

Professores enfrentam no cotidiano da docência diversas questões que estão ligadas ao perfil do aluno, como “o despreparo quanto aos conhecimentos das disciplinas básicas da área da saúde e os aspectos comportamentais, tais como o desinteresse, a irresponsabilidade, a imaturidade e o uso inadequado da tecnologia, em sala de aula, conforme as narrativas” (PIVETTA et al, 2019, p.6).

Alguns percalços são apontados pelos docentes também nas questões estruturais do espaço universitário e de suas atribuições como a sobrecarga de trabalho que por muitas vezes acaba gerando menor tempo dedicado a pesquisa e a extensão, que na avaliação deles acaba prejudicando as atividades de ensino, além da falta de infraestrutura e de tecnologia para suas aulas (PIVETTA et al, 2019).

Sabemos que a atividade docente é complexa, as dificuldades apresentadas demonstram esse fator da profissão e nos mostra a necessidade de uma preparação específica para que o docente saiba lidar com todas elas ou a maior parte. Até para as situações tidas como “fáceis”, como por exemplo a tecnologia, há momentos que se não forem bem conduzidos pelo professor, podem se tornar uma dificuldade, daí a relevância da formação pedagógica do docente universitário ser amplamente discutida.

4.2.6 Formação Continuada

Verificamos que os docentes não se sentem preparados a lidar com a docência no ensino superior apenas com a sua graduação e até mesmo em programas de mestrado e doutorado, verificamos nas falas dos docentes que realmente existe uma lacuna na formação para a docência

Sob qualquer hipótese não, a resposta é clássica não foi, não foi, a ideia do mestrado era de produzir pesquisa e não preparar você para o ensino

superior, tanto que eu espero bastante do doutorado a respeito disso, entendeu? (PE9-Medicina).

Não, em hipótese alguma, a maioria das situações você aprende as resolve-las, estando inserida nela, mas a gente não vem preparado para isso, a formação não da essa, não em hipótese alguma (PE12-Enfermagem).

A formação clássica e básica não, se você pensar, hoje muitas vezes, desde sempre né, a Universidade nunca ela consegue te empinar de fato e completamente numa profissão, ela te dá todos os nortes para que você consiga na prática se profissionalizar de fato (PE2-Farmácia).

O docente iniciante está suscetível a agir pelo seu conhecimento particular, ao se deparar com situações do cotidiano da docência universitária, sendo que, a capacitação disciplinar, não dá condições ao professor, para na prática solucionar todas as demandas que envolvem o processo de ensinar e aprender, tendo assim por muitas vezes o docente que improvisar suas ações. Dentro deste cenário, inserir um professor na docência por muitas vezes não ocorre com a devida segurança relacionada as práticas docente, uma vez que essas ações implicam em conhecimentos e saberes específicas as demandas da docência universitária e que nem mesmo os anos de experiência como estudantes são capazes de suprir (SILVA, 2017).

Quando questionados sobre a busca por uma formação ou capacitação complementar, nos deparamos com uma lacuna nessa busca, uma vez que, muitas vezes este tipo de formação só ocorre quando a oferta ocorre pela Universidade, como evidenciam os trechos das entrevistas.

A Universidade normalmente te oferece essas ferramentas, nesses cursos de formação (...)a Universidade disponibilizou todo esse processo, da mesma forma que para PBL por exemplo você precisa passar por um treinamento (PE2-Farmácia).

Sim, sim, a gente realiza, quando a gente está em uma instituição (...) todo começo de semestre a gente tem capacitação e específica, então seja para montagem de plano de ensino, seja para como fazer avaliações seja para conversar sobre recursos didáticos, recursos de sala de aula, então a gente tem essa formação continuada, já oferecida pela universidade (PE4-Psicologia).

Não, eu fechei meu doutorado e passei a régua, falei não agora chega (PE12-Enfermagem)

Porém essas capacitações oferecidas pela instituição trazem muitas contribuições para a prática docente.

Traz muita contribuição, olha tecnicamente muito, então assim eu já aprendi muito com essas formações, do tipo o que eu fazia errado em termos de avaliação, dicas preciosas de como lidar com algumas situações de sala de aula (PE4-Psicologia).

Sim, claro. Sem dúvida nenhuma, eu acho que inclusive isso é necessária essa reciclagem, principalmente na parte didática (PE5-Farmácia).

A trouxe bastante(...)eu sempre fui uma pessoa muito dedicada com meu aluno, nunca deixei de estudar, para não deixar ele sem uma resposta (PE11-Biomedicina)

Dentro das contribuições que os docentes afirmam que os cursos de capacitações trouxeram para eles estão a melhora operacional da aula, domínio das ferramentas, nas questões das avaliações, professores relatam que ajudou ver o que faziam de errado e assim melhorar dentro das questões avaliativas, trazendo uma nova visão didático pedagógica, inovações técnicas e também uma contribuição para utilização de ferramentas que surgem com as tecnologias.

Segundo Cruz (2017), os professores licenciados não conseguem ver as aulas de didática, como um referencial de articulação entre conteúdo e método, quanto ainda estudantes, eles sabem da necessidade formação para a sua atividade docente, mas criticam a falta de referenciais práticos, e os alunos atribuem isso ao seu formador, como um diferencial dele, é esse professor que dependendo da sua condução da disciplina é o que faz valer a pena ou não o ensino da didática.

A formação formal, na qual não compreende uma formação pedagógica, é a fonte de aprendizado dos professores que chegam a docência do ensino superior, eles reconhecem a importância, de tal formação para um aprofundamento dos saberes necessários ao exercício da docência, porém muitos desses profissionais após sua formação inicial, só dão continuidade a sua formação devido a necessidade para uma progressão na carreira (ALMEIDA, 2020).

Todos estes aspectos estão relacionados com o desenvolvimento docente, o qual se refere a ideia de uma formação continuada dos docentes em atividade, devendo ter um olhar institucional para essa formação, onde se vai além de situações informativas, uma vez que envolve ações que visam mudar a prática, as crenças e o conhecimento do professor, já na perspectiva pessoal é necessário uma disposição do docente em buscar um crescimento permanente, ou seja, estar abertos para mudanças (SOARES; CUNHA, 2010).

Todos os docentes participantes desta pesquisa acreditam que a formação pedagógica é importante e que o docente de ensino superior deve ter essa

formação, e que isso se iniciasse desde a sua graduação, inclusive com preparação prática também.

É eu acho que seria assim até muito didático que esses cursos de preparação docente fizessem atividades mais práticas do que teóricas, inserindo o aluno, dentro de contextos da nossa realidade atual entendeu, do que é por exemplo lidar com um aluno negacionista, que ele acha, não eu sei eu posso e não é assim, ele não sabe, eu acho que tudo que é prático eu acho que deveria ser colocado mais em ênfase (PE12-Enfermagem).

Na verdade, vou te ser bem sincero, eu acho que a gente poderia ir lá trás, eu acho que lá na universidade isso já poderia ser abordado, como no currículo universitário(...)a formação pedagógica ela poderia vir dentro do curso, não precisa de ser uma carga horaria, mais dar uma ideia geral daquilo que é, para que o aluno então valorizasse isso e aplicasse isso, eu penso desta forma (PE9-Medicina).

É essencial(...)muitos professores que estão em sala de aula eles são excelentes profissionais estão ali em destaque nas suas carreiras profissionais e são convidados ao ensino superior muitas vezes E aí o que eu tô te falando ele bate de frente com uma necessidade de conduta pedagógica (PE1-Educação Física).

Precisamos do entendimento, de que os espaços de formação, são extremamente importantes, porém, se faz necessária a reflexão sobre os desafios existentes no cotidiano do docente, compreendendo não somente os conhecimentos pedagógicos, como também a vinculação com a formação universitária desejada (SORDI, 2019).

A participante do estudo Fernandes e Souza (2017), sobre o ingresso, a trajetória e a permanência na docência, relatou que a falta de uma formação pedagógica, trouxe dificuldades, mais especificamente nas questões técnicas e metodológicas do fazer docente, evidenciando essa fragilidade na formação do docente universitário no trecho de sua entrevista:

Eu não sabia nem falar com o diário. Eu tinha que relatar lá a metodologia, recursos, conteúdo programático, [...], o primeiro dia de aula, quando eu tinha que preencher o meu diário já, 'quais os termos que se usam? Qual foi o tipo de metodologia que eu usei para dar essa aula?'. Então assim, uma das coisas que eu mais tive dificuldade aí, de cara. [...] A gente não aprendeu a ser professora. Eu me percebo uma eterna aprendiz. Eu não me sinto a dona do saber, eu não me sinto a dona da verdade (VITÓRIA apud FERNANDES; SOUZA, 2017, p.6).

