

Percalços da Docência Universitária nas Ciências da Saúde

Hedioneia Maria Foletto Pivetta¹
Neosane Schlemmer¹
Patrícia Oliveira Roveda¹
Silvia Maria de Aguiar Isaia¹
Sinara Porolnik¹¹
Vanessa Michelon Cocco¹

¹Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS – Brasil

¹¹Universidade Franciscana (UFN), Santa Maria/RS – Brasil

RESUMO – Percalços da Docência Universitária nas Ciências da Saúde. O artigo discutiu aspectos da docência universitária, encontrados por professores da área da saúde. Tratou-se de um estudo qualitativo, com entrevistas narrativas, interpretadas, mediante análise de conteúdo. Dimensionaram-se os percalços de professores de diferentes cursos em duas categorias: dimensão humana e dimensão estrutural. Frente à realidade de sucateamento de muitas Instituições de Ensino Superior – IES – públicas, as dificuldades de maior ênfase não foram as de infraestrutura, mas sim as que envolveram as relações pessoais, em especial, a multiprofissionalidade, considerada muito importante na formação em saúde por possibilitar uma assistência integral.

Palavras-chave: Docência Universitária. Área da Saúde. Dificuldades da Docência Superior.

ABSTRACT – Setbacks of University Teaching in Health Sciences. This article has discussed aspects of the university teaching, found by professors from the health field. This is a qualitative study, with narrative interviews, interpreted by content analysis. Professors' setbacks from distinct courses have been organized into two categories: human and structural dimension. Facing the reality of scrapping of many public higher education institutions (IES), the major difficulties were not related to the infrastructure, but rather the ones involving personal relations, in particular, the multiprofessionality, an aspect considered as very important in the health field training because it allows a comprehensive assistance.

Keywords: University Teaching. Health Field. Higher Education Teaching Difficulties.

Introdução

A área da saúde é caracterizada por uma triangulação que envolve ensino-aprendizagem-assistência, além da produção de informações que de um modo pessoal são trabalhadas na construção do conhecimento inerente à formação profissional. O professor tem desafios importantes e precisa de um olhar interdisciplinar sobre as concepções, experiências e a interlocução sobre as práticas docentes (Batista; Batista, 2004). Silva (2009) alerta que, na saúde, os atores do processo (professores/profissionais da saúde, alunos e pacientes) são seres humanos com potencialidades e fragilidades, necessidades, historicidade e socialmente constituídos, tornando complexas as relações, na busca tanto de formação pelo aluno quanto dos pacientes pela própria saúde.

Neste sentido, relata Morosini (2000) que

Encontramos exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *stricto sensu*. O fator definidor da seleção de professores, até então, era a competência científica (Morosini, 2000, p. 11).

As somar com o que nos traz Morosini (2000), Pivetta e Isaia (2008) apontam que a maioria dos professores das IES não possuem formação pedagógica para trabalhar na profissão de docentes, de maneira especial, no que se refere às áreas particulares de formação técnica, pois suas atividades como educadores tiveram início por meio de diferentes trajetórias, diferentes aspirações e expectativas. As autoras afirmam ainda que estes professores, comumente, no início da carreira não estabelecem diferenciação entre a especialidade da disciplina e sua didática e conseqüentemente têm dificuldade de fazer a transposição didática dos conteúdos para a *verdadeira* produção do saber dos alunos.

Nas diferentes profissões da área da saúde, a formação envolve aspectos comuns. Dentre eles, destaca-se a articulação entre ensino/pesquisa/extensão, com o propósito de desenvolver o senso crítico, reflexivo e criativo, além da inserção precoce do aluno em atividades práticas, de modo integrado e interdisciplinar, nos diferentes cenários destas práticas, valorizando, especialmente, as dimensões éticas e humanísticas (Silva, 2009).

Castanho (2002), ao pesquisar sobre a formação de professores da área da saúde, defende a necessidade de renovação do sistema como processo contínuo e duradouro. Menciona este processo de mudança como uma sequência de etapas de novas práticas de acordo com vários aspectos que se apresentam na docência. Um professor nunca estará com sua formação pedagógica finalizada, pois esta formação não é estanque, ela depende de fatores intrínsecos e extrínsecos, como perfil dos alunos, perfil das turmas e infraestrutura física e organizacional, e

sofre constantes mutações. É premente a necessidade de inovação continuada nos modos de atuação docente.

A formação numa profissão voltada para a área da saúde é, portanto, marcada pela pluralidade de conhecimentos, habilidades e competências que o professor precisa dispor como arsenal pedagógico no exercício do magistério. São conhecimentos sobre sua área específica, didática, sobre a dimensão política na prática da docência, domínio dos suportes tecnológicos, entre outros. Desse modo, o contexto em que se vive na contemporaneidade torna fundamental a formação continuada e permanente para o desempenho da profissão escolhida (Aquino; Puentes, 2004).

Os professores da área da saúde adentram à docência tendo como base o conhecimento específico. Mediante a sua formação na profissão escolhida, como bons especialistas que são, inserem-se na docência. Poucas são as iniciativas de formação pedagógica, por parte dos docentes, que logo veem-se em um emaranhado de afazeres que os envolvem e que vão além de *dar aula*, englobam atividades de gestão, orientação acadêmica, participação em comissões, dentre outros. No cotidiano da docência em saúde, outros desafios somam-se: limitações de cunho físico, estrutural, organizacional – que incluem o próprio ambiente de trabalho – e, principalmente, aquelas inerentes às relações interpessoais. No que concernem as relações interpessoais, Oliveira e Comarú (2006) reforçam a ideia de que as habilidades técnicas e o conhecimento são fundamentais para o exercício da docência, entretanto tais circunstâncias não podem existir isoladamente e tampouco podem ser postas como prioritárias, em detrimento das relações entre as pessoas que se estabelecem e que permeiam o dinamismo das atividades. Rodrigues (2003) destaca a prática pedagógica como basicamente relacional, o que pressupõe que o professor assume atitudes pertinentes frente às ações realizadas, aos seus alunos e, também, frente aos próprios colegas de trabalho.

