

Saberes Docentes e Formação em Saúde: uma revisão da literatura

Teachers' Knowledge and Health Education: a literature review

Fátima Cristina Gonçalves de Moraes¹ , Paula Ramos¹ , Tais Rabetti Gianella¹ 

¹ Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde (NUTES), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

Como citar: Moraes FCG, Ramos P, Giannella TR. Saberes Docentes e Formação em Saúde: uma revisão da literatura. Cad Saúde Colet, 2020;28(3):455-463. <https://doi.org/10.1590/1414-462X202028030124>

Resumo

Introdução: Na área da saúde, a discussão sobre a necessidade de repensar a formação e a atuação docentes vem incorporando de forma proeminente a perspectiva dos saberes docentes. **Objetivo:** Discutir a docência na área da saúde, por meio da análise das contribuições do referencial de Maurice Tardif na produção acadêmica nacional. **Método:** Trata-se de uma revisão bibliográfica realizada nas bases Portal Periódicos Capes e Biblioteca Virtual de Saúde. Foram selecionados 12 artigos, organizados segundo seus objetos e problemáticas de pesquisa, conceitos e referenciais teóricos e principais achados. **Resultados:** Identificou-se três objetos de pesquisa: saberes mobilizados na prática docente; modelos de formação: abordagens e percepções docentes; e trajetórias de vida e constituição de saberes. **Conclusão:** Pautando-se na necessária renovação das práticas educativas, os trabalhos ressaltam a importância do protagonismo aos professores, assim como de se rever os modelos de formação docente, valorizando seus saberes socialmente construídos. Destacam o ainda prevalente desequilíbrio entre atividades de pesquisa, ensino, extensão e assistência, que marcam a tensão na construção da profissionalidade docente em saúde.

Palavras-chave: docentes; educação em saúde; ensino; literatura de revisão.

Abstract

Background: The need to rethink teachers' education and performance has been prominently incorporating the framework of Teaching knowledge in the health field. **Objective:** To discuss teaching in the health field by analyzing the contributions of Maurice Tardif's theoretical approach in the Brazilian academic production. **Method:** For such, this paper relies on a bibliographical review using the scientific bases Portal Periódicos Capes and Virtual Health Library. Twelve articles were selected and organized according to their research problems, theoretical references and main findings. **Results:** We identified three research problems: knowledge used in teachers' practice; training models: teachers' approaches and perceptions; and life trajectories and the constitution of knowledge. **Conclusion:** Drawing on the necessary renewal of educational practices, the studied articles emphasize the importance of teachers' as protagonists, as well as the need to review the models of teacher education, valuing their socially constructed knowledge. In addition, the articles highlight the prevalent imbalance between research, teaching and extension activities, which highlights the tension in the construction of professional teaching in health.

Keywords: teachers; health education; teaching; literature review.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Trabalho realizado no Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde (NUTES), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

Correspondência: Fátima Cristina Gonçalves de Moraes. E-mail: moraes.familia@globocom

Conflito de interesses: nenhuma.

Recebido em: Mar. 23, 2018. Aprovado em: Ago. 30, 2019

INTRODUÇÃO

É vasta a literatura que discute as transformações no contexto da formação em saúde, tendo em vista a necessária construção de uma prática profissional mais integral e humanizada. No bojo destas transformações, a formação de professores é processo fundamental e diversos autores analisam a docência em saúde, discutindo o papel central destes atores e reivindicando a construção de sua profissionalidade¹⁻³.

A problemática da formação e atuação docente tem sido analisada à luz de referenciais que chamam atenção para a importância de se compreender os saberes docentes envolvidos nestes processos^{4,5}. Centrando-se no contexto universitário, destaca-se tanto a falta de uma formação pedagógica quanto o fato de ainda prevalecer um desequilíbrio entre as atividades de pesquisa e de ensino⁶. Abrangendo os diferentes contextos de atuação, é reforçado o ainda prevalente modelo tecnicista de formação, com pouco espaço para relação teoria-prática e para o protagonismo dos futuros docentes⁴.