O ensino é uma atividade que é executada pelo docente, ensino esse que necessita de uma série de conhecimentos, sendo assim, existe a necessidade de uma formação específica, a didática é a parte de todo conhecimento responsável

pelo processo de ensino-aprendizagem, dentro desse contexto, o professor de ensino superior não pode dispensar a exigência de uma formação em didática para sua função docente (CRUZ, 2017).

Ainda sobre essa formação o autor traz:

Mais do que um preparatório sobre métodos e técnicas, faz mister reconhecer a necessidade de que para ensinar não é suficiente saber o conteúdo, mas também as razões pelas quais se ensina de determinada forma. Nesse sentido, o domínio da didática é potente para se constituir em expressão-síntese do conhecimento especializado do professor para ensinar em qualquer nível, inclusive na educação superior (CRUZ, 2017, p.687).

O estudo de Almeida (2020), colabora para a importância do tema em relação a formação pedagógica no ensino superior, demonstrando ainda que aprimorar o mecanismo de ensino-aprendizagem, torna-se um investimento intencional, sistemático e coerente, na formação e nos espaços formativos, na qual os docentes são envolvidos permanentemente na problematização da prática e na articulação entre teoria e prática. A formação pedagógica, trará contribuições no saber e no agir do professor, além de levar a prática docente a uma posição de igualdade aos demais componentes que caracterizam a profissão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inquietações que surgiram pelas experiências pessoais do pesquisador em relação a percepção da formação pedagógica do docente universitário, pelos professores da área da saúde em atividade, constituíram-se para o centro do presente estudo. Para as respostas dos questionamentos apontados, foi traçado um percurso metodológico em duas etapas, que mesmo apresentadas separadamente, ocorreu em um processo singular que se completaram.

A primeira etapa deste estudo possibilitou, a partir dos componentes que surgiram, caracterizar os docentes que atuam na área de saúde, assim como as suas práticas e conhecimentos acerca dos documentos que envolvem o exercício da docência, e também evidenciou algumas consonâncias ou divergências com a perspectiva da importância do conhecimento pedagógico, sendo uma etapa decisiva para a realização da segunda etapa.

No levantamento dos dados, ainda na primeira etapa, observa-se um predomínio das respostas que indicam a busca dos docentes por capacitações

direcionadas ao trabalho didático pedagógico, porém já na segunda etapa nota-se que essa busca, ocorre quase que exclusivamente dentro da própria instituição de ensino onde o docente atua, são formações oferecidas semestralmente para os docentes.

A preocupação e a importância de uma formação pedagógica para o docente que atua no ensino superior é evidente entre os participantes, porém existe uma lacuna de como deveria ser essa formação, desde a formação inicial e nos programas de mestrado e doutorado que não suprem as necessidades pedagógicas exigidas pela docência, quanto nas formações continuadas que não tratam dos diferentes saberes que fazem parte do ensinar, que dialogam, redirecionam, ampliam e contribuem para a ressignificação da docência e irá interferir no processo identitário do professor do ensino superior da área da saúde.

Os docentes acreditam que todo professor deveria ter uma capacitação básica para o exercício da docência, seja ele universitário ou não, uma vez que no ensino superior, o professor acaba muitas vezes se tornando docente do dia para a noite, não vem se tornando um professor, se preparando, simplesmente acontece.

Este estudo demonstra que os docentes universitários da área da saúde, na instituição privada investigada, acreditam em uma necessidade para a formação pedagógica, porém, quando alunos dos programas de mestrado e doutorado, os espaços legitimados para esse fim, relatam, na maioria das vezes, não veem a docência como um campo epistemológico que precisa de uma formação específica. Assim, ao finalizar a pós-graduação *strict sensu*, os professores acabam por não saber onde e como buscar essa formação.

Desse modo, ao iniciar a docência, na maioria das vezes, esta formação ocorre de forma isolada, com cursos de determinados temas, mas que não priorizam todas as questões pedagógicas e sim os aspectos voltados para estratégias de ensino, que acabam por muitas vezes sendo oferecidas separadamente, não dando ao docente o entendimento necessário para a aplicação dessas estratégias.

Os professores enfrentam dificuldades geradas pelo exercício da docência que emergem de situações como diferença de gerações, o ingresso do aluno na universidade ocorre cada vez mais cedo e que vem de uma era de informação e tecnologia que frequentemente acabam gerando conflito no processo de ensino, outro ponto a destacar é a heterogeneidade das turmas, alunos com diferentes

formações e conhecimentos, fazendo com que o docente tenha dificuldades para definir a melhor estratégia a ser utilizada.

Por outro lado, a tecnologia é apontada como um grande facilitador para o docente em suas aulas, porém é preciso que seja utilizada pelos professores e também pelos alunos de forma eficaz para que o recurso não seja apenas uma forma de se acumular conteúdos e reproduzir um modelo tradicional e pseudo inovador.

Compreendemos perante aos dados obtido nesta pesquisa que ao ingressarem na docência universitária, os docentes dos cursos da área da saúde não estão preparados pedagogicamente para atender todas as demandas que o exercício da docência universitária exige. A busca por uma formação continuada ocorre de maneira equivocada, uma vez que o professor entende que essa formação é suprida pelas capacitações oferecidas pela própria instituição, sendo esse entendimento comum entre os docentes que estão no início da carreira assim como pelos mais experientes.

Esta pesquisa buscou contribuir com os aspectos que norteiam a formação docente para o ensino superior, espera-se que as instituições de ensino superior se corresponsabilizem pela formação dos futuros e dos docentes em atividade, para que tenham uma percepção ampla sobre as questões pedagógicas que envolvem a docência universitária.

Esses apontamentos nos trazem novas reflexões e questionamentos, de como deve ser a formação de um docente universitário, qual o espaço legítimo para essa formação, qual o papel das políticas públicas, das instituições de ensino superior e do próprio docente dentro dos aspectos sugeridos nesse estudo. Outras questões emergem, como por exemplo, as 104 docentes que não responderam as questões: Como enxergam à docência e como lidam com as questões didático-pedagógicas que envolvem à prática educativa? Como mobilizar este grupo que parece não reconhecer as questões pedagógicas que envolvem à docência? Neste sentido, torna-se necessária novas pesquisas que continuem investigando a formação pedagógica e a identidade do professor do ensino superior, especialmente no âmbito da natureza privada.

REFERÊNCIAS

- ADLER, M. S.; GALLIAN, D. M. C. Escola médica e Sistema Único de Saúde (SUS): criação do curso de medicina da Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil (UFSCar) sob perspectiva de docentes e estudantes. **Interface**, v. 22, n. 64, p.237-249, Botucatu, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/icse/2017.nahead/10.1590/1807-57622015.0455/pt>. Acesso em: 22 mar. 2021.
- ALBERTO, S.; PLACIDO, R. L.; PLACIDO, I. T. M. A formação docente e o tecnicismo pedagógico: um desafio para a educação contemporânea. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 2, Araraquara, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13837/9345>. Acesso em: 08 abr. 2021.
- ALVES, L. **Pedagogia universitária na área da saúde : Perfil docente e proposta de formação em serviço**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13655/1/PedagogiaUniversitariaArea.pdf>. Acesso em: 8 out. 2019.
- ALMEIDA, Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: perspectivas de docentes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-22, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100202. Acesso em: 14 mar. 2021.
- ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. 1998. Disponível em: http://www.adventista.edu.br/_imagens/asped/files/ensinar%20aprender%20aprender%20e%20processos%20de%20ensinagem.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, C. M. P.; DIAS, A. M. I. A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: construindo o Estado da Questão. **Educação em Questão**, v. 54, n. 40, p. 42-74, Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9848>. Acesso em: 21 mar. 2021.
- BATISTA, A. S. D. **Docência na universidade: Contribuições do curso de especialização em docência na educação superior na perspectivas de seus discentes**. 2014. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina, 2014. Disponível em: http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ANDRESSA_SANCHES_DELLAROSA_BATISTA_Docencia_na_universidade_contribuicoes_do_curso_de_especializacao_em_docencia_na_educacao_superior_na_perspectiva_de_seus_discentes.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

BEHRENS, M. A.; JUNGES, K. S. Formação pedagógica na docência universitária: o que pensam professores pesquisadores portugueses. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 18, n. 56, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/23471/22644>. Acesso em: 11 abr. 2021.

BELFOR, J. A. et al. Competências pedagógicas docentes sob a percepção de alunos de medicina de universidade da Amazônia brasileira. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 23, n. 1, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232018000100073. Acesso em: 22 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 1/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2001. Seção 1, p. 12

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo da Educação Superior, INEP, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo da Educação Superior, INEP, Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9394, 20 de dezembro de 1996.

CÂMARA, R. H. Análise De Conteúdo da Teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179–191, dez., 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

CÂNDIDO, C. M.; ASSIS, M. R.; FERREIRA, N. T.; SOUZA, M. A. A representação social do “bom professor” no ensino superior. *Psicologia e Sociedade*, v. 26, n. 2, p. 356-365, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n2/a12v26n2.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021

CASTANHO, M. E. Professores de ensino superior da área da saúde e sua prática pedagógica. **Interface**, v. 6, n. 10, Botucatu, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832002000100005. Acesso em: 23 abr. 2021.