E, possivelmente nessas relações que o sujeito estabelece com os outros, estão presentes aspectos ideológicos, históricos e culturais que se manifestam de forma consciente ou inconsciente (Carvalho et al., 2009).

Dessa forma, a docência superior envolve o enfrentamento constante de desafios que se complexificam à medida que os profissionais tomam consciência de que a docência tem especificidades que necessitam ser experienciadas e aprendidas (Isaia; Maciel; Bolzan, 2010). Na área da saúde, Castanho (2002) comenta a respeito do valor dado ao exemplo do professor como pessoa e como profissional da saúde, modelo a ser seguido ou evitado pelos seus alunos, então futuros colegas de profissão.

Ainda especificamente sobre a área da saúde, Rossoni et al. (2016) afirmam que, no início do século XXI, houve mudanças nos currículos de graduação, dentre elas a inserção de alunos por meio dos estágios curriculares nos serviços do Sistema Único de Saúde (SUS). Estas mu-

danças geraram a necessidade de novos olhares e percepções sobre a formação, tanto dos docentes quanto dos discentes.

Além de todos os aspectos humanos já apresentados, não se pode negligenciar os aspectos de infraestrutura física e organizacional que também interferem no processo de ensino-aprendizagem. É importante ressaltar que a formação dos profissionais nas IES é percebida pelas condições propiciadas pela infraestrutura durante o curso. Pode-se afirmar que, realmente, as condições físicas podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento do estudante universitário. Em especial, quando se menciona as IES públicas, a infraestrutura acaba tendo um grande destaque, devido ao sucateamento vivido por elas, principalmente no que se refere às suas condições físicas, que geram obstáculos para o bom andamento de muitas atividades acadêmicas (Marques; Pereira; Alvez, 2010). Esta questão de infraestrutura torna-se mais um percalço enfrentado também pelo professor.

Assim sendo, este artigo teve por objetivo identificar os percalços encontrados no exercício da docência de professores das Ciências da Saúde, com diferentes tempos de atuação, que sinalizaram a necessidade de adaptações e reformulações contínuas no cotidiano docente de uma IES Pública. Entendem-se por dificuldades na docência superior os entraves, percalços que se apresentam no cotidiano docente, que envolvem tanto os aspectos estruturais quanto aqueles inerentes à condição humana (Roveda et al., 2014).

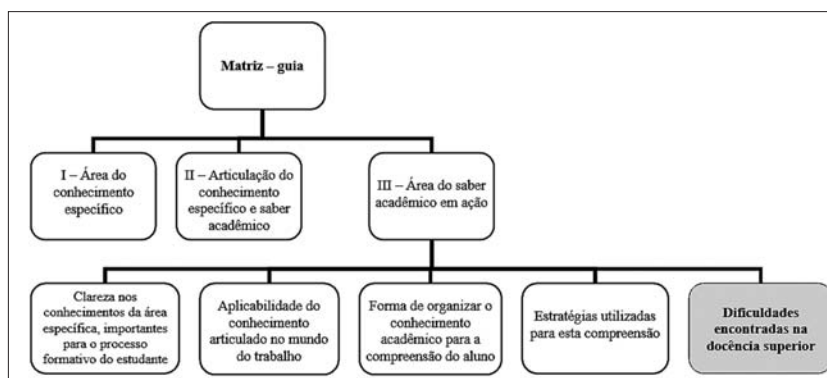
Metodologia

Este artigo foi um recorte da pesquisa *Os movimentos da docência superior: especificidades nas diferentes áreas do conhecimento e sua influência na atuação docente*, aprovado pelo Comitê de Ética, sob o nº de protocolo, 23081.006693/2010-77. Tratou-se de uma investigação qualitativa, de cunho narrativo (Connelly; Clandinin, 1995; Mcewan, 1998; Bolívar; Domingo; Fernández, 2001; Goodson, 2004), uma vez que das narrativas emergiram acontecimentos que marcaram a vida pessoal e profissional do professor e que poderiam levar à autorreflexão, à significação e à transformação, à medida que o tornava sujeito de sua própria história (Huberman, 1989; Mcewan, 1998; Isaia, 2005; 2008).

A coleta de dados partiu de uma matriz categorial-guia previamente elaborada pelo grupo de pesquisa, constituída por eixos norteadores e indicadores, utilizada para a realização das entrevistas que aconteceram de modo presencial e individual com cada professor. A matriz-guia continha três eixos norteadores, e cada um deles, seus indicadores: I – *Área do conhecimento específico*: definição pessoal da área de conhecimento, conhecimentos básicos da sua área, inter-relações pessoais e inter-relações com áreas afins; II – *Articulação do conhecimento específico e acadêmicos*: diferenciação e articulação entre conhecimento específico da área e o conhecimento acadêmico; e eixo III – *Área do saber acadêmico em ação*, sendo o quinto indicador deste eixo

o foco do presente trabalho, dificuldades encontradas na docência superior (ensino, planejamento, orientação, pesquisa e extensão) dos docentes da área do conhecimento em questão (Figura 1). Para tal, foram utilizados excertos das narrativas dos professores.

Figura 1 – Diagrama Representativo do Recorte Realizado a partir da Matriz-Guia



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2016).

Participaram do estudo 15 professores da área da saúde, selecionados, aleatoriamente, envolvendo os seguintes cursos: Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Odontologia e Medicina, todos os cursos da mesma IES. A seleção aleatória dos professores ocorreu em função do número de docentes em cada *Unidade Universitária* da referida IES e também de acordo com as *áreas de conhecimento* do CNPq, visando uma amostra representativa de cada área e tempo de experiência, de acordo com o aceite de cada professor.

Respeitando os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos quanto ao anonimato dos professores, utilizou-se para a identificação dos excertos o termo “Prof. S” (Professor da Saúde), seguido do respectivo numeral que o representa, estendendo-se de 1 a 15.

