

<http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072017005020015>

PERCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE SOBRE A FORMAÇÃO EM SUA ATIVIDADE DOCENTE¹

Patrícia Treviso², Bartira Ercília Pinheiro da Costa³

¹ Artigo extraído da tese - Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação, atuação e satisfação em sua atividade docente, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Medicina e Ciências da Saúde, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 2015.

² Doutora em Medicina e Ciências da Saúde. Professora do Centro Universitário Metodista. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: ptreviso15@gmail.com

³ Doutora em Biologia Celular e Molecular. Professora da Faculdade de Medicina e do Programa de Pós-Graduação em Medicina e Ciências da Saúde da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: bart@puocs.br

RESUMO

Objetivo: conhecer a percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação em sua atividade docente.

Método: estudo exploratório, descritivo, prospectivo, com análise qualitativa. Amostra composta por 85 professores de dez cursos de graduação na área da saúde de uma Instituição de Ensino Superior privada do Estado do Rio Grande do Sul. A coleta dos dados foi realizada em 2014, por meio de questionário via ferramenta Qualtrics. Para o tratamento dos dados, utilizou-se análise de conteúdo.

Resultados: o estudo permitiu identificar como os participantes percebem o profissional da saúde: de modo geral, especialista em saúde, estando apto para atuar em suas diferentes áreas, porém carecendo de formação pedagógica para exercer a docência. Constatou, ainda, que esses profissionais buscam desenvolvimento nos aspectos pedagógicos por meio de educação formal, informal e não formal.

Conclusão: a atuação docente do profissional de saúde exige habilidades que ultrapassam o conhecimento de conteúdos.

DESCRIPTORIOS: Ensino superior. Educação continuada. Profissionais da saúde.

THE PERCEPTION OF PROFESSIONALS FROM THE HEALTH AREA REGARDING THEIR TRAINING AS LECTURERS

ABSTRACT

Objective: to investigate the perception of professionals from the health area regarding training for their teaching practice.

Method: it is an exploratory, descriptive, prospective study, with qualitative analysis. The sample was made up of 85 lecturers from 10 undergraduate courses in the area of health, from a private Higher Education Institution in the Brazilian State of Rio Grande do Sul. Data collection was undertaken in 2014, through a questionnaire using the Qualtrics tool. Content analysis was used for analyzing the data.

Results: the study made it possible to identify how the participants perceive the health professional: in general, as a health specialist able to work in different areas, but who lacks pedagogical training to undertake teaching. It was observed, furthermore, that these professionals seek development in the pedagogical aspects through formal, informal and non-formal education.

Conclusion: the teaching practice of health professionals requires skills that go beyond the simple knowledge of contents.

DESCRIPTORS: Education. Higher education. Continuing health personnel.

PERCEPÇÃO DE PROFESIONALES DEL ÁREA DE LA SALUD SOBRE LA FORMACIÓN EN SU ACTIVIDAD DOCENTE

RESUMEN

Objetivo: conocer la percepción de profesionales del área de la salud sobre la formación en su actividad docente.

Método: estudio exploratorio, descriptivo, prospectivo, con análisis cualitativo. Muestra compuesta por 85 profesores de diez cursos de graduación en el área de la salud de una Institución de Enseñanza Superior privada del Estado de Rio Grande do Sul. La recolección de los datos fue realizada en 2014, por medio de cuestionario vía herramienta Qualtrics. Para el tratamiento de los datos, se utilizó análisis de contenido.

Resultados: el estudio permitió identificar como los participantes perciben el profesional de la salud: de modo general es percibido como un especialista en salud que está apto para actuar en sus diferentes áreas, pero que carece de formación pedagógica para ejercer la docencia. Se constató aún que esos profesionales buscan el desarrollo en aspectos pedagógicos a través de educación formal, informal y no formal.

Conclusión: la actuación docente del profesional de salud exige habilidades que superan el conocimiento de contenidos.

DESCRIPTORES: Educación superior. Educación continua. Personal de salud.

INTRODUÇÃO

Formação e desenvolvimento de docentes na área da saúde tem sido foco de diversas discussões, abordando aspectos como a prática pedagógica, seu currículo e sua formação didática, haja vista sua importância para a formação de profissionais mais bem qualificados.¹⁻² As diretrizes curriculares nacionais (DCNs) têm orientado a necessidade de formação de profissionais de saúde humanistas, generalistas, críticos e reflexivos. Nessa linha de orientação, o desafio é romper com o modelo de formação fragmentado e tecnicista buscando formar profissionais de saúde mais humanistas, com condições de trabalhar em equipe, de forma integrada e com foco na integralidade da atenção à saúde.³