CERICATO, I. L. Sentidos e Significados da Docência, segundo uma Professora Iniciante. **Educação e Realidade**, v. 42, n. 2, p. 729-746, Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017005001109. Acesso em: 11 abr. 2021.

CINTRA, P. R. A produção científica sobre docência no ensino superior: uma análise bibliométrica da SciELO Brasil. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 23, n. 2, p. 567–585, Campinas, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772018000200567&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 9 out. 2019.

COSTA, D. A. S.; SILVA, R. F.; LIMA, V. V.; RIBEIRO, E. C. O. Diretrizes curriculares nacionais das profissões da Saúde 2001-2004: análise à luz das teorias de desenvolvimento curricular. **Interface**, v. 22, n. 67, p.1183-1195, Botucatu, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v22n67/1807-5762-icse-1807-576220170376.pdf>. Acesso em 22 mar. 2021.

CRUZ, G. B. Didática e docência no ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 250, p.672-689, Brasília, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812017000300672. Acesso em: 14 mar. 2021

CUNHA, M. I. da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 6, 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725>. Acesso em 09 out. 2019.

CUNHA, M. I. da. Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. **Junqueira&Marin**, 2010, Araraquara. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4442125/mod_resource/content/1/1.%20CUNHA%2C%20Maria%20Isabel.%20A%20doc%C3%Aancia%20como%20a%C3%A7%C3%A3o%20complexa.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

DALL'AGNOL, C. M. e TRENCH, M. H. Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisa na enfermagem. **Revista Gaucha de Enfermagem**, v. 20, n.1, p.5–25, Porto Aelgre, 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/4218>. Acesso em: 11 out. 2019.

DALL'AGNOL, C. M. *et al.* A noção de tarefa nos grupos focais. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 33, n. 1, p. 186–190, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/13302>. Acesso em 11. out. 2019.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Revista da Avaliação da Educação Superior** v.19, n.3, p.643–662, Campinas, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 out. 2019.

DINIZ, R. V.; GORGEN, P. L. Educação Superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. **Avaliação**, v. 24, n. 3, Sorocaba, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772019000300573. Acesso em: 22 mar. 2021.

FALEIROS, F. *et al.* Use of virtual questionnaire and dissemination as a data collection strategy in scientific studies. **Texto e Contexto Enfermagem**, v. 25, n. 4,

p.3–8, 2016. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072016000400304&lng=en&tng=en. Acesso em: 16 out. 2019.

FÁVERO, A. A. e MARQUES, M. A investigação-ação na docência universitária. **Signos**, v. 34, n. 1, p. 69-79, 2013. Disponível em:
<http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/745/735>. Acesso em: 18 out. 2019.

FERNANDES, D. Práticas de avaliação de dois professores universitários: pesquisa utilizando observações e narrativas de atividades das aulas. **Educar em Revista**, E.E, n. 1, Curitiba, 2015. Disponível em:
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/27126/1/Fernandes_2015_Educar_em_Revista.pdf. Acesso em: 03 mar. 2021.

FERNANDES, C. N. S.; SOUZA, M. C. B. M. Docência no ensino superior em enfermagem e constituição identitária: ingresso, trajetória e permanência. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 38, n.1, p.1-9, Porto Alegre, 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/rngen/v38n1/0102-6933-rngen-1983-144720170164495.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

FELDEN, E. L. Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva de coordenadores de área. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 250, p. 747-763, Brasília, 2017. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812017000300747. Acesso em: 08 abr. 2021.

FERREIRA, V. S. As especificidades da docência no ensino superior. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 10, n. 29, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/3058/2986>. Acesso em 11 abr. 2021.

FILHO, J. C. S.; DIAS, C. L. Profissão acadêmica e scholarship da docência: novo olhar sobre as múltiplas funções do professor universitário. **Avaliação**, v. 21, n. 3, p.837-857, Sorocaba, 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/aval/v21n3/1982-5765-aval-21-03-00837.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p.534-551, Brasília, 2016. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534. Acesso em: 03 mar. 2021.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em:http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/flick%20-%20introducao%20a%20pesq%20quali.pdf. Acesso em: 25 out. 2019.

FONTANELLA, B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 24, n. 1, p. 17–27, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v24n1/02.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2019.

FREIRE, L. N. F.; FERNANDEZ, C. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. **Ciência e Educação**, v. 21, n. 1, p. 255-272, Bauru, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n1/1516-7313-ciedu-21-01-0255.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

FREITAS, D. A. *et al.* Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. **Interface: Communication, Health, Education**, v. 20, n. 57, p. 437–448, Botucatu, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832016000200437&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 out. 2019.

FREITAS, M. A. de O. *et al.* Docência em saúde: percepções de egressos de um curso de especialização em Enfermagem. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 20, n. 57, p. 427–436, Botucatu, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v20n57/1807-5762-icse-1807-576220150391.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

FREITAS, O. A.; OLIVEIRA, M. C. Trajetória, projetos e expectativas de sucesso na carreira: estudo com universitários concluintes que não pretendem atuar na área de formação. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 3, n. 2, p. 58-78, Passo Fundo, 2017. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1555/1352>. Acesso em: 10 abr. 2021.

GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S. L. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 934-959, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00934.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

GIL, A. C.. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4^a ed. São Paulo: Atlas S.A, 2002.

GLASER, B. G. e STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research**. New Brunswick and London: Aldine Transaction, 1967. Disponível em: http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf. Acesso em: 29 de out. 2019.

GONÇALVES, N. G. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, v. 33, n. 3, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p1229>. Acesso em: 21 mar. 2021.

JUNIOR, A. G. M.; CAVAIGNAC, M. D. Formação de professores: Limites e desafios na educação Superior. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, P. 17, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v48n169/1980-5314-cp-48-169-902.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

LIMA, F. R.; SILVA, J. Planejamento de ensino e aprendizagem na educação superior: um ato dialógico de articulação entre a teoria e a prática docente. **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, p. 36-55, Maceió, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6166/pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

LOURENÇO, C. D. da S.; LIMA, M. C.; NARCISO, E. R. P. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração? **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 21, n. 3, p. 691–718, Campinas, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n3/1982-5765-aval-21-03-00691.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Editora Ep ed. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, I. M. C. Professores e sua escolha pela docência. **Educere**, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26695_13326.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MELO, G. F.; CAMPOS, V. T. B. Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 173, p. 44-63, São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742019000300044&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso em: 14 mar. 2021.

MIGUEL, E. A.; ALBIERO, A. L. M.; ALVES, R. N.; BICUDO, A. M. Trajetória e implementação de disciplina interprofissional para cursos da área da saúde. **Interface**, v. 22, supl. 2, Botucatu, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/icse/2018.v22suppl2/1763-1776/>. Acesso em: 03 mar. 2021.

MINAYO, M. C. de S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 7, p. 1–12, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/82/59>. Acesso em 03 nov. 2019.

MINAYO, M. C. De S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2008.

MINAYO, M C. de S. (org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 30ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MINAYO, M. C. de S. *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2014.

MOROSINI, M. C. *et al.* **Professor Do Ensino Superior: Identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. Disponível em: http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/D_professor_ensino_superior.pdf. Acesso em 25 set. 2019.

NESS, P; FUSCH, L. Are we there yet? Data saturation in qualitative research. **Qualitative Report**, v. 20, n. 9, p. 1409–1416, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/RISC-203/Dropbox/RIS_Medicinal Plants/Literature/Are We There Yet_ Data Saturation in Qualitative Research.pdf](file:///C:/Users/RISC-203/Dropbox/RIS_Medicinal%20Plants/Literature/Are%20We%20There%20Yet_Data%20Saturation%20in%20Qualitative%20Research.pdf). Acesso em: 03 nov. 2019.

PAIM, A. S.; IAPPE, N. T.; ROCHA, D. L. B. Metodologias de ensino utilizadas por docentes do curso de enfermagem: enfoque na metodologia problematizadora. **Enfermería Global**, n. 37, 2015. Disponível em: http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v14n37/pt_docencia2.pdf. Acesso em: 02 mar. 2021.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

PINTO, M.; LEITE, C. As tecnologias digitais nos percursos de sucesso acadêmico de estudantes não tradicionais do Ensino Superior. **Educação e Pesquisa**, v. 46, São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100521. Acesso em: 10 abr. 2021.

PIVETTA, H. M. F. *et al.* Percalços da Docência Universitária nas Ciências da Saúde. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 1, p. 1–19, Porto Alegre, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000100601&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 06 out. 2019.

PIZZOL, S. J. S. De. Combinação de grupos focais e análise discriminante: um método para tipificação de sistemas de produção agropecuária. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 42, n. 3, p. 451–468, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032004000300003. Acesso em: 28 out. 2019.