A análise das entrevistas e interpretação das narrativas foi realizada, mediante a análise de conteúdo (Bauer; Gaskell, 2004), pela qual foram seguidas as etapas: 1ª) transcrição das narrativas orais das entrevistas gravadas e leitura profunda, propiciando um fluxo de ideias para a interpretação do texto; 2ª) unitarização de termos ou desmontagem dos textos, em que foi realizada a retirada de passagens das narrativas, as quais sugeriram entendimentos sobre o fazer e as dificuldades da docência; 3ª) categorização, que consistiu em reunir elementos definidores, para, posteriormente, definir os elementos-chave que elegeram as categorias da pesquisa; 4ª) interpretação, que constituiu o produto final, no qual foram reunidas as estruturas de relevância dos informantes com as do entrevistador e os autores cujos pressupostos teóricos nortearam a pesquisa.

Resultados e Discussão

Os professores da amostra têm regime de trabalho de 40 horas e diferentes tempos de docência superior, sendo o tempo de docência dividido em três etapas: um (1) professor PAI (professores em anos *iniciais*, 0-5 anos de docência); sete professores PAT (professores em anos *intermediários*, 6-15 anos de docência) e sete professores PAF (professores em anos *finais*, mais de 16 anos de docência). Quanto à formação máxima *stricto sensu*, dois professores possuem pós-doutorado em Ciências da Saúde, dez são doutores nas diferentes áreas das profissões da saúde e três são mestres (dois nas áreas específicas e um (1) em Educação). Dos 15 professores, dez também realizaram especialização *lato sensu* nas suas áreas específicas de atuação na saúde. Neste sentido, estes dados nos mostram que as escolhas de formação na trajetória docente são pautadas nas escolhas prévias da profissão de origem de cada professor da área da saúde. Uma minoria optou por *lato* ou *stricto sensu* em outras áreas.

A análise das entrevistas permitiu identificar quais foram as dificuldades da docência em saúde, que foram categorizadas em: dimensão humana e dimensão estrutural no dia-a-dia da docência. A docência está interligada às vivências das situações do ambiente universitário, relacionadas, tanto aos alunos quanto aos professores; cada pessoa constrói e significa o seu cotidiano a partir de suas experiências e histórias pessoais (Morosini; Cunha, 2006).

Diante disso, os percalços encontrados nas narrativas docentes explicitaram as limitações e os obstáculos enfrentados por eles, que remeteram aos espaços físicos, à carência de materiais e à sobrecarga de trabalho, assim como as limitações de cunho pedagógico e relacional, que interferiram no desenvolvimento da docência. Os professores entrevistados incorporaram nas suas narrativas aspectos relativos ao desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão, o que foi perpassado desde o planejamento até a orientação do aluno.

1ª Categoria: dimensão humana

A maioria dos percalços apontados referiu-se a elementos humanos, os quais remetiam ao aluno, ao próprio professor e aos seus colegas docentes. Foram destacados: o *perfil do aluno*, as *relações interpessoais*, a *ausência de formação pedagógica* para a docência e a *falta de experiência profissional* como subsídio à prática docente.

Diferentes questões relacionadas ao *perfil do aluno* foram apontadas pelos professores, dentre elas, 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.

A maneira com que o aluno chega para nós [...] o que ele aprendeu do básico, de fisiologia, de anatomia, [...] no nível de graduação [...]. A gente tem que iniciar, voltar atrás para ensinar [...] e deixa de ensinar coisas [...] (Prof. S6).

Os alunos não respeitam os professores, não encaram a sério, não querem tomar as rédeas da construção de conhecimento, de vida. São muito filhos, ainda, no sentido de dependência (Prof. S11).

[...] tu sabes que hoje o aluno interrompe, sai da aula, entra tarde, recebe recado de celular, enfim [...] (Prof. S8).

Pimenta e Anastasiou (2002) destacaram que, ao exercer a docência no ensino superior, o professor depara-se com um *corpo* discente cada vez mais jovem e, na maioria das vezes, as características desses jovens não são o seu objeto de preocupação inicial, pois já os vislumbram como futuros profissionais da área e esperam deles um perfil para tal. Além do mais, desenvolver, por parte do professor e do aluno, uma relação entre adultos pode parecer algo utópico, visto que para muitos docentes, esses jovens são praticamente adolescentes e, como tais, um tanto irresponsáveis (Masetto, 2003).

Esse contexto remete ao perfil geracional de professores e alunos e suas interações no cotidiano acadêmico, um aspecto presente na profissão docente nos dias atuais.

A dificuldade que a gente tem é essa, entender, entrar no mundo dessa turma que está entrando com 16, 17 anos. E eles são ótimos, inteligentes, raciocínio rápido, reflexão, são ágeis nas suas concepções, [...] eu não consigo [...] (Prof. S4).

Eu acho que [...] hoje, como a coisa é tudo rápida e massificada, a relação interpessoal diminuiu, perdeu força [...]. A relação é muito superficial (Prof. S14).

Sabe-se que o encontro entre gerações envolve uma diversidade de aprendizagens, alianças e atritos, que fazem dessa relação algo surpreendente. Não é raro encontrar professores reclamando de atitudes irresponsáveis com que seus jovens alunos se comportam, apresentando um *desinteresse* pela formação (Vasconcelos, 2013).

As inquietações nesta relação da juventude com as IES “[...] são expressões de mudanças profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações” (Dayrell, 2007, p. 1106).

No ambiente universitário, são apontadas dificuldades nas *relações interpessoais*. A carência de comunicação entre os professores do mesmo curso, departamentos e centros da universidade foi mencionada, o que remete à departamentalização na educação superior e à chamada solidão pedagógica, compreendida como “[...] sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo” (Cunha; Isaia, 2006, p. 373).

[...] eu não tive outras parcerias dentro do grupo de departamento, então eu me vejo muito solitária [...], um caminhar solitário [...] (Prof. S2).

[...] eu me sinto sozinha. [...] somos muito departamentalizados [...] os professores não conversam [...] (Prof. S10).

Provavelmente, o modelo de formação dos cursos de graduação, arraigados em sua própria área de atuação, possa ser o responsável pela tendência de os profissionais trabalharem de forma isolada e independente das demais áreas (Peduzzi et al., 2013).