Referência importante nas pesquisas sobre o tema, Tardif⁷ contribui para a problematização dos diferentes saberes mobilizados na prática docente, situando-os em um contexto ampliado, que incorpora sua história, sua inserção no cotidiano pedagógico e na sociedade. Define quatro tipos de saberes implicados na atividade docente, ressaltando a dificuldade de distingui-los, por serem indissociáveis e conformarem, nas palavras do próprio autor, um amálgama múltiplo e plural: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares; e, por fim, os saberes experienciais. O reconhecimento de diferentes saberes e, em especial, dos saberes experienciais, fortalecem o conceito de Professor de profissão, que situa o docente como

[...] um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta^{7:230}.

Como discute Zeichner⁸, articular a investigação sobre o que sentem e pensam os docentes, com a análise dos processos de aprendizagem da docência e, ainda mais, com os efeitos de suas práticas pedagógicas é caminho fundamental para a pesquisa no campo.

No contexto específico da formação em saúde, o referencial de Tardif também vem ganhando espaço, já que, como aponta Oliveira^{3:16} “[...] os saberes mobilizados no trabalho docente assumem uma polissemia de sentidos pouco valorizada pela agenda que se dedica às discussões da formação em saúde [...]”.

O presente artigo tem como objetivo analisar como o referencial de Tardif vem sendo incorporado na literatura nacional voltada para a formação em saúde. Com base na análise das diferentes problemáticas identificadas nos artigos selecionados, de seus princípios teóricos e resultados encontrados, pretende-se contribuir com a discussão sobre a construção da profissionalidade docente na área da saúde.

MÉTODO

Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica que buscou identificar como o referencial dos saberes docentes de Maurice Tardif vem sendo adotado na produção acadêmica nacional voltada para a formação em saúde.

Primeiramente, foi realizado levantamento no Portal Periódicos Capes, no campo de busca avançada por assunto, com as palavras-chave “saberes docentes” e “saúde”. Aplicando-se o filtro artigo, para tipo de recurso, obteve-se um retorno de 29 resultados. Foram selecionados três artigos que atendiam aos seguintes critérios de inclusão: trabalhos teóricos ou empíricos situados no contexto da formação em saúde (educação básica ou superior) cuja problematização, revisão da literatura e/ou discussão adotasse o referencial dos saberes docentes de Tardif.

Também foi realizado levantamento na Biblioteca Virtual de Saúde. Como a busca a partir do termo “saberes docentes” resultou em apenas quatro trabalhos (dois deles já incorporados na busca anterior), optou-se por utilizar as palavras saberes docentes sem as aspas. Aplicando-se os filtros texto completo e artigo, excluindo-se repetições e adotando-se os mesmos critérios de inclusão acima mencionados, obteve-se um resultado de nove artigos.

Com a análise dos 12 artigos, foram identificados três objetos centrais de pesquisa: (1) Saberes mobilizados na prática docente (n=7), em que o foco reside especialmente na definição e caracterização dos saberes docentes; (2) Modelos de formação: abordagens e percepções docentes (n=4), que agrega artigos cuja preocupação central está na análise e crítica aos modelos de formação docente e (3) Trajetórias de vida e constituição de saberes (n=1), que visa reforçar a influência de todo percurso pessoal e profissional na construção da prática docente. Cada artigo, de acordo com seu enfoque central, foi incluído em apenas uma destas três categorias e na análise buscou-se discutir os conceitos e referenciais teóricos chave e os principais achados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Quadro 1 apresenta a relação dos 12 trabalhos encontrados⁹⁻²⁰. A maioria dos trabalhos (n=10) volta-se para o contexto do ensino superior (ES), envolvendo diferentes áreas da saúde. Dez trabalhos são de natureza empírica, com estudos centrados na análise de percepções de professores sobre sua formação e atuação profissional, a partir de dados coletados na realização de entrevistas, e dois trabalhos são teóricos, na forma de ensaios reflexivos sobre a temática dos saberes docentes na formação em saúde.