RABELO, A. Debates sobre gênero na docência: o professor do sexo masculino nas séries iniciais do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal. **Educar em Revista**, n. 48, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n48/n48a13.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

RIBEIRO, M. L.; CUNHA, M. I da. Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva. **Interface**, v. 14, n. 32, Botucatu, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832010000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 abr. 2021.

ROCHA, A. L.; OLIVEIRA, M. M. C. A feminização e a docência: uma reflexão com base nas pesquisas em educação a partir do século XXI no Brasil. **Olhares e Trilhas**, v. 19, n. 1, Uberlândia, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/download/31720/21580/>. Acesso em: 21 mar. 2021.

SARMENTO, T.; MARTINS, R. M.; ROCHA, S. A.; COSTA, C. L. Experiência e identidades em (re)construção. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, v. 22, n. 35, p. 209-227, Tunja, 2020. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382020000200209&lang=pt. Acesso em: 21 mar. 2021.

SANTOS, R. V. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. **Integração**, n. 40, 2005. Disponível em: <https://docplayer.com.br/124397-As-abordagens-do-processo-de-ensino-e-aprendizagem.html>. Acesso em: 23 abr. 2021.

SILVA, V. L. R. Professores iniciantes na docência universitária: desafios no contexto da profissão. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades**, v. 1, n. 1, p. 322-335, Amazonas, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/download/4745/3851/>. Acesso em: 08 abr. 2021.

SILVA, R. A. S.; OLIVER, F. C. Trajetória docente e a formação de terapeutas ocupacionais para atenção primária à saúde. **Interface**, v. 21, n. 62, Botucatu, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832017000300661&script=sci_arttext. Acesso em: 10 abr. 2021.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade. **Edufba**, Salvador, 2010. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523211981.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

SORDI, M. R. L. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. **Educar em Revista**, v. 35, n. 75, p. 135-154, Curitiba, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000300135. Acesso em: 13 mar. 2021

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIRY-CHERQUES, H. R. Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento. **Revista Brasileira de Pesquisa de Marketing, Opinião e Mídia**. n 3. p. 20–27, 2009. Disponível em: <http://www.abep.org/Servicos/DownloadPmktCiencia.aspx?id=03>. Acesso em 25 out. 2019.

TORRES, A. R. **A pedagogia universitária e suas relações com as políticas institucionais para formação de professores da educação superior**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-135153/pt-br.php>. Acesso em 10 nov. 2019.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis**, v. 19, n. 3, p.777–796, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000300013. Acesso em: 24 out. 2019.

TREVISIO, P.; COSTA, B. E. P. Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação em sua atividade docente. **Texto e Contexto – Enfermagem**, v. 26, n. 1, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/tce/v26n1/pt_0104-0707-tce-26-01-e5020015.pdf. Acesso em: 08 abr. 2021.

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

VASCONCELLOS, M. M.; SORDI, M. R. L. De. Formar professores universitários: tarefa (im)possível? **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 20, n. 57, p. 403–414, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832016000200403&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 26 out. 2019.

VEIGA, I. P. A. A escola em debate Gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. **Revista Retratos da Escola**, v. 7, n. 12, Brasília, 2013. Disponível em: <https://pep.ifsp.edu.br/wp-content/uploads/2015/01/A-escola-em-debate.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

VERÇOSA, R. C. M.; LIMA, L. V. S. Formação para a Docência no Ensino Superior do Profissional de Saúde. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 20, n. 3, Alagoas, 2019. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/ensino/article/view/7343>. Acesso em: 11 abr. 2021.

YIN, R. K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE I

QUESTIONÁRIO DOCENTES

A Universidade de Ribeirão Preto, por intermédio do Programa de Mestrado em Saúde e Educação, está realizando uma pesquisa de Mestrado, intitulada A "DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DA SAÚDE: PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE".

As informações coletadas serão apresentadas coletivamente, resguardando a identidade dos entrevistados, conforme orientações do Conselho Nacional de saúde, Resolução 196. Agradecemos desde já a sua participação, Daniel Diniz Bertoni (Mestrando), Karina de Melo Conte (Orientadora).

ORIENTAÇÃO: Quando necessário, marcar duas respostas, sendo elas as mais relevantes.

I - CARACTERIZAÇÃO

1- Idade: _____ 2- Sexo: Feminino Masculino

3- Situação Conjugal:

Solteiro (a) Casado (a) / amasiado (a) Divorciado (a) Viúvo(a)

4- Origem (UF) _____

II - FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1- Graduado(a) em: _____

Bacharelado. Ano de conclusão da graduação: _____

Licenciatura. Ano de conclusão da graduação: _____

Tecnológico. Ano de conclusão da graduação: _____

2 – Maior titulação:

Especialista.

Mestre (Acadêmico).

Mestre (Profissional).

Doutor (a).

Pós doutor(a).

3 - Especifique a área de atuação: _____

4 - Tempo que atua como docente:

Ensino superior: _____

Outros Níveis: _____ . Quais: _____

5- Já em alguma atividade profissional em sua área de formação?

- Sim. Quanto tempo: _____.
- Não.

6- Recebeu alguma formação pedagógica no mestrado ou doutorado?

- Sim. Como foi? Seminário.
 Estágio.
 Disciplina.
- Não.

III - FUNÇÕES NO ENSINO SUPERIOR

1 - Cargo/função no ensino superior:

- Professor graduação.
 Professor pós-graduação.
 Professor coordenador.
 Outros. Quais: _____

2 - Qual categoria se enquadra:

- Professor.
 Professor e pesquisador.
 Professor e atividade profissional de formação.

IV - SOBRE AS CONDIÇÕES PARA DESENVOLVER SEU TRABALHO, RESPONDA:

1. Em relação aos documentos abaixo, responda com um X o sim ou não e o grau indicado em números, considerando 0 nenhum e 10 totalmente.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO	SIM	NÃO	GRAU										
			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conhecimento			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Acessibilidade			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Participação na elaboração			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO	SIM	NÃO	GRAU										
			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conhecimento			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Acessibilidade			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Participação na elaboração			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

PLANO DE ENSINO	SIM	NÃO	GRAU										
			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conhecimento			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Acessibilidade			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Participação na elaboração			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2 – Para organização das disciplinas e ou atividades pelas quais é responsável, você se baseia em:

- Sua experiência profissional.
 Leitura científica.
 Bases de dados científicos.
 Diretrizes curriculares do curso.
 Projeto pedagógico do curso.
 Revistas e livros populares.
 Outros ____

3- Como classifica a organização e o planejamento didático-pedagógico de suas disciplinas?

- Ótimo
 Bom
 Regular

4- Qual a sua preferência de atuação na Instituição:

- Ensino
 Pesquisa
 Extensão
 Outro (a) ____

5- Com que periodicidade se prepara do ponto de vista didático-pedagógico:

- Semanalmente.
 Quinzenalmente.
 Mensalmente.
 Semestralmente.
 Não é necessário.
 Não tenho tempo.

6 - Nas reuniões que participa, no (s) curso (s) que atua, quais os assuntos que geralmente são abordados:

- Administrativo.
 Didático-pedagógico.
 Outros (as) ____

V- O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

1 - Marque as alternativas que venha de encontro com as suas necessidades pessoais, completando a seguinte frase: "**Para melhorar as minhas aulas seria necessário...**"

Observação: Marque com um x nos números considerando 0 péssimo - 10 excelente.

CRITÉRIOS / ASPECTOS	Considero Importante		Grau de importância										
	SIM	NÃO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
...mais aulas práticas			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
...maior carga horária			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
...mais apoio didático-pedagógico			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
...mais recursos visuais			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
...maior tempo de dedicação para o preparo das aulas			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
...mais recursos pedagógicos (livros, periódicos, acervo online)			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
...nada, pois minhas aulas são ótimas			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
...alunos mais dedicados e comprometidos com o ensino.			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
...aperfeiçoamento no assunto a ser abordado.			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
...estudantes com mais habilidade para o estudo independente.			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
...hábitos de leitura por parte dos estudantes.			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
...autonomia para elaborar e aplicar estratégias didáticas.			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
...participação dos estudantes nas atividades realizadas na sala de aula.			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
...atividades interdisciplinares no curso.			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
...estímulo a pesquisa.			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
...estímulo a extensão.			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
...articulação da teoria com a prática.			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
...apoio institucional.			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

APÊNDICE II

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS: A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DA SAÚDE: PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

I - Apresentação

Nome

Curso (os) que leciona

Formação inicial

II - Específicos

1. Como foi sua trajetória profissional até chegar à docência universitária?
2. O que significa à docência para você? Quais atividades você realiza na docência?
3. Quais as dificuldades e facilidades encontradas na docência em sala de aula? A que atribui estas?
4. Ao olhar para sua trajetória de formação e atuação profissional, você julga ter sido preparado para lidar com todas as demandas exigidas pela docência (aspectos administrativos, didáticos-pedagógicos, etc.)?
5. Você realiza ou já realizou alguma formação continuada para atender as demandas da docência?