O isolamento das práticas priva os professores de aprender uns com os outros, a identificar deficiências, a compartilhar evidências, a buscar soluções em conjunto para melhorar práticas (Aquino; Puentes, 2004). Essa relação entre professores também é caracterizada como “[...] funcionamento celularista ou celularismo escolar, em que os membros da comunidade educacional assumem condutas e hábitos de trabalho em que predominam o individualismo, a autonomia exagerada, a privacidade” (Imbernón, 2005, p. 83).

Marcelo Garcia (1999) e Zabalza (2004) advertiram que a cultura do individualismo predomina na educação superior e que tais características trazem efeitos negativos ao desenvolvimento profissional dos professores. De acordo com Zabalza (2006, p. 166):

El tempo de estar juntos, compartir o debatir, es un bien escaso en las universidades. Las personas están agobiadas de trabajo, compromisos y preocupaciones y no se dispone de tiempo para construir ese espacio común de encuentro que posibilite el conocimiento mutuo (personal y profesional) ni para observar lo que los otros hacen.

Assim, cabe as pessoas buscar estreitar relações profissionais de modo a atender o sentido amplo da universidade. Cabe ao professor entender que, para exercer sua função como docente, necessita combinar uma série de fatores que implicam diretamente sobre o ato pedagógico. Dentre estes pode-se citar a autoridade, o respeito e a afetividade. Ressalta-se que a atuação dos professores pode constituir-se em fonte de inspiração para buscar um novo e melhor caminho para alcançar os alunos e os pares (Anúnciação; Antônio; Manuel, 2015).

Além da falta de comunicação entre colegas, foi destacado o distanciamento na relação professor-aluno e a falta de multiprofissionalidade vivenciadas nas práticas de ensino. Além disso, um docente médico ressaltou os dilemas na relação médico-paciente-professor, particularidades do exercício da docência na área da saúde.

Nesse sentido, é importante que a relação professor-aluno seja tangenciada tanto por aspectos cognitivos quanto afetivos, pois o relacionamento baseado na afetividade torna-se um elo produtivo que alicerça professores e alunos para a construção do conhecimento, permitindo que novas relações se estabeleçam e que o conhecimento entre as partes favoreça novas descobertas e novas possibilidades de trocas, ou seja, a multiprofissionalidade (Anúnciação; Antônio; Manuel, 2015).

A multiprofissionalidade é considerada estratégia que orienta e possibilita a realização de assistência integral, retrata uma justaposição de diversas disciplinas em que cada profissional atuará, de acordo com o seu saber especializado (Alvarenga et al., 2013). A narrativa que segue representa esta dificuldade:-

[...] a formação de uma equipe multidisciplinar, [...] um enfermeiro num posto de saúde faz as coisas dele, o farmacêutico fazendo as dele, o médico fazendo as dele, o fisioterapeuta fazendo as dele, e o fechamento, este trabalho profissional termina não multidisciplinar, [...] eu confesso, eu tenho muita dificuldade (Prof. S1).

A relação professor-aluno é importante no processo de aprendizagem, o professor deve ter uma atitude de parceria e corresponsabilidade com o aluno, sendo o planejamento conjunto das atividades uma das premissas para que o aluno se sinta igualmente envolvido na sua formação profissional (Masetto, 2003). Rodrigues (2011) destaca que nas relações de ensino e aprendizagem se deve valorizar a interação e o trabalho coletivo, de modo que o espaço acadêmico seja um lugar de relações construtivas e solidárias, de crescimento e aprendizado, onde todos podem ser aprendentes e todos podem ensinar.

Na conduta docente na área da saúde, destacam-se variadas relações: com os alunos, com as instituições de ensino, com a classe profissional, com a sociedade e com os pacientes. Assim, esse educador, e também profissional da saúde, além das responsabilidades técnicas e éticas, tem que estar dotado de uma posição mais humanista, de cuidado e solidariedade.

Silva (2009) verificou, na área da saúde, que, além de todos os aspectos da relação entre professor-aluno há uma relação triangular, principalmente nas disciplinas profissionalizantes entre aluno-professor-paciente, o que torna ainda mais complexa estas relações. Rogers (1986), há décadas, afirmava que numa relação entre professor-aluno-paciente não se pode ensinar, mas apenas facilitar o aprendizado, e dar exemplos é um ótimo modo. Bernardino Junior et al. (2014) afirmam que nesta triangulação em Cursos de Odontologia, o paciente é o motivo de todo o processo, porém, não recebe a devida importância quando o levamos ao âmbito de formação de alunos.

Vieira (2007), a partir de narrativas de docentes de um curso de Medicina, reconheceu a importância da valorização dos aspectos relacionais da vivência pedagógica, visto que as relações exercem importante influência sobre as pessoas.

A *ausência de formação pedagógica*, ou seja, a falta de preparação para ser docente foi outra dificuldade enfatizada pelos professores. Este aspecto tem grande relevância e deve ser ressaltado pelos impactos que pode desencadear nos processos de ensino-aprendizagem, interferindo na qualidade do exercício da docência. Seguem os excertos:

[...] como não tem formação pedagógica, [...] nós somos dentistas, odontólogos dando aula, vamos aprendendo de maneira muito intuitiva, e a gente consegue aprimorar ao longo do tempo [...]. (Prof. S5).

[...] Eu estudei, me preparei para ser médico e não para ser docente. Então, eu tinha muita dúvida de como preparar uma aula, como tu expões um assunto para os alunos. [...] nós não somos preparados para ser docentes, [...] a gente vai pela vivência, pela experiência, pelos erros, pelos acertos [...]. (Prof. S3).

A temática da formação pedagógica envolvendo cursos das Ciências da Saúde parece ser uma discussão de longa data. Em um estudo realizado no ano de 2002, Castanho (2002) já mencionava ser urgente a reflexão de como introduzir na formação inicial e continuada destes profissionais a competência pedagógica para aulas de qualidade na educação superior.