Quadro 1. Área da saúde, nível de ensino, natureza da pesquisa e códigos dos artigos analisados, organizados por objetos e problemáticas de pesquisa

Artigos	Área da saúde/Nível de ensino	Natureza da pesquisa
Objeto/Problemática de pesquisa: Saberes mobilizados na prática docente		
Benites e Souza ⁹	Educação Física/ES	Empírica
Freitas et al. ¹⁰	Saúde em Geral/ES	Empírica
Madeira e Lima ¹¹	Enfermagem/ES	Empírica
Madeira e Lima ¹²	Enfermagem/ES	Empírica
Martiny e Gomes-da-Silva ¹³	Educação Física/ES	Empírica
Ramos e Struchiner ¹⁵	Medicina/ES	Empírica
Silva et al. ¹⁵	Educação Física/ES	Empírica
Objeto/Problemática de pesquisa: Modelos de formação: abordagens e percepções docentes		
Alves ¹⁶	Educação Física/EB	Empírica
Batista ¹⁷	Saúde em Geral/ES	Teórica
Costa ¹⁸	Medicina/ES	Empírica
Faria e Casagrande ¹⁹	Enfermagem/ES	Teórica
Objeto/Problemática de pesquisa: Trajetórias de vida e constituição de saberes		
Amorim e Ramos ²⁰	Educação Física/EB	Empírica

Nota: ES, Educação Superior; EB, Educação Básica

Conceitos e referenciais teóricos

Os artigos que têm como objeto os “Saberes Mobilizados na Prática Docente” situam como problemática comum, as mudanças em curso no ES, especialmente aquelas impulsionadas pelas reformas curriculares na área da saúde. Se fundamentam em conceitos que abrangem três principais temáticas: profissionalização ou profissionalidade docente, definição e tipologia dos saberes docentes e cenário de mudanças nas práticas pedagógicas no contexto do ensino da saúde.

Reforçando o papel dos professores como agentes fundamentais de construção de processos formativos de qualidade, os artigos apoiam-se em autores como Maurice Tardif⁷, Maria Isabel da Cunha⁴, José Contreras²¹ e Silmara Papi²² para situar a questão da profissionalização docente. Pontuam a necessidade de se afirmar o status de profissão do trabalho docente e definem a profissionalização docente como um movimento que inclui não apenas a formação inicial, mas, também, continuada e que é impregnado pelo contexto da prática^{4,7}.

Os artigos ressaltam que o exercício da docência é uma atividade mediada pela teoria e pela prática que, como apontam Madeira e Lima^{11:402} “[...] vem a ser a compreensão do saber ensinar do professor de profissão”. A perspectiva da Identidade docente é chave e reforça a ideia de que a profissionalização vai além da aquisição de conteúdos, envolvendo complexa gama de saberes, atitudes e valores. Questionando, portanto, o termo “profissionalização”, Benites e Souza⁹ se apoiam em Contreras²¹ para lançar o conceito de profissionalidade docente justamente para reforçar o caráter social e situado desta atividade.

Com base no referencial de Tardif⁷, mas também em autores como Philippe Perrenoud, Clermont Gauthier e Selma Garrido Pimenta, os artigos destacam o papel do saber da experiência como espaço fértil de aprendizagem docente.

Nos trabalhos, os diferentes saberes são definidos. Os saberes disciplinares, ou de conteúdo, constituem os conhecimentos específicos que os professores devem ter de suas disciplinas. Como apontam Silva et al.¹⁵, estes saberes são transmitidos pelos departamentos da universidade muitas vezes sem dialogar com as faculdades de educação, sendo oriundos da tradição cultural dos grupos sociais os quais os produzem. Os saberes curriculares são aqueles relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e se apresentam concretamente sob a forma de programas escolares, modelos de organização e aplicação da atividade educativa^{12,20}. Os saberes da formação profissional ou pedagógicos referem-se a conhecimentos ligados às ciências da educação, destinados à formação dos professores, incluindo desde teorias a estratégias de ensino-aprendizagem.

São muitos os estudos que discutem a desvalorização dos saberes pedagógicos em relação aos disciplinares, além da fragilidade com que estes são trabalhados nos cursos de formação ainda de forma fragmentada e diretiva⁵. Nesta discussão, Benites e Souza⁹ citam o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo de Lee Shulman, destacando a necessidade de se considerar que os diferentes conteúdos/disciplinas demandam estratégias pedagógicas distintas e reforçam, assim como os demais trabalhos analisados, que é no cotidiano da prática de ensino que os professores melhor evidenciam estas relações e podem tomar decisões a partir das necessidades e dos contextos específicos.