Se sim. Que tipo de formação é esta? Houve contribuição? Quais foram as contribuições?

Se não. Não busca a formação ou capacitação pedagógica por qual motivo?

II - Facultativas

1. Essa opinião negativa a respeito da formação pedagógica, o Sr(a) responsabiliza a que?
2. O senhor(a) não busca a formação ou capacitação pedagógico por qual motivo?

III - Encerramento

O senhor (a) gostaria de tecer algum outro comentário sobre a formação pedagógica?

APÊNDICE III



Ribeirão Preto SP
Av. Costábile Romano, 2201
(16) 3603-7000
CEP 14096-900

Guanjá SP
Av. D. Pedro I, 3300
(13) 3398-1000
CEP 11440-003

www.unaerp.br

APÊNDICE III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Fui convidado e concordo em participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DA SAÚDE: PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE, que tem como pesquisador responsável Daniel Diniz Bertoni, aluno da Universidade de Ribeirão Preto, orientado pela Profª. Drª. Karina de Melo Conte. O presente trabalho tem como objetivo investigar a percepção de professores universitários sobre a sua formação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior. Minha participação consistirá em responder um questionário, participar de uma entrevista e de um grupo focal. Compreendo que esse estudo possui finalidades de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, meu anonimato assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação. Tenho conhecimento que este termo será elaborado em duas vias e que uma delas ficará com o sujeito e outra com o pesquisador. Qualquer dúvida, poderei entrar em contato com Daniel Diniz Bertoni, pesquisador responsável pela pesquisa, por meio do telefone (16) 996302505 ou pelo e-mail dbertoni@unaerp.br, com a orientadora da pesquisa, Profª. Drª. Karina de Melo Conte, por meio do telefone (16) 991032521 ou e-mail kconte@unaerp.br e/ou com Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNAERP, localizado na Avenida Constábile Romano, 2.201, Ribeirão Preto-SP – CEP 14096-900, pessoalmente, pelo telefone (16) 3603-70000 | 0800-771 8388 ou pelo e-mail cetica@unaerp.br.

Nome completo do participante

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador

Ribeirão Preto, ____ de ____ de 20 ____

ANEXO I
AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



DEPE – Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a realização da pesquisa intitulada: “A Docência no ensino superior na área da saúde: percepções sobre a formação e prática docente”, sob a coordenação do pesquisador Daniel Diniz Bertoni e orientação da Prof^a. Dr^a. Karina de Melo Conte.

Ribeirão Preto, 11 de novembro de 2019.

Prof^a. Dr^a. Neide Aparecida de Souza Lehfeld
DEPE – Diretoria de Ensino, Pesquisa e
Extensão

/ma.

ANEXO II

UNAERP - UNIVERSIDADE DE
RIBEIRÃO PRETO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A docência no ensino superior na área da saúde: percepções sobre a formação e prática docente.

Pesquisador: Karina de Melo Conte

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 25854019.5.0000.5498

Instituição Proponente: Universidade de Ribeirão Preto UNAERP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.773.685

Apresentação do Projeto:

Pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritiva e exploratória, considerada como adequada diante do objetivo de compreender a percepção do docente universitário sobre a sua formação pedagógica.

A população será constituída por docentes que atuam na área da saúde.

Serão convidados a participar da pesquisa os 200 professores da Universidade de Ribeirão Preto que fazem parte dos cursos de fisioterapia, educação física, odontologia, ciências farmacêuticas, enfermagem, psicologia, medicina e nutrição.

Para o tratamento dos dados será utilizado a técnica de análise de conteúdo a visão de Bardin (2016) que caracteriza a técnica como um conjunto de instrumento metodológico sutil em constante aperfeiçoamento.

Objetivo da Pesquisa:

Apresenta como objetivo geral investigar a percepção de professores universitários sobre a sua formação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior da Universidade de Ribeirão Preto.

Como objetivos específicos apresenta:

Caracterizar qual o tipo de formação pedagógica inicial e continuada do

Endereço: Av. Costabile Romano nº 2201, sala 08, Bloco D

Bairro: RIBEIRANIA **CEP:** 14.096-380

UF: SP **Município:** RIBEIRAO PRETO

Telefone: (16)3603-6895 **Fax:** (16)3603-6815 **E-mail:** cetica@unaerp.br

UNAERP - UNIVERSIDADE DE
RIBEIRÃO PRETO



Continuação do Parecer: 3.773.685

professor universitário.

Identificar as facilidades e dificuldades enfrentadas pelo professor universitário na docência em sala de aula.

Analisar a percepção dos professores universitários na área da saúde, sobre a formação pedagógica inicial e continuada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos benefícios menciona trazer contribuições para a formação do professor universitário na área da saúde.

Não há riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa interessante e que trará contribuições para a prática profissional.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos de apresentação obrigatória apresentados, bem como a autorização do responsável pelo local onde será realizado o estudo.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há inadequações ou pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1471353.pdf	16/11/2019 16:05:09		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de pesquisa completo.pdf	16/11/2019 16:00:09	Karina de Melo Conte	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta de autorização.pdf	16/11/2019 15:54:57	Karina de Melo Conte	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.pdf	16/11/2019 15:54:19	Karina de Melo Conte	Aceito

Endereço: Av. Costabile Romano nº 2201, sala 08, Bloco D
Bairro: RIBEIRANIA **CEP:** 14.096-380
UF: SP **Município:** RIBEIRÃO PRETO
Telefone: (16)3603-6895 **Fax:** (16)3603-6815 **E-mail:** cetica@unaerp.br

UNAERP - UNIVERSIDADE DE
RIBEIRÃO PRETO



Continuação do Parecer: 3.773.685

Ausência	TCLE.pdf	16/11/2019 15:54:19	Karina de Melo Conte	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	16/11/2019 15:50:53	Karina de Melo Conte	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIBEIRAO PRETO, 16 de Dezembro de 2019

Assinado por:

Luciana Rezende Alves de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Costabile Romano nº 2201, sala 08, Bloco D
Bairro: RIBEIRANIA **CEP:** 14.096-380
UF: SP **Município:** RIBEIRAO PRETO
Telefone: (16)3603-6895 **Fax:** (16)3603-6815 **E-mail:** cetica@unaerp.br

ANEXO III

AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Daniel Diniz Bertoni

De: LUCIENE ALVES <luciene.alves@uftm.edu.br>
Enviado em: terça-feira, 12 de novembro de 2019 09:08
Para: Daniel Diniz Bertoni
Assunto: Re: Autorização Instrumento Docente

Bom dia Daniel,

O questionário que eu utilizei na minha Tese, foi um instrumento adaptado do questionário do meu Orientador, Prof. Dr. Roberto Valdes Puentes (FACED /UFU).

Eu autorizo você a utilizar o meu questionário, mas seria importante você entrar em contato com o Prof. Roberto, visto que ele tem inúmeras publicações com o Questionário original.

O Questionário Original encontra-se no livro: AQUINO, Orlando Fernandes; PUENTES, Roberto Valdés. **Trabalho didático na universidade: estratégias de formação**. Campinas: Editora Alinea, 2011.

Este material é muito interessante e pode contribuir muito com sua pesquisa.

O email dele é robertovaldespuentes@gmail.com

Estou à disposição para o que precisar.

Atenciosamente,

Profª Dra. Luciene Alves
Departamento de Nutrição / ICS / UFTM
(34) 3700-6928

Em seg., 11 de nov. de 2019 às 23:57, Daniel Diniz Bertoni <dbertoni@unaerp.br> escreveu:
Exma. Srª. Drª. Luciene Alves,

O meu nome é Daniel Diniz Bertoni, sou Profissional de Educação Física e estou cursando o Programa de Mestrado Profissional em Saúde e Educação da Universidade de Ribeirão Preto. O projeto de pesquisa que estou desenvolvendo, intitulado A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DA SAÚDE: PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE e com a orientação da Profª Drª Karina de Melo Conte, tem como objetivo Investigar a percepção de professores universitários na área da saúde em atividade, sobre a formação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior. Neste contexto e tendo conhecimento que adaptou e utilizou o instrumento docentes (apêndice 01) em sua tese de Doutorado, solicito a Vossa Excelência que autorize sua utilização no trabalho que me proponho a desenvolver. A versão do instrumento docentes que tenho acesso está presente na tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação em 2013. Agradeço desde já a sua disponibilidade, e no caso de obter resposta positiva, comprometo-me a fornecer a devida referência que lhe cabe ao instrumento. Sem outro assunto de momento, despeço-me com os melhores cumprimentos,

ANEXO IV

RELATÓRIO TÉCNICO
UNIVERSIDADE DE RIBEIRÃO PRETO
DIVISÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL SAÚDE E EDUCAÇÃO

RELATÓRIO TÉCNICO

A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA ÁREA
DA SAÚDE: PERCEPÇÕES SOBRE A
FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Aluno: Daniel Diniz Bertoni

Orientadora: Profa. Dra. Karina de Melo Conte

Ribeirão Preto

2021

1 INTRODUÇÃO

Este relatório técnico tem como objetivo de apresentar e apoiar coordenadores, professores e a instituição de ensino superior na reflexão, discussão, preparação e avaliação dos processos de trabalho e as práticas que envolvem a formação continuada do docente universitário. Utilizando como referência os resultados da pesquisa em uma universidade do interior paulista, no município de Ribeirão Preto com 67 docentes que atuam nos cursos da área da saúde.