Na década de 1990, Masetto (1998) e Abreu e Masetto (1997) reconheceram que os professores universitários começavam a perceber que a docência, a pesquisa e a prática de qualquer profissão, demandavam uma capacitação peculiar, específica, muito embora uma considerável parcela daqueles que se tornaram professores tenham tido sua formação inicial em cursos de bacharelado, sendo assim, compreensível o desconhecimento dos construtos teóricos/epistemológicos sobre os processos de ensino-aprendizagem (Oliveira, 2011).

Pachane e Pereira (2004) comentaram que uma das críticas mais corriqueiras aos cursos superiores se referiu à falta de didática dos professores. Os mesmos autores salientaram que é comum ouvir relatos dos alunos de que o professor sabe a matéria, mas não sabe como transmiti-la, não sabe como conduzir a aula ou não se preocupa com a docência e, deste modo, prioriza os trabalhos de pesquisa. Masetto (1998) corroborou com este pensamento e acrescentou que, além das competências específicas para exercer a profissão, existem as competências relacionadas à docência, como o domínio de uma área do conhecimento, o domínio pedagógico e o exercício da dimensão política do ensino superior.

A experiência mais próxima de uma formação docente é, para muitos docentes, as disciplinas pedagógicas cursadas na pós-graduação *stricto sensu*, sendo que a maioria não possui efetivamente uma capacitação em docência (Costa, 2010).

Neste sentido, cabe questionar se os cursos de pós-graduação *stricto sensu* realmente preparam para a docência superior ou formam, estritamente, ótimos pesquisadores, professores com perfil para produções e publicações em detrimento de uma formação pedagógica para o ensino de qualidade. Podemos assim inferir que programas de pós-graduação desta natureza formam professores pedagogicamente frágeis.

Cunha e Isaia (2006), ao se posicionarem sobre a trajetória do professor do ensino superior, questionam também quem forma o docente para o ensino superior, uma vez que a graduação, em especial as licenciaturas, preparam para a educação infantil e para os ensinos fundamental e médio, e o *stricto sensu* está direcionado às pesquisas. Se nem os profissionais licenciados são preparados na sua graduação para o ensino superior, certamente os bacharéis também não são.

Outro espaço de formação são os escassos e frágeis cursos de treinamento oferecidos pelas IES, desenvolvidos de maneira dispersa, ao longo do semestre, e sem vínculo com os problemas enfrentados durante a docência. Geralmente estes treinamentos não passam de encontros mensais destinados, especialmente, a discussões sobre problemas de caráter administrativo e burocrático e, eventualmente, sobre assuntos didático-pedagógicos, além de reuniões e palestras realizadas no início de cada semestre, previstas, essencialmente, para repetir como se elaboram os planos de disciplina e de aulas (Aquino; Puentes, 2004).

Com base nas análises realizadas, foi constatado que os docentes desta IES, em sua maioria, embora muitos com experiência em suas áreas específicas, mostraram-se desprovidos de saberes pedagógicos, passando a coordenar estes saberes no momento em que ingressaram na docência universitária (Pimenta; Anastasiou, 2002).

Ainda, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), é comum que profissionais de vários campos do conhecimento adentrem na docência superior sem nunca terem se questionado sobre o significado de ser professor. Além do mais, grande parcela das instituições que os recebem já os considera como tal e não busca formas de contribuir para essa formação. Há, assim, uma passagem natural para a docência, ou seja, *dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores*.

Na dimensão humana, outro aspecto mencionado foi a *falta de experiência profissional*, que apareceu por meio de dois vieses. Primeiro, pelo fato de que o regime de trabalho de dedicação exclusiva priva o profissional de atuar paralelamente na sua profissão com o exercício da docência, levantando ao questionamento: como ensinar a fazer sem nunca ter feito?

O segundo viés refere-se aos profissionais que seguem seus estudos de pós-graduação sem atuarem profissionalmente, tornando-se professores sem experiência prévia na profissão.

[...] acho essencial [...] atuar clinicamente também fora daqui, é uma coisa que não nos é permitido na grande maioria das vezes, [...] mas [...], na minha opinião, é inadmissível que tu *ensine* um aluno se tu não fazes aquilo também (Prof. S13).

[...] coisas que ele aprendeu na graduação e passou cinco, seis anos só no mestrado e doutorado e o treinamento nesse período praticamente não ocorreu. Então isso me preocupa, como serão os professores das novas gerações? Pesquisadores? Professores? [...] (Prof. S4).

Desse modo, a experiência profissional constitui-se em importante estratégia de ensino-aprendizagem para a formação acadêmica, especialmente na área da saúde, em que as disciplinas profissionalizantes e os estágios curriculares estão calcados nessa prática.

Gripp (2010), ao estudar 450 docentes de IES públicas e privadas, observou que nas instituições privadas não é a titulação que mais conta, como ocorre nas públicas, mas sim uma tendência à valorização dos professores *profissionais*, que atuam paralelamente à docência no mer-

cado de trabalho. A experiência profissional seria, então, um critério para a seleção. Esta pode ser uma realidade desejada por muitos professores das IES públicas estudadas, conforme as narrativas anteriores.

2ª Categoria: dimensão estrutural

Os percalços apontados pelos professores também perpassaram elementos estruturais do ambiente universitário, dentre estes, a *sobrecarga de trabalho* e a *insuficiência em infraestrutura e em recursos tecnológicos*.

A *sobrecarga de trabalho*, decorrente da densidade curricular dos cursos e da função de gestão, gera menos tempo para se dedicarem à pesquisa e à extensão e, por vezes, acaba por prejudicar as atividades de ensino. As falas dos professores remetem este percalço.

[...] o problema que eu vejo na nossa área é que a gente é várias pessoas, eu sou o coordenador, professor da farmácia, tenho uma disciplina ligada à fisioterapia, aulas do mestrado, orientações de PIBICs, orientandos no mestrado, a comissão de legislação e normas do CCS, a comissão dos professores associados [...] (Prof. S1).

[...] tu perdes um pouco do traquejo geral! [...] é porque eu sou chefe do departamento, [...] se eu tivesse só na docência, eu acho que eu não teria esse sentimento, [...] faz quatro anos que eu estou nessa chefia e então isso aí me absorve muito (Prof. S8).