Assim, considerando que a prática docente é dinâmica e está em constante transformação, alguns artigos exploram conceitos relacionados à necessidade de se renovar as práticas pedagógicas no contexto da formação em saúde. Por exemplo, Freitas et al.¹⁰ destacam que embora o conceito de “processo de ensino-aprendizagem” venha se transformando para dar significado a uma atividade cada vez mais centrada no papel ativo dos estudantes, na área da saúde ainda prevalecem práticas transmissivas com manutenção da relação hierárquica entre professores e alunos.

Para caracterizar a construção de práticas pedagógicas centradas nos estudantes, Freitas et al.¹⁰ introduzem o conceito de metodologias ativas²³, sendo estas exemplificadas nos trabalhos de Madeira e Lima¹¹ e Martiny e Gomes-da-Silva¹³, que discutem a importância da valorização da experiência prática dos estágios. Já Ramos e Struchiner¹⁴, para além da dimensão ativa do processo educativo, integram a perspectiva socioafetiva, apontando as teorias da “aprendizagem situada” e da “aprendizagem corporificada” como abordagens que valorizam a vivência integral (cognitiva, social e afetiva) dos alunos. Os artigos discutem, finalmente, que estas abordagens pedagógicas pressupõem mudanças nas formas de avaliação, que devem ter caráter processual e permanente, o que é pontuado por Freitas et al.¹⁰ a partir do conceito de avaliação formativa.

Estas mudanças não são triviais e trazem inúmeros desafios e preocupações aos professores que, constantemente, veem seus saberes da formação entrarem em conflito com os saberes da prática, o que é denominado por Silva et al.¹⁵, a partir de Tardif, de choque de realidade.

Os artigos que têm como objeto de pesquisa “Modelos de formação: abordagens e percepções docentes” compartilham as problemáticas de investigação, criticando a abordagem de racionalidade técnica que ainda prevalece nos modelos de formação. Apoiados em autores como Schön²⁴, discutem que neste modelo, também conhecido por epistemologia positivista da prática, o exercício profissional se resume à solução de problemas, a partir da aplicação de técnicas respaldadas por teorias científicas. Como lembra o trabalho de Faria e Casagrande¹⁹, o professor assume um papel de técnico-especialista. Os artigos norteiam seu referencial teórico a partir de conceitos que buscam evidenciar os diferentes paradigmas de formação, apresentando categorizações a partir da literatura na área. Na caracterização destes modelos, os conceitos de professor-reflexivo e de práxis pedagógica são centrais.

Adotando a noção de paradigma de Zeichner que “[...] o compreende como sendo a matriz de crenças e suposições a respeito dos fins e propósitos da formação docente”^{17:36}, Alves¹⁶ afirma que os cursos de formação de professores de educação física se pautam em um saber predominantemente instrumental de caráter funcional, pouco privilegiando a discussão acerca do papel deste profissional na sociedade. Os artigos são unânimes em destacar o equívoco da dicotomia pensar-fazer que permeia não apenas os modelos de formação, como as diferentes dimensões do sistema educacional. Alves¹⁶ discute como a divisão social do trabalho se reproduz na educação, em que ainda persiste a diferenciação entre aqueles que produzem conhecimento e aqueles que o executam. Com isso, ainda se reforça a separação entre universidade e escola. Já Batista¹⁷ apresenta esta dicotomia ao caracterizar duas abordagens de formação docente. Com base em Freire²⁵, Batista¹⁷ diferencia “a formação como processo de reflexão” e como “treinamento didático/exercício docente”^{17:287}. Segundo o autor, a polarização destas abordagens, em que uma destaca os processos de reflexão e sistematização e a outra, os momentos de vivência e experimentação, acaba por ser improdutiva na tentativa de encontrar um modelo ideal de formação. Chama a atenção, assim como outros autores⁷, o fato de o professor ser, ao mesmo tempo, um profissional produtor de saber e de saber-fazer. Em Faria e Casagrande¹⁹ destaca-se como a relação teoria-prática vem sendo discutida na literatura, com base nas obras de Dewey, Schön e Perrenoud. Lança mão do conceito de professor-reflexivo, assim como Alves¹⁶ e Batista¹⁷, para caracterizar a relevância do processo reflexivo e investigativo do professor em sua prática. No entanto, Batista¹⁷ ressalta que o adjetivo reflexivo pode levar à responsabilização excessiva do docente tanto sobre seu processo de formação como da melhoria da qualidade da educação, sem considerar os inúmeros condicionantes sócio-políticos. Por outro lado, Costa¹⁸ aponta que a prática sem sistematização e reflexão teórica fica reduzida à esfera individual, com pouco aprofundamento, compartilhamento e difusão. Conceito fundamental nesta discussão é o de práxis, como lembrado por Costa¹⁸. Ao caracterizar a docência em saúde, o autor afirma: “O seu exercício constitui uma práxis, no sentido conceituado por Vázquez, ou seja, a dialética teoria e prática na qual os sujeitos constroem significados e propõem intervenções na realidade”^{13:285}.