A Lei 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, estabelece que o corpo docente da instituição de ensino superior deverá ser formado por um terço, pelo menos, com titulação acadêmica a nível de mestrado e doutorado e em regime de tempo integral. A partir desta titulação espera-se que este profissional professor saiba lidar com todos os aspectos pertencentes à docência.

A autonomia concedida na organização dos cursos de mestrado e doutorado onde se formam os pesquisadores e docentes universitários, não há clareza sobre a necessidade da formação pedagógica, já que através da autonomia dada as instituições, elas ficam responsáveis pela elaboração da matriz de disciplinas. (BRASIL, 2001). Isso fica evidente no artigo 66 da LDB, ao colocar que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, porém sem uma carga horária mínima.

Muitos estudos pesquisam a formação do professor universitário ao longo dos anos e apontam limites quanto à formação do docente universitário ao analisar a legislação de Educação Superior (MOROSINI et al; 2000).

Segundo Cunha (2018), a construção da profissão docente ainda carece de legitimação, principalmente em relação a políticas públicas e afirma que somente o reconhecimento científico acerca da profissão fará avanços para alcançar a condição necessária para atender às demandas da universidade do século XIX.

O significado do saber docente ainda é diverso, conceituado por um conjunto de conhecimentos, com destaque para as metodologias de ensino e que esse saber está pautado na vivência prática do docente, evidenciando assim a ausência da reflexão sobre a atuação do docente universitário, cuja prática ainda se esbarra no

ensino tradicional e que não atende ao universo contemporâneo do magistério universitário, deixando clara a necessidade da profissionalização docente (FREITAS et al., 2016).

1.1 Justificativa

Entendendo que a docência é constituída não por um 'saber específico', mas por 'saberes' de diferentes origens e finalidades, seja para a pesquisa, e/ou ensino, e que irão sustentar as atividades docentes e pedagógicas, torna-se fundamental refletir sobre como estes saberes são construídos e aprendidos ao longo da trajetória profissional do professor universitário.

1.2 Objetivo Geral

Compreender a percepção de professores universitários, atuantes na área da saúde, com relação á formação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior.

1.3 Objetivos Específicos

- Caracterizar qual a formação pedagógica inicial e continuada do professor universitário.
- Identificar as facilidades e dificuldades enfrentadas pelo professor universitário na docência em sala de aula.
- Analisar a percepção dos professores universitários na área da saúde, sobre a formação pedagógica inicial e continuada.

2 CASUÍSTICA E MÉTODO

2.1 NATUREZA DO ESTUDO

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa do tipo descritiva e exploratória, considerada como adequada diante do objetivo de compreender a percepção do docente universitário sobre a sua formação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior.

2.2 Local do Estudo

O estudo foi desenvolvido na Universidade de Ribeirão Preto (Unaerp) no município de Ribeirão Preto, que está localizado no estado de São Paulo (2020).

A Unaerp foi a primeira instituição de ensino superior da região de Ribeirão Preto, fundada em 1924, reconhecida pelo Ministério da Educação – MEC em 1985 como universidade. Atualmente, a universidade conta com oito cursos de graduação na área da saúde, cinco em exatas e nove em humanas. A Unaerp possui dois campi: a sede em Ribeirão Preto e um segundo campus no município do Guarujá, São Paulo. Os campi são planejados e equipados com clínicas; laboratórios; biblioteca; salas de aula; atendimento e reuniões; auditórios; teatro; setores acadêmico-administrativos de suporte ao ensino, à pesquisa e extensão, assim como áreas de serviços, convivência e lazer.

2.3 Participantes

2.3.1 Primeira Etapa

Os cento e setenta e cinco docentes que atuam nos oito cursos da área da saúde da Universidade de Ribeirão Preto, foram convidados a participar desta etapa da pesquisa mediante a texto-convite enviado por e-mail a cada professor, acompanhado do link de acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Somente após o aceite ao TCLE, o participante conseguia avançar para o questionário a ser respondido, ou em caso do não aceite, o acesso era finalizado sem a permissão para acessar as etapas seguintes.

Entre os cento e setenta e cinco professores convidados, sessenta e sete concordaram com a participação mediante TCLE e responderam ao questionário.

2.3.2 Segunda Etapa

Após finalizada a primeira etapa, o presente estudo buscou avançar no aprofundamento das questões que emergiram durante esse processo, sendo assim, foi enviado um texto-convite por e-mail para os sessenta e sete participantes da

primeira etapa, para participação de uma entrevista, aceitaram participar desta etapa doze docentes.

2.4 COLETA DE DADOS

2.4.1 Instrumentos de Coleta de Dados

Como instrumentos para a coletas de dados, foi utilizado um questionário (Apêndice I) e a realização de entrevistas semiestruturadas (Apêndice II).

O questionário que foi aplicado aos docentes é de autoria da professora Luciene Alves, que autorizou (Anexo III) o uso deste, com adaptações para a realização da pesquisa junto aos docentes da área da saúde da Unaerp.

2.4.2 Procedimento de Coleta dos Dados

A coleta de dados desta pesquisa foi dividida em duas etapas. A primeira etapa foi realizada por meio de um questionário, que esteve disponível na plataforma do Google formulários, aos cento e setenta e cinco professores dos cursos da área da saúde da Unaerp. O link do questionário, foi enviado por e-mail junto com o convite para participação na pesquisa e do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), o levantamento dos e-mails dos docentes, foi realizado diretamente nas secretárias dos cursos da área da saúde, o envio foi realizado durante quatro semanas consecutivas aos participantes, após este período demos início a segunda etapa da coleta de dados.

Ao final de quatro semanas, foi enviado um texto-convite por e-mail explicando o objetivo da segunda etapa do estudo. Os e-mail foram enviados aos sessenta e sete participantes da primeira etapa durante quatro semanas, buscando assim manter a coerência de representatividade dos participantes.

Na segunda etapa participaram doze docentes, cujo encontro foi agendado por email, a partir da disponibilidade de dias e horários do participantes.

Das doze entrevistas, duas foram ocorreram de modo presencial e dez através de entrevistas on-line, com apoio da ferramenta Google Meet. O fato da maior parte das entrevistas acontecerem no modo on-line, possibilitou a

flexibilização de dias e horários, como aos finais de semana e no período da noite. Quanto ao tempo da entrevista, cada uma durou em média 21 minutos

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 PRIMEIRA ETAPA

Com relação à caracterização, serão apresentados os dados sobre sexo, idade, tempo de formação na graduação, atuação no ensino superior e o tempo da trajetória até a chegada ao ensino superior. O objetivo é conhecer o perfil do professor universitário da área da saúde que faz parte deste estudo.

Tabela 1 - Caracterização dos participantes

Masculino		Feminino	
28		39	
Idade	T.Formação	Atuação E.S	Trajectoria
48	24	16	8
Bacharel	Licenciatura	Licenciatura e Bacharel	
46	7	14	

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

A instituição onde o estudo foi realizado possui diversos cursos da área da saúde (fisioterapia, educação física, odontologia, ciências farmacêuticas, enfermagem, psicologia, medicina e nutrição), o que possibilita a mesma diversidade de profissionais que atuam nos referidos cursos, assim, os participantes cuja formação inicial está na área da saúde, foram identificados profissionais das seguintes áreas: Biomedicina (1), Ciências Biológicas (2), Educação Física (7), Enfermagem (4), Farmácia (4), Fisioterapia (4), Medicina (17), Nutrição (2), Odontologia (12) e Psicologia (4). É interessante observar profissionais de outras áreas que também atuam nos cursos da saúde, como agronomia, ciências da computação, letras, publicidade e propaganda, pedagogia e química.

Tabela 2 - Atuação docente

Docentes que atuaram na formação inicial	Docentes que nunca atuaram na formação inicial
41	26

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Com relação às funções exercidas pelos docentes participantes foi possível, constatar que o campo de atuação com maior índice são Professor graduação com 25 participantes e Professor graduação e pós-graduação com 27 participantes. Outras funções são observadas e serão apresentadas na tabela abaixo:

Tabela 3 – Funções e número de docentes, segundo funções exercidas na atuação em Docente no Ensino Superior.