Nesse sentido, as IES têm exigido de seus professores distintas atribuições na universidade, que ampliam e tornam mais complexo o exercício profissional docente. Novas responsabilidades somam-se, como a orientação acadêmica, a gestão, a busca de financiamento, as relações institucionais e a tutoria (Zabalza, 2004; 2006).

Em concordância com a realidade mencionada nesta pesquisa, no estudo de Silva et al. (2013), os docentes que já foram gestores relataram que a função gera o afastamento da sala de aula, a falta de tempo para investir nas produções acadêmicas e a perda em pesquisas pela descontinuidade aos projetos.

Alguns estudos indicaram que parte dos docentes gestores não consegue conciliar as atividades pessoais e profissionais e, muitas vezes, essa sobrecarga é encarada como percalço e sacrifício. Ainda, ao deixarem a pesquisa de lado, perdem a qualidade de ensino e limitam as publicações científicas (Marra; Melo, 2003; Melo; Lopes; Ribeiro, 2013).

Outro percalço apontado pelos professores da saúde, embora com menor ênfase, remeteu a *insuficiência em infraestrutura e em recursos tecnológicos*, necessários às aulas teóricas e práticas na universidade.

[...] a gente não tem acesso à internet várias vezes [...] cai toda hora, [...] eu não posso fazer os registros dos meus projetos [...] (Prof. S5).

A dificuldade maior nossa é essa falta de recurso tecnológico (Prof. S14).

Não se tem uma estrutura física na nossa área que seja ideal para que funcionasse melhor, mas isso quanto à prática, na teoria não tem grandes

problemas, para as aulas teóricas a gente tem sala, tem estrutura, então, a dificuldade está na prática, são muitos pacientes, e envolve o atendimento [...], esse que é o problema maior (Prof. S7).

Nesse contexto, a infraestrutura na educação superior é um elemento importante que busca facilitar e auxiliar o desenvolvimento do aluno, e não dificultar a sua formação. O sucateamento da infraestrutura física em várias IES públicas gera obstáculos para o bom desenvolvimento das diversas atividades acadêmicas (Marques; Pereira; Alves, 2010). Na mesma pesquisa, os autores investigaram a percepção dos estudantes na mesma IES onde aconteceu o presente estudo com os professores da área da saúde. A conclusão foi de que os universitários de graduação de fato percebem o sucateamento da estrutura. Afirmam ainda que este sucateamento das IES públicas provém especialmente de reformas insuficientes, pois houve uma grande expansão na oferta de cursos superiores sem infraestrutura condizente e das instalações muito antigas, o que é preocupante, uma vez que este aspecto é extremamente relevante para a qualidade do ensino.

A pesquisa mais recente de Sakurada (2017), dentre outros achados, também relata a expansão de campi já existentes de universidades brasileiras, sem que essa expansão fosse acompanhada por maiores e melhores estruturas físicas, materiais e pessoais capazes de dar conta do número elevado de ingresso de novos estudantes.

Visto que a infraestrutura insuficiente afeta todos os atores no processo de aprendizagem, Mancebo, Do Vale e Martins (2015) informam que, em 2012, docentes das instituições federais iniciaram uma greve por tempo indeterminado, reivindicando melhorias das condições de trabalho docente. Isso porque houve um aumento expressivo do número de estudantes sem a necessária contratação de mais docentes, assim como protestavam quanto à precariedade de recursos para a construção de novas estruturas físicas, as quais já eram insuficientes para o que se tinha de estudantes.

Na docência em saúde, a insuficiência de infraestrutura não interfere apenas na rotina de professores e alunos, mas também na assistência em saúde prestada dentro da formação. Torna-se uma dificuldade sentida para além da sala de aula e por seus protagonistas, e atinge pacientes, famílias e a sociedade como um todo.

Considerações Finais

Após discorrer sobre os percalços da docência universitária identificados na área da saúde, destaca-se que a categoria da Dimensão Humana foi a mais explicitada nas narrativas dos professores. Em seu contexto, despontaram as questões relacionais, emergindo o perfil do aluno, a relação entre professor-aluno, a carência de comunicação com os pares, a falta de formação pedagógica e a departamentalização como elementos preponderantes.

Os elementos que surgiram como entraves ao exercício profissional docente retrataram, de certo modo, o encontro entre diferentes

gerações, na medida em que os jovens alunos e professores ingressam cada vez mais cedo na universidade. Entretanto, com o passar dos anos da docência, outros entraves podem surgir pelo fato de que os estudantes adentram a universidade cada vez mais jovens, enquanto os professores seguem seus anos no magistério superior com a necessidade de constantes mudanças de diferentes ordens para atender às complexidades de cada momento e de cada circunstância.

Observou-se nessa conjuntura o foco na pesquisa arraigado à docência em saúde, o qual já vem assumindo prioridade nas universidades, especialmente, nas IES públicas. Sem sobressaliência de nenhum dos pilares do tripé ensino-pesquisa-extensão, acredita-se que a pesquisa e a extensão vêm para *nutrir* a docência, embora a primeira venha assumindo a ponta na preferência dos professores doutores. Percebe-se certo movimento de alguns cursos da saúde em ter como diferencial professores bem preparados pedagogicamente, que assumam a docência como profissão e não apenas como pesquisadores ou profissionais da saúde que formam outros profissionais.

Para além das dificuldades relacionais da docência em saúde, surgiu, nos entremeios do ofício do professor, a Dimensão Estrutural, que, na maioria das vezes, fugiu ao alcance do professor. A sobrecarga de trabalho imposta pelas atividades de ensino-pesquisa-extensão e as funções de gestão foram destaque. Como consequência deste exercício concomitante de funções, esteve o afastamento da sala de aula e de seus próprios colegas de trabalho, o que veio ao encontro das dificuldades relacionais já elencadas.

Somando-se a isso, a aquisição de bens e materiais permanentes para as universidades requer o envolvimento do professor na gestão acadêmica, na elaboração, na implementação e na execução de atividades de pesquisa e extensão, com fins de angariar fomento externo para equipar laboratórios, salas de aula, entre outros. Levando em conta a falta de tempo pelo excesso de carga horária, soma-se a carência de infraestrutura, que pode gerar ônus para muitos docentes.