Situados no contexto do ES em saúde, Faria e Casagrande¹⁹, Batista¹⁷, Costa¹⁸ aprofundam suas críticas na falta de formação pedagógica dos docentes deste nível de ensino. Nesta direção, Costa¹⁸, por exemplo, aponta a existência de duas abordagens de formação docente no contexto da saúde: a profissional e a não profissional. A não profissional é aquela que acontece na experiência do cotidiano, sem oportunidade de diálogo com formação teórico-prática relacionada à atividade docente. Em contrapartida, a abordagem profissional reconhece a complexidade do trabalho docente, que integra ensino, pesquisa e extensão e saberes de natureza e origem diversificada. Os autores reforçam que a docência ainda é considerada secundária à profissão médica, apontando, inclusive, a visão existente de que a carreira docente não é concebida como uma profissão. Reivindicam, portanto, a disseminação de modelos de formação diferenciados, pautados na práxis, na autonomia do professor, na íntima relação entre ensino e investigação e os diferentes saberes atrelados neste processo.

O artigo que tem como objeto de pesquisa “Trajetórias de Vida e Constituição de Saberes”²⁰ se fundamenta na ideia de que os saberes dos professores são construídos ao longo dos diversos momentos de sua vida discente e docente. Aqui, temos dois conceitos chave: história de vida e ciclo de vida profissional.

Com base em autores como Antônio Nóvoa e Ivor Goodson, Amorim e Ramos²⁰ consideram a importância de se reconhecer a trajetória de história de vida dos professores, desde a infância até a etapa de prática docente como influenciadora do exercício de suas profissões. Para fundamentar seu estudo, aponta que

[...] investigar a história de vida de professoras de Educação Física (suas próprias experiências enquanto discentes e docentes, suas formações, seus históricos familiares, suas ideologias, etc.) pareceu-nos ser uma forma coerente para melhor compreender os fatores relevantes que podem influenciar nas suas atuações profissionais^{20:224}.

Os autores citam, por exemplo, o trabalho de Santos et al.²⁶ que, ao analisar a história de vida de três professores, constataram a influência de suas vivências corporais no período da infância na escolha e percepção positiva de suas profissões. Ao discutir especificamente a etapa de atuação profissional, Amorim e Ramos¹⁹ apresentam a perspectiva do ciclo de vida profissional de Huberman²⁷ para reforçar a dinamicidade da carreira docente.

Como discute Huberman²⁷, de acordo com a fase em que os professores se encontram na carreira profissional, apresentam anseios diferentes e, portanto, construção de saberes também diferentes. Os trabalhos que se apoiam neste referencial podem servir de orientação para processos de formação continuada, como é discutido por Ferreira²⁸ em seu estudo sobre mentoria para professores iniciantes.

Principais achados

Os artigos cujo objeto consiste nos “Saberes Mobilizados na Prática Docente” apresentam resultados que contribuem para discutir a formação superior em saúde tanto no que diz respeito ao ofício docente — com foco na prática dos professores⁹⁻¹⁴— quanto em relação ao processo de formação — com ênfase na análise dos currículos de licenciatura, por meio da percepção dos estudantes e/ou de professores desses cursos^{9,13}. Em geral, os trabalhos evidenciam que a formação e a prática docentes são constituídas por uma diversidade de saberes e buscam caracterizar o papel desses saberes para o fazer docente.

Em relação aos trabalhos voltados para análises das práticas docentes, os achados permitem identificar os saberes mobilizados pelos professores em seu ofício (saberes experienciais, pedagógicos e disciplinares) bem como suas percepções sobre a importância desses saberes na constituição da prática. De modo geral, discute-se a carência dos saberes pedagógicos para atuar na docência do ES. Em Freitas et al.¹⁰, aponta-se a carência total ou parcial de formação pedagógica e esta é reconhecida como um aspecto importante no sentimento de insegurança e dificuldade de construir práticas inovadoras de aprendizagem.