Funções	N	%
Professor Assistente	2	3
Professor Coordenador	1	1,5
Professor Graduação	25	37,5
Professor Graduação e Coordenador	2	3
Professor Graduação e Pós-graduação	27	40
Professor Graduação, Pós-graduação e Coordenador	8	12
Professor Graduação, Pós-graduação e Pesquisador	1	1,5
Professor Pós-graduação	1	1,5
Total	67	100,0

Dos 67 professores participantes dessa pesquisa, 26 tem como preferência de atuação apenas o ensino, 20 o ensino e pesquisa, 9 o ensino e a extensão, 3 ensino, pesquisa e extensão, 1 somente pesquisa, 2 extensões, 1 ensino e inclusão e 1 pesquisa e ensino em nível de pós-graduação.

O processo de ensino aprendizagem ocorre através da interação de comportamento entre professor e aluno, sendo através desse processo que se desenvolve comportamentos, habilidades e conhecimentos, os quais também podem

sofrer mudanças ao longo da aprendizagem, devido a experiências e estudos. Por essa razão é importante o docente ter as condições favoráveis para o desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem eficiente.

Tabela 4 - Conhecimento dos docentes em relação aos DCNs, PPC e Plano de ensino

Documento	Conhecem	Não Conhecem	Elaboração
DCNs	59	8	-
PPC	66	1	21
Plano de Ensino	66	1	52

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Os 67 docentes universitários que atuam nos cursos na área da saúde nesta pesquisa, relataram que para a organização das suas disciplinas ou das atividades pelas quais são responsáveis, utilizam de suas experiências profissionais, leituras científicas, base de dados científicos, diretrizes curriculares, projeto pedagógico, revistas e livros populares, regulamentações e vídeos.

Tabela 5 - Planejamento didático pedagógico das aulas

	Semanal	Quinzenal	Mensal	Semestral
Planejamento didático pedagógico das aulas	45	6	6	10

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Ainda sobre a organização da aula, os participantes foram indagados sobre quais estratégias utilizam em suas aulas. É interessante notar que a grande maioria dos professores indicaram a aula expositiva como o método mais utilizado em suas aulas, ainda com todos os recursos tecnológicos e metodologias, nota-se ainda a utilização de aula expositiva sendo predominante entre os docentes, seguida da aula expositiva dialogada, seminário, estudo de textos e estudo de caso.

Tabela 6 – Tipo de estratégias utilizada em sala de aula:

Funções	N	%
Aula expositiva	56	84
Aula expositiva dialogada	43	64
Aula invertida	14	21
Dramatização	0	0
Estudo de casos	33	49
Estudo de textos	33	49
Gamificação	2	3
Mapa conceitual	1	1,5
PBL	15	22
Seminários	36	54
Simulação	0	0
TBL	2	3
Outros	14	21
Total	249	

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

São inúmeros os aspectos que podem influenciar nas melhorias das aulas lecionadas pelos docentes dos cursos da área da saúde, podemos observar aspectos referente ao estudante, à instituição e a ele mesmo, evidenciando a importância da participação de todos os sujeitos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem como a instituição de ensino, o professor e o aluno.

Tabela 7 – Aspectos relacionados a melhoria das aulas

Professor	N
Maior tempo de dedicação para o preparo das aulas	47
Aperfeiçoamento no assunto a ser abordado	44
Mais apoio didático-pedagógico	40

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Tabela 8 – Aspectos relacionados a melhoria das aulas

Aluno	N
Hábito de leitura	67
Participação dos estudantes	64
Habilidade para o estudo independente	61

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Tabela 9 – Aspectos relacionados a melhoria das aulas

Instituição	N
Estímulo a pesquisa	58
Atividades interdisciplinares	58
Estímulo a extensão	56

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

3.2 SEGUNDA ETAPA

Os dados apresentados a seguir referem-se à segunda etapa da coleta de dados realizada por meio da entrevista semiestruturada. Dos 67 professores convidados a participar das entrevistas, 12 aceitaram o convite em participar da segunda etapa da pesquisa e responderam as questões referente à trajetória profissional, o significado de docência, as facilidades e dificuldades encontradas na docência, a preparação ao longo de sua formação e atuação profissional, realização de formação continuada e a suas considerações sobre a formação pedagógico para o docente universitário.

A seguir serão apresentados os dados coletados com este grupo e com o objetivo de garantir o sigilo em relação aos participantes, será utilizada a letra PE para indicar “professor entrevistado” e o número de 1 a 12 para identificar o número de cada professor participante.

A caracterização dos participantes das entrevistas, são apresentadas no quadro 2, porém o código do participante não se refere ao mesmo sujeito do quadro 1, estando identificados nesta etapa como Professor Entrevistado (PE-Graduação), uma vez que na primeira etapa, não tivemos a identificação dos docentes, como ocorreu na segunda etapa

Quadro 4 - Caracterização dos participantes da segunda etapa.

Cód.	Graduação	Cursos que leciona
PE1	Educação Física	Educação Física
PE2	Farmácia Bioquímica	Medicina e Psicologia
PE3	Odontologia	Odontologia
PE4	Psicologia	Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Psicologia..
PE5	Farmácia Bioquímica	Farmácia
PE6	Fisioterapia e Odontologia	Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Psicologia.
PE7	Farmácia	Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição, Odontologia e Psicologia.
PE8	Odontologia	Odontologia, Fisioterapia, Farmácia, Enfermagem e Nutrição.
PE9	Medicina	Medicina
PE10	Educação Física	Educação Física, Odontologia, Fisioterapia, Farmácia, Enfermagem, Medicina e Nutrição.
PE11	Biomedicina	Medicina
PE12	Enfermagem	Medicina

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

3.2.1 Trajetória até à Docência

São muitos os caminhos que levam o profissional a chegar ou optar pela carreira docente no ensino superior. Os entrevistados relataram uma trajetória muito próxima um dos outros, iniciada pela graduação e pós-graduação stricto sensu até a chegada na docência universitária, no entanto, é interessante observar as diferentes motivações.

Eu sempre pensei na docência, sempre gostei da ideia de ser docente, então na graduação eu fiz minha iniciação científica, não era obrigatória porque eu fiz na USP e lá não tem a obrigatoriedade, mas nós somos muito estimulados ao academicismo, então eu já pensava nisso, quando eu me formei, assim que eu me formei eu já entrei no mestrado, então eu estava me formando em dezembro eu já estava com meu projeto pronto de mestrado, em fevereiro eu já estava no mestrado e ai nesse momento eu já pensava muito no mestrado para ser professora (PE4-Psicologia).

3.2.2 Significado de Docência

Toda palavra tem um significado que traz na sua elaboração toda uma história, sendo assim, junto a ele é criado um sentido por cada indivíduo de acordo com a sua vivência pessoal, sendo assim, podemos dizer que o sentido das palavras é conflitado entre as definições sociais para aquela palavra e a vivência de cada sujeito, tendo assim edificações subjetivas que são criadas pelas emoções, carinho, vivências boas e ruins, entre outros. Mesmo tendo uma constituição social o significado acaba tendo um sentido pessoal (CERICATO, 2017).

É doação, exige muito principalmente na atualidade em função das demandas né das novidades que são muito rápidas a evolução, doação mesmo professor se doar precisa ser participativo nesse sentido de não conduzir somente, somente entre aspas né o seu conteúdo técnico o seu conteúdo científico e sim ter uma participação efetiva na formação da conduta desse aluno, dar exemplo você precisa ser uma referência né em todos os sentidos não só técnica (PE1-Educação Física).

3.2.3 Formação Pedagógica Inicial e Pós-Graduação

Quando perguntamos aos professores se eles julgam ter sido preparados para lidar com todas as demandas exigidas pela docência, incluindo os aspectos administrativos e didático-pedagógicos, a grande maioria respondeu que não, essa afirmação fica muito clara nos fragmentos

Não (...)até hoje a cada 6 meses a Universidade oferece capacitações a cada capacitação você está aprendendo novas possibilidades de atuação na área acho que é uma condição continua(...) ah dificilmente a gente vai conseguir ter todo domínio necessário para que esteja dentro das expectativas máximas eu entendo que é uma evolução e a gente vem se preparando (PE1-Educação Física).

3.2.4 Docência e o Ensino

Dos professores entrevistados, a grande maioria tem suas atividades nas aulas da graduação e pós-graduação, atuando em orientações de trabalhos de conclusão de curso e preparação das aulas teóricas e práticas.

Na docência eu dou aula na graduação e na pós-graduação também, então na pós-graduação eu oriento mestrado e iniciação científica hoje também e na graduação é o dia a dia da graduação mesmo, aula teórica, prática e clínica. E orientações de TCC (PE3-Odontologia).

3.2.5 As Facilidades e as Dificuldades em Sala de Aula

Em relação as facilidades, apontadas pelos docentes da área da saúde, vemos a tecnologia como um grande facilitador, porém são abordados outros facilitadores como a participação mais ativa do aluno na aula, a possibilidade hoje de fazer a teoria conversar com a prática devido a estrutura física que se tem hoje dentro da universidade, como laboratórios e clínicas assim como observamos no relato a seguir.