Essa dificuldade é somada ao fato de que o desenvolvimento de atividades práticas na área da saúde precisa necessariamente envolver espaços físicos apropriados, como clínicas, consultórios, laboratórios, hospitais, dentre outros. Estes, por sua vez, carecem de materiais de consumo e permanentes, o que nem sempre está ao alcance de todos. Esses espaços precisam, ainda, de gestão, organização e manutenção próprias para se cuidar do que há de mais nobre: a vida humana.

Nesse cenário de complexidade e especificidade é que se encontra o professor da saúde e os demais personagens desta tríade professor-aluno-paciente, todos sob os muros de uma IES pública e das peculiaridades advindas de seu contexto, muitas vezes, padecendo diante das atrocidades da gestão governamental.

As dimensões humanas e estruturais apareceram com muita ênfase no estudo realizado, o que faz acreditar que o contexto do estudo denotou, genuinamente, o cenário atual da docência universitária da

área da saúde no país. Em tempos de vigília e enfrentamentos, acredita-se que as dimensões estruturais tendem a sofrer mais, caso as relações não deem conta de promover mudanças e transformações na forma como a realidade está posta.

Recebido em 13 de agosto de 2017

Aprovado em 14 de junho de 2018

Referências

ABREU, Maria Celia de; MASETTO, Marcos Tarciso. Ensino e Aprendizagem. **O Professor Universitário em Aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: Editoras Associadas, 1997.

ALVARENGA, José da Paz Oliveira; MOREIRA, Andrea Bruno; FONTES, Wilma Dias de; et al. Multiprofissionalidade e interdisciplinaridade na formação em saúde: vivências de graduandos no estágio regional interprofissional. **Enfermagem Universidade Federal de Pernambuco**, Recife, v. 7, n. 10, p. 5944-5951, 2013. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/revista/article/download/4242/7391>> Acesso: 10 out. 2014.

ANUNCIAÇÃO, Luísa da; ANTÔNIO, David; MANUEL, Janice Alexandra da Costa. Importância da Relação Professor – Aluno na Educação Superior. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE, 11., 2015, Prado velho. **Anais...** Prado velho: 2015. P. 1-10.

AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Calidad del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje-Investigación em la Educación Superior: un modelo para su evaluación. **Ícone Educação**, Uberlândia, v. 10, n. 1-2, p. 207-234, 5 dez. 2004.

BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena. **Docência em Saúde: temas e experiências**. São Paulo: Senac, 2004.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BERNARDINO JUNIOR, Roberto et al. Docência Universitária: a relação professor-aluno-paciente na prática de cirurgiões-dentistas. **Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente: diversa prática**, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 218-262, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/diversapratica>>. Acesso: 10 jul. 2016.

BOLÍVAR, António; DOMINGO, Jesus; FERNÁNDEZ, Manuel. **La Investigación Biográfica-Narrativa en Educación**. Madrid: La Muralla, 2001.

CARVALHO, Adenivan Mendes et al. Paradoxos na Docência Contemporânea. **Caderno de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 4-25, jan./dez. 2009.

CASTANHO, Maria Eugênia. Professores de Ensino Superior da Área da Saúde e sua Prática Pedagógica. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, 2002, v. 6, n. 10, p. 51-62. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/icse/v6n10/05.pdf>>. Acesso: 10 jul. 2016.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de Experiência e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te Cuente**. Barcelona: Alertes, 1995.

- COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Formação Pedagógica de Professores de Medicina. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 18, n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n1/pt_16.pdf>. Acesso: 08 ago. 2017.
- CUNHA, Maria Isabel da; ISAIA, Silvia Maria Aguiar. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, Maria Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, v. 2, p. 367-377. Brasília: INEP/MEC, 2006.
- DAYRELL, Juarez. A Escola “Faz” as Juventudes? Reflexões em Torno da Socialização Juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>. Acesso: 8 ago. 2017.
- GRIPP, Glícia. Prática dos Professores do Ensino Superior. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 61-85, jan./dez., 2010.
- GOODSON, Ivor. Profesorado e Historias de Vida: un campo de investigación emergente. In: GOODSON, Ivor. **Historias de Vida Delprofesorado**. Barcelona: Octaedro, 2004. P. 45-62.
- HUBERMAN, Michaël. **La Vie des Enseignants**. Évolution et Bilan d'une Profession. Paris/Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1989.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**. Formar-se para a Mudança. São Paulo: Cortez, 2005.
- ISAIA, Silvia Maria Aguiar. Ciclos de Vida Profissional Docente: delineamento teórico-metodológico específico para professores do ensino superior. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISADORES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS, 1., 2005, Santa Maria. ALONSO, Cleuza (Org.). **Reflexões sobre Políticas Educativas**. Santa Maria: 2005. P. 35-44.
- ISAIA, Silvia Maria Aguiar. Aprendizagem Docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. In: TRAVESSINI, Clarice; EGGERT, Edla; PERES, Elaine; BONIN, Lara. **Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender**: práticas e didáticas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- ISAIA, Silvia Maria Aguiar; MACIEL, Adriana; BOLZAN, Dóris Pires. Educação superior: a entrada na docência universitária. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED NACIONAL: EDUCAÇÃO NO BRASIL, O BALANÇO DE UMA DÉCADA, 33., Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: 2010. P. 5.
- MANCEBO, Deise; DO VALE, Andréa Araujo; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 60, jan./mar. 2015.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **Formación del Profesorado para el Cambio Educativo**. Barcelona: EUB, 1999.
- MASETTO, Marcos Tarciso. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998. P. 9-26.
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MARQUES, Carolina Sampaio; PEREIRA, Breno Augusto Diniz; ALVES, Juliana Nunes. **Identificação dos Principais Fatores Relacionados à Infraestrutura Universitária**: uma análise em uma IES pública. **Revista Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 23, n. 1, p. 91-103, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/2100>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

McEWAN, Hunter. Las Narrativas en el Estudio de la Docência. In: McEWAN, Hunter; EGAN, Kieran (Org.). **La Narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.