Nessa discussão, alguns artigos¹⁰⁻¹² analisam as percepções dos professores sobre as práticas e constatam que os saberes disciplinares são aqueles, principalmente, mobilizados pelos docentes do ES. Esse fato se relaciona intimamente à carência de formação pedagógica dos professores universitários e ao produtivismo acadêmico, em que há uma banalização da docência, como se dominar o conteúdo fosse suficiente para tornar-se professor. Como consequência, a formação profissional carece de reflexão pedagógica e reproduz modelos tradicionais de ensino, pautados na transmissão do conteúdo e no professor como detentor do saber¹⁰.

Em relação à identificação dos saberes experienciais como cruciais para a prática docente, Madeira e Lima¹¹ e Madeira e Lima¹², com base na abordagem da história oral de professores, concluíram que o saber da experiência constitui um “filtro” dos outros saberes, na medida em que promovem “a emergência e consolidação de um ‘novo’ saber”^{12:403}. Os autores consideram que o saber experiencial, ou “saber social da prática docente”, não apenas ressignifica os saberes da formação, como possibilita construir novos saberes.

Ainda sobre os saberes práticos, Madeira e Lima¹¹ valorizam o tempo como um fator relevante para formação de um repertório de habilidades que se incorpora às vivências individual ou coletiva. Assim, o tempo de experiência foi valorizado pelos entrevistados como um acúmulo de saberes práticos. A partir dessas percepções, os autores consideram que esse

repertório cria uma “cultura docente em ação”, que possibilita a construção de um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão.

Essa percepção também foi abordada nos artigos que analisam os saberes docentes mobilizados nas licenciaturas^{9,13}. Nesse contexto, o estágio é considerado como a primeira oportunidade de os futuros professores integrarem os saberes experienciais durante sua formação, constituindo espaço privilegiado de desenvolvimento de *habitus*. Nesse sentido, com objetivo de estimular a construção dos saberes experienciais durante a formação, esses artigos apontam a relevância das disciplinas de caráter didático-pedagógico que buscam aliar teoria e a prática escolar e permitem o primeiro contato dos alunos com a docência, funcionando como “grandes laboratórios de aprendizagem docente”^{13:580} e estimulando a percepção da importância da reflexão sobre a ação.

Como parte dos saberes experienciais, Martiny e Gomes-da-Silva¹³ apresentam duas subcategorias: saberes práticos e saberes culturais. Segundo os autores, os saberes práticos são construídos com base na função docente e no enfrentamento das situações-problema vivenciadas no dia-a-dia da escola. Os saberes culturais se referem aos conhecimentos relacionados à cultura dos futuros professores (histórias de vida, experiências pessoais, religiosidade etc.). É importante destacar que esses saberes não emergem da formação, mas influenciam radicalmente a maneira de ser professor.

Além desses conhecimentos, Martiny e Gomes-da-Silva^{13:576} também identificam nos relatos dos futuros professores o que chamam de “não saberes”. Estes emergem das análises como uma categoria importante e são definidos como “inquietações, reclamações, dilemas e conflitos que os futuros professores vivenciam no decorrer do estágio e para os quais não encontram “respostas”. Baseados nos conceitos de choque da realidade de Veenan²⁹ e fase de sobrevivência de Huberman²⁸, alguns trabalhos do campo da formação de professores caracterizam essa fase inicial da carreira docente e as inseguranças vivenciadas nesse momento³⁰.

Nos artigos cujos objetos são os “Modelos de formação: abordagens e percepções docentes”, os autores buscam analisar os diferentes paradigmas da formação superior em saúde por meio de revisões da literatura^{16,18} ou por meio de abordagens empíricas que valorizam a percepção dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem^{16,17}.