A tecnologia ajudou bastante a gente, até mesmo na pesquisa para você buscar material de estudo né, para compartilhar isso com os alunos, e é uma moçada assim que, aqueles que querem realmente eles buscam muita coisa né, eles têm muita informação, então isso também estimula a gente a fazer diferente né, a buscar a fazer diferente sempre (PE7-Farmácia).

As dificuldades enfrentadas pelos docentes universitários na área da saúde são apontadas pela heterogeneidade de alunos em uma sala de aula, o desafio de prender a atenção do aluno, muitas vezes pelo volume de informação trazido com a tecnologia, e aí nesse caso a tecnologia é apontada como uma dificuldade, ainda mais se não for feito o uso adequado dela, podem ser observados no trecho a seguir.

As dificuldades é chamar a atenção do aluno, sempre fazer com que o aluno, eu acho que percebe que o que você está falando naquele momento vai ser importante um dia, ou logo em seguida, porque acho que ele hoje o aluno é mais imediatista, então se ele não vê uma aplicação imediata daquilo, é muito difícil você reter a atenção do aluno, E facilidade da docência, você gostar do que faz e gostar até desses desafios né, dessas dificuldades mas acho que é uma facilidade do exercício né, acho que é isso (PE3-Odontologia).

3.2.6 Formação Continuada

Verificamos que os docentes não se sentem preparados a lidar com a docência no ensino superior apenas com a sua graduação e até mesmo em programas de mestrado e doutorado, verificamos nas falas dos docentes que realmente existe uma lacuna na formação para a docência

Sob qualquer hipótese não, a resposta é clássica não foi, não foi, a ideia do mestrado era de produzir pesquisa e não preparar você para o ensino superior, tanto que eu espero bastante do doutorado a respeito disso, entendeu? (PE9-Medicina).

Dentro das contribuições que os docentes afirmam que os cursos de capacitações trouxeram para eles estão a melhora operacional da aula, domínio das ferramentas, nas questões das avaliações, professores relatam que ajudou ver o que faziam de errado e assim melhorar dentro das questões avaliativas, trazendo uma nova visão didático pedagógica, inovações técnicas e também uma contribuição para utilização de ferramentas que surgem com as tecnologias.

Todos os docentes participantes desta pesquisa acreditam que a formação pedagógica é importante e que o docente de ensino superior deve ter essa formação, e que isso se iniciasse desde a sua graduação, inclusive com preparação prática também.

É eu acho que seria assim até muito didático que esses cursos de preparação docente fizessem atividades mais práticas do que teóricas, inserindo o aluno, dentro de contextos da nossa realidade atual entendeu, do que é por exemplo lidar com um aluno negacionista, que ele acha, não eu sei eu posso e não é assim, ele não sabe, eu acho que tudo que é prático eu acho que deveria ser colocado mais em ênfase (PE12-Enfermagem).

Na verdade, vou te ser bem sincero, eu acho que a gente poderia ir lá trás, eu acho que lá na universidade isso já poderia ser abordado, como no currículo universitário(...)a formação pedagógica ela poderia vir dentro do curso, não precisa de ser uma carga horária, mais dar uma ideia geral daquilo que é, para que o aluno então valorizasse isso e aplicasse isso, eu penso desta forma (PE9-Medicina).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inquietações que surgiram pelas experiências pessoais do pesquisador em relação a percepção da formação pedagógica do docente universitário, pelos

professores da área da saúde em atividade, constituíram-se para o centro do presente estudo. Para as respostas dos questionamentos apontados, foi traçado um percurso metodológico em duas etapas, que mesmo apresentadas separadamente, ocorreu em um processo singular que se completaram.

A primeira etapa deste estudo possibilitou, a partir dos componentes que surgiram, caracterizar os docentes que atuam na área de saúde, assim como as suas práticas e conhecimentos acerca dos documentos que envolvem o exercício da docência, e também evidenciou algumas consonâncias ou divergências com a perspectiva da importância do conhecimento pedagógico, sendo uma etapa decisiva para a realização da segunda etapa.

No levantamento dos dados, ainda na primeira etapa, observa-se um predomínio das respostas que indicam a busca dos docentes por capacitações direcionadas ao trabalho didático pedagógico, porém já na segunda etapa nota-se que essa busca, ocorre quase que exclusivamente dentro da própria instituição de ensino onde o docente atua, são formações oferecidas semestralmente para os docentes.

A preocupação e a importância de uma formação pedagógica para o docente que atua no ensino superior é evidente entre os participantes, porém existe uma lacuna de como deveria ser essa formação, desde a formação inicial e nos programas de mestrado e doutorado que não suprem as necessidades pedagógicas exigidas pela docência, quanto nas formações continuadas que não tratam dos diferentes saberes que fazem parte do ensinar, que dialogam, redirecionam, ampliam e contribuem para a resignificação da docência e irá interferir no processo identitário do professor do ensino superior da área da saúde.

Os docentes acreditam que todo professor deveria ter uma capacitação básica para o exercício da docência, seja ele universitário ou não, uma vez que no ensino superior, o professor acaba muitas vezes se tornando docente do dia para a noite, não vem se tornando um professor, se preparando, simplesmente acontece.

Este estudo demonstra que os docentes universitários da área da saúde, na instituição privada investigada, acreditam em uma necessidade para a formação pedagógica, porém, quando alunos dos programas de mestrado e doutorado, os espaços legitimados para esse fim, relatam, na maioria das vezes, não veem a docência como um campo epistemológico que precisa de uma formação específica.

Assim, ao finalizar a pós-graduação *strict sensu*, os professores acabam por não saber onde e como buscar essa formação.

Desse modo, ao iniciar a docência, na maioria das vezes, esta formação ocorre de forma isolada, com cursos de determinados temas, mas que não priorizam todas as questões pedagógicas e sim os aspectos voltados para estratégias de ensino, que acabam por muitas vezes sendo oferecidas separadamente, não dando ao docente o entendimento necessário para a aplicação dessas estratégias.

Os professores enfrentam dificuldades geradas pelo exercício da docência que emergem de situações como diferença de gerações, o ingresso do aluno na universidade ocorre cada vez mais cedo e que vem de uma era de informação e tecnologia que frequentemente acabam gerando conflito no processo de ensino, outro ponto a destacar é a heterogeneidade das turmas, alunos com diferentes formações e conhecimentos, fazendo com que o docente tenha dificuldades para definir a melhor estratégia a ser utilizada.

Por outro lado, a tecnologia é apontada como um grande facilitador para o docente em suas aulas, porém é preciso que seja utilizada pelos professores e também pelos alunos de forma eficaz para que o recurso não seja apenas uma forma de se acumular conteúdos e reproduzir um modelo tradicional e pseudo inovador. Compreendemos perante aos dados obtido nesta pesquisa que ao ingressarem na docência universitária, os docentes dos cursos da área da saúde não estão preparados pedagogicamente para atender todas as demandas que o exercício da docência universitária exige. A busca por uma formação continuada ocorre de maneira equivocada, uma vez que o professor entende que essa formação é suprida pelas capacitações oferecidas pela própria instituição, sendo esse entendimento comum entre os docentes que estão no início da carreira assim como pelos mais experientes.

Esta pesquisa buscou contribuir com os aspectos que norteiam a formação docente para o ensino superior, espera-se que as instituições de ensino superior se corresponsabilizem pela formação dos futuros e dos docentes em atividade, para que tenham uma percepção ampla sobre as questões pedagógicas que envolvem a docência universitária.

Esses apontamentos nos trazem novas reflexões e questionamentos, de como deve ser a formação de um docente universitário, qual o espaço legítimo para

essa formação, qual o papel das políticas públicas, das instituições de ensino superior e do próprio docente dentro dos aspectos sugeridos nesse estudo. Outras questões emergem, como por exemplo, as 104 docentes que não responderam as questões: Como enxergam à docência e como lidam com as questões didático-pedagógicas que envolvem à prática educativa? Como mobilizar este grupo que parece não reconhecer as questões pedagógicas que envolvem à docência? Neste sentido, torna-se necessária novas pesquisas que continuem investigando a formação pedagógica e a identidade do professor do ensino superior, especialmente no âmbito da natureza privada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 1/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2001. Seção 1, p. 12

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9394, 20 de dezembro de 1996.

CUNHA, M. I. da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 6, 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725>. Acesso em 09 out. 2019.

FREITAS, D. A. *et al.* Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. **Interface: Communication, Health, Education**, v. 20, n. 57, p. 437–448, Botucatu, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832016000200437&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 out. 2019.

MOROSINI, M. C. *et al.* **Professor Do Ensino Superior: Identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. Disponível em: http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/D_professor_ensino_superior.pdf. Acesso em 25 set. 2019.