MARRA, Adriana Ventola; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. Docente-Gerente: o cotidiano de chefes de departamento e coordenadores em uma universidade federal. In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO ANPED, 4., Brasília. **Anais...** Brasília: 2003. P. 1-16. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2003/GRT/2003_GRT1135.pdf>. Acesso: 30 set. 2014.

MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes; LOPES, Ana Lúcia Magri; RIBEIRO, João Marcelo. O Cotidiano de Gestores entre as Estruturas Acadêmica e Administrativa de uma Instituição de Ensino Superior Federal de Minas Gerais. **Portal Metodista**, São Bernardo do Campo, v. 9, n. 17, p. 205-227, 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/OC/article/view/3676/pdf_73>. Acesso: 10 ago. 2017.

MOROSINI, Maria Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: glossário. Brasília: 2006. v. 2. P. 362-363.

MOROSINI, Maria Costa. Docência Universitária e os Desafios da Realidade Nacional. In: MOROSINI, Maria Costa (Org.). **Professor do Ensino Superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. P. 11-21.

OLIVEIRA, Anelise Flôres de; COMARÚ, Patrícia do Amaral. Docência e Relações Interpessoais: um olhar sobre o cotidiano da formação de professores. In: Jornada Nacional de Educação, 12., 2006, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UNIFRA, 2006. P. 1-10.

OLIVEIRA, Viviane Souza de. **Ser Bacharel e Professor**: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária. 2011. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar. A Importância da Formação Didático-Pedagógica e a Construção. **Revista Ibero-americana de Educación**, Buenos Aires, v. 35, n. 1, p. 1-13, 2004. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/2925>>. Acesso: 5 ago. 2014.

PEDUZZI, Marina. et al. **Educação Interprofissional**: formação de profissionais de saúde para o trabalho em equipe com foco nos usuários. Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, v. 47, n. 4, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S00802342013000400977&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 02 out. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprender a ser Professor: o desenrolar de um ofício. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 3. p. 250-257, 2008.

SAKURADA, Priscila Keiko Cossual. O Sucateamento da Universidade Pública: a realidade dos cursos de Serviço Social da UFES e UFF. **Universidade e Sociedade**, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino (ANDES), Brasília, n. 59, p. 1-12, 2017.

RODRIGUES, Alfaiades de Marco. **Tornar-se Professor de Psicologia**: encontros com o outro. 2011. 130 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

RODRIGUES, Maria Bernadete. Reflexões sobre a Prática Docente no Ensino Superior. In: QUADROS, Claudemir. **Trabalho Docente na Educação Superior: proposições e perspectivas**. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2003. P. 50-58.

ROGERS, Carl. **Liberdade de Aprender em nossa Década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ROSSONI, E. et al. Estágios Curriculares no Sistema Único de Saúde: implicações nas escolhas profissionais de egressos da UFRGS. **Revista da ABENO**, Londrina, v. 16, n. 2, p. 153, 2016.

ROVEDA, Patrícia Oliveira et al. Professores Principiantes: dificuldades da docência superior. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 4., Curitiba. **Anais...** Curitiba: 2014. P.1.

SILVA, Fabiula Meneguete Vides et al. **Tornar-se Gestor: a experiência vivida pelo professor universitário**. Encontro de gestão de pessoas e relações de trabalho, 4., Brasília. **Anais...** Brasília: 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnGPR/engpr_2013/2013_EnGPR97.pdf>. Acesso: 30 set. 2014.

SILVA, Angélica do Rocio Carvalho. A Docência nos Cursos de Saúde: importância das relações interpessoais entre docentes e discentes no processo ensino-aprendizagem. In: NETO, Armino Quillici; ORRÚ, Silvia Estér. **Docência e Formação de Professores na Educação Superior: múltiplos olhares e múltiplas perspectivas**. Curitiba: Editora CRV, 2009. P. 129-147.

VASCONCELOS, Geni. Não Invisíveis, mas Despercebidas: provocações trazidas pelas subversões cotidianas. **Revista Tessituras**, Rio de Janeiro, n. 5, 2013. Disponível em: <<http://www.revistatessituras.com.br/arquivo/Geni%20Nader%20Subversoes%20Cotidianas.pdf>>. Acesso: 5 out. 2014.

VIEIRA, Márcia Regina. **Marcas do Processo Formativo do Professor Médico com Alta Tendência Empática**. 2007. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

ZABALZA, Miguel. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, Miguel. **Competencias Docentes del Profesorado Universitario: calidad y desarrollo profesional**. España: Editora Narcea, 2006.

Hedioneia Maria Foletto possui doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É professora adjunta no Departamento de Fisioterapia e Reabilitação da UFSM e coordenadora do curso de Graduação em Fisioterapia.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2713-401X>

E-mail: hedioneia@yahoo.com.br

Neosane Schlemmer é graduanda do Curso de Letras com ênfase em Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola e bolsista de Iniciação Científica do Grupo de Pesquisa GTForma Trajetórias em Formação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2916-3412>

E-mail: neoschlemmer95@hotmail.com

Patrícia Oliveira Roveda é doutoranda de Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), professora da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc) e participante do Grupo de Pesquisa GTForma Trajetórias em Formação da UFSM.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6736-0444>

E-mail: roveda.patricia@gmail.com

Silvia Maria de Aguiar Isaia possui doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora adjunta da Universidade Franciscana, atuando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, coordenadora da Rede Sul-brasileira de Pesquisadores em Educação Superior e coordenadora do Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação do CNPq. É também professora titular aposentada da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e atua como voluntária, no Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9987-7931>

E-mail: silviamariaisaia@gmail.com

Sinara Porolnik é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Reabilitação Funcional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atua em pesquisas na área de saúde da mulher e envelhecimento.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9820-6730>

E-mail: porolnik@hotmail.com

Vanessa Michelin Cocco possui mestrado em Ciências da Reabilitação pela Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). É professora do Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter), Porto Alegre, RS.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8716-4697>

E-mail: vmcocco@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.