Os trabalhos teóricos^{16,18} discutem conceitual e teoricamente a necessidade de valorizar a formação do professor para docência reflexiva, destacando a pesquisa como componente fundamental da formação e da prática docentes. Já os trabalhos empíricos^{10,18} utilizam abordagens qualitativas de pesquisa, integrando instrumentos como questionários e entrevistas semiestruturadas. Os achados caracterizam os modelos de formação dos cursos analisados compatíveis com a abordagem tecnicista e ressaltam contradições entre os modelos teoricamente defendidos e a percepção dos sujeitos sobre a prática. Em Alves¹⁶, por exemplo, caracteriza-se o paradigma de formação docente de dois cursos de especialização em educação física escolar como compatível com o modelo universitário de Lise Chantaine-Demilly ou modelo acadêmico de Antonio Nóvoa — focados na produção do conhecimento científico. Através de entrevistas com alunos, docentes e coordenadores, os autores identificam alguns desafios e incongruências ao colocar em prática o modelo planejado. A partir da análise, o autor defende o modelo conjugado de Antonio Nóvoa, que integra o saber científico com o trabalho concreto e cotidiano dos professores. Sugerem, portanto, uma redefinição dos espaços e metodologias para permitir que professores e alunos trabalhem e construam coletivamente o conhecimento.

No artigo relativo às “Trajetórias de Vida e Constituição de Saberes”, os autores buscam analisar a trajetória de vida de duas professoras de educação física (uma experiente — PE — e uma novata — PN) relacionando a trajetória de vida com suas experiências na docência. A partir das análises, os autores apontam que a história de vida traz reflexos em três principais eixos: 1) o período da infância, principalmente, em relação à escola e à família, reforça relações importantes para a escolha profissional; 2) as visões sobre a formação são influenciadas pelo tempo de experiência — enquanto a PE desconsiderou o papel da formação em sua prática, a

PN a considerou muito relevante; 3) as percepções sobre as dificuldades encontradas na prática são influenciadas pelo tempo de experiência na profissão — enquanto a PE considerou que seus maiores contratempos se relacionam aos imprevistos e à indisciplina dos alunos, a PN, além desse desafio, destacou o planejamento de aulas com conteúdos novos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, vale ressaltar que a presente revisão se concentrou na literatura nacional, o que de certa forma representa uma limitação do estudo, no que diz respeito à abrangência das análises, reflexões e tendências discutidas. Por outro lado, tendo em vista que a compreensão dos processos de formação em saúde, assim como a formulação de possíveis estratégias inovadoras são contexto específicas, acredita-se que este trabalho possa contribuir com a discussão sobre a construção da profissionalidade docente na área da saúde.

Para além de uma discussão sobre os principais conceitos formulados por Tardif e autores filiados à sua abordagem, esforço que já vem sendo tratado na literatura com foco na educação básica, este trabalho permitiu a análise de como eles podem subsidiar a reflexão-ação no contexto particular da formação em saúde, em nível superior. Assim, tomando como referência os três objetos de pesquisa abraçados pelo corpo de trabalhos analisados, pode-se definir alguns pressupostos centrais para o campo: (1) Em um contexto marcado por necessidades de transformação dos currículos e práticas pedagógicas, como é o caso do ensino da saúde, é crucial o reconhecimento de que há uma rede complexa e plural de saberes a ser mobilizada pelos docentes e, em especial, de que os saberes da prática não podem ser relegados a segundo plano. Por um lado, os docentes universitários se veem pressionados a revisarem suas práticas docentes, enfrentando o chamado choque de realidade entre os saberes da prática e da formação. Por outro, se deparam com um acentuado desequilíbrio entre atividades de ensino, pesquisa e assistência que, na área da saúde, se reflete nos critérios de contratação e avaliação docente e se centra na qualidade do desempenho em sua área técnica de atuação e na produção científica; (2) A necessidade de valorização da dimensão pedagógica na formação profissional das carreiras da saúde ainda não foi superada. Pelo contrário, os trabalhos são unânimes na crítica aos modelos tecnicistas de formação. Destacam que, como no ensino superior a docência não é concebida como uma profissão, cria-se uma tensão, em que, embora a professor universitário não seja formado para a profissão docente, cada vez mais é cobrado no sentido de dar conta das atuais exigências para a formação profissional. A formação docente na perspectiva do desenvolvimento profissional, com oportunidades permanentes de debate e revisão das práticas é um caminho a ser perseguido; e (3) A busca pela melhoria da qualidade da formação profissional em saúde passa pela valorização do protagonismo docente e isto inclui, para além das dimensões puramente profissionais, incorporar suas trajetórias de vida, crenças e valores.

REFERÊNCIAS

1. Silveira RP, Stelet BP, Pinheiro R. Crise na Educação Médica? Um ensaio sobre o referencial arendtiano. *Interface*. 2014;18(48):115-26. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622013.0010>.
2. Cardoso CGLV, Costa NMSC, Moraes BA. Desafios da formação pedagógica em nutrição. *Cienc Docencia Technol*. 2016;(53):33-49.
3. Oliveira GS. *Saberes e esquemas de ação docente em saúde coletiva* (tese). Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, FIOCRUZ; 2010.
4. Cunha MI. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educ Pesqui*. 2013;39(3):1-18. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>.
5. Gatti BA. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Educ Soc*. 2010 dez;31(113):1355-79. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>.
6. Santos GM. A pesquisa científica paulista em biociências: à margem das instituições. *História Ciênc Saúde* (Porto Alegre). 2005;12(1):51-67.
7. Tardif M. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; 2012.

8. Zeichner KM. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa; 1993.
9. Benites LC, Souza S No. A educação física, professores e estudantes a escolha da docência como profissão e os saberes que lhe são constitutivos. *Pensar Prát.* 2011;14(2):1-11. <http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v14i2.12111>.
10. Freitas DA, Santos EMDS, Lima LVDS, Miranda LN, Vasconcelos EL, Nagliate PDC. Saberes docentes sobre o processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. *Interface.* 2016;20(57):437-48. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622014.1177>.
11. Madeira MZA, Lima MGSB. A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes. *Rev Bras Enferm.* 2007;60(4):400-4. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672007000400008>. PMID:18041522.
12. Madeira MZA, Lima MGSB. O significado da prática docente na constituição do saber ensinar das professoras do curso de enfermagem da Universidade Federal do Piauí. *Texto Contexto Enferm.* 2010;19(1):70-7. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072010000100008>.
13. Martiny LE, Gomes-da-Silva PN. O que eu transformaria? Muita coisa! Os saberes e os não saberes docentes presentes no estágio supervisionado em educação física. *Rev Educ Fis UEM.* 2011;22(4):569-81. <http://dx.doi.org/10.4025/reveducfis.v22i4.11277>.
14. Ramos P, Struchiner M. Desenvolvimento de um ambiente virtual para o ensino da medicina por uma equipe multidisciplinar: fatores que influenciam a análise do problema educativo. *Interface.* 2011;15(36):227-42. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832010005000041>.
15. Silva CS, Souza S No, Drigo AJ. Os professores da Educação física adaptada e os saberes docentes. *Motriz.* 2009;15(3):481-92.
16. Alves WF. A formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor: paradigmas, saberes e práticas nos cursos de especialização em educação física escolar. *Rev Bras Educ Fis Esporte.* 2005;19(1):35-48.
17. Batista NA. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. *Trab Educ Saúde.* 2005;3(2):283-94. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462005000200003>.
18. Costa AC. As injunções aos docentes na universidade pública: de intelectuais a trabalhadores polivalentes. *Trab Educ Saúde.* 2016;14(1 suppl 1):175-95. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00031>.
19. Faria JIL, Casagrande LDR. Educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. *Rev Latino-am Enfermagem.* 2004;12(5):821-7. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692004000500017>.
20. Amorim ML Fo, Ramos GNS. Trajetória de vida e a construção dos saberes de professoras de educação física. *Rev Bras Educ Fis Esporte.* 2010;24(2):223-38. <http://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092010000200006>.
21. Contreras J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez; 2002.
22. Papi SOG. *Professores: formação e profissionalização*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; 2005.
23. Cyrino EG, Toralles-Pereira ML. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Cad Saude Publica.* 2004;20(3):780-8. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2004000300015>. PMID:15263989.
24. Schön D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa A, org. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote; 1995.
25. Freire P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra; 1996.
26. Santos NZ, Almeida FQ, Bracht V. Vida de professores de educação física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. *Movimento.* 2009;15(2):141-65. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.3067>.
27. Huberman M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa A. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora; 1995. p. 31-62.
28. Ferreira LA. *O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência* (doutorado). São Carlos: Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos; 2005.
29. Veenan S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: Villa A, org. *Prespectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea; 1988.
30. Corrêa PM, Portella VCM. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. *Olhar de Professor.* 2012;15(2):223-36. <http://dx.doi.org/10.5212/OlharProfr.v.15i2.0002>.