A atuação dos profissionais da saúde não se restringe somente à assistência, englobando também a pesquisa, a gerência e a educação. Um dos lados desse quadrilátero, a educação, envolve atividades com o paciente, família e sociedade, equipe assistencial, além da própria formação de novos profissionais, seja nos níveis técnico, de graduação ou de pós-graduação. Assim como para trabalhar em qualquer outra área é necessário ter formação específica, a atuação na educação também carece de preparo. A profissão docente, seguindo o modelo de outras profissões que definem suas bases de conhecimento em termos sistemáticos requer preparação, visto que a função do professor não se define pelo simples domínio de conteúdos, mas pela utilização e mobilização desses saberes e em como fazer com que esse conteúdo possa ser ensinado e aprendido.⁴

Essa preocupação com a formação docente não ocorre apenas no Brasil. Em 2007, a Comissão Europeia publicou comunicado que reflete a preocupação com a necessidade de melhoria da qualidade da formação dos professores na União Europeia, revelando que essa formação é uma condição indis-

pensável para uma educação profissional de qualidade, salientando ainda que o ofício de professor está cada vez mais difícil e complexo, com ambientes de trabalho cada vez mais exigentes.⁵

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação da Unesco⁶ defende como missão das Instituições de Ensino Superior (IES) a formação de pessoas altamente qualificadas e cidadãos responsáveis, assim como sustenta a valorização da aprendizagem permanente. Nessa perspectiva, o futuro da educação superior no Brasil caminha pelas inovações orientadas pela declaração da Unesco, que evidencia a necessidade de formação permanente de professores.⁶⁻⁷

A formação pedagógica do profissional de saúde que atua como docente é uma temática atual, ampla e complexa, confirmando a relevância da realização deste estudo. Dentro desse cenário, o estudo visa a conhecer a percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação em sua atividade docente.

MÉTODO

Trata-se de estudo exploratório, descritivo, com análise qualitativa. A amostra foi composta por docentes de cursos de graduação na área da saúde (Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição, Psicologia, Serviço Social e Terapia Ocupacional) de uma IES privada do Estado do Rio Grande do Sul (RS). Todos os docentes (n=120) desses cursos foram convidados para participar e 85 aceitaram.

Os critérios de inclusão foram estar atuando como docentes em um dos cursos de graduação na área da saúde da IES onde o estudo foi realizado e ter formação de nível superior em curso na área da saúde humana. E o critério de exclusão se referiu a docentes com formação fora da área da saúde

que atuavam nos cursos que fizeram parte desta pesquisa.

A coleta de dados foi realizada no período de maio a julho de 2014. Para tal, elaborou-se um questionário estruturado com questões abertas e fechadas, tendo como ênfase a formação docente, além de questões relativas ao perfil dos participantes. O questionário era igual para todos os professores, e foi apresentado por meio da ferramenta Qualtrics (<http://www.qualtrics.com/login/>). Na coleta, que se deu por meio de envio de *e-mail* aos docentes, foi explicado o estudo que se pretendia realizar, de que forma o questionário poderia ser acessado para ser respondido (acessando o *link* descrito no corpo do *e-mail*), quais eram os objetivos, de que forma se daria a coleta de dados e a descrição dos princípios éticos do estudo. Além disto, foi anexado a essa correspondência o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No corpo do *e-mail*, em destaque, era mencionado que o TCLE encontrava-se em anexo. Destaca-se que o aceite de cada professor ocorreu mediante preenchimento do questionário, partindo-se do princípio de que o participante aceitou participar do estudo. A técnica empregada para coleta de dados, o questionário Qualtrics, impede a identificação dos participantes, inclusive para o pesquisador.

Antes do início da coleta, foi realizado teste piloto, do qual participaram nove docentes que atuavam em cursos da saúde em diferentes IESs, além de um docente da área da Pedagogia, totalizando dez professores, o que possibilitou ajustes finos no instrumento de coleta de dados.

Para a apreciação de dados, utilizou-se a análise de conteúdo,⁸ a qual envolve três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e inferência e interpretação. A análise permitiu a construção de duas categorias: Formação pedagógica para atuar como docente e Formas de busca da qualificação docente (F1 e F2, respectivamente).

As unidades de significado utilizadas e analisadas em cada categoria foram identificadas através das letras F (formação), seguidas de número cardinal referente à categoria. Esta, por sua vez, foi acompanhada de ponto e número cardinal para identificar a ordem de inserção do participante no estudo. Exemplo: F1.23 - F (formação), 1 (primeira categoria), 23 (vigésimo terceiro participante do estudo).

Destaca-se que a pesquisa foi norteadada pelo que preconiza a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, a qual estabelece parâmetros para pesquisas que envolvem seres humanos. A pesquisa foi conduzida de acordo com os padrões éticos exigidos.⁹

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelos Comitês de Ética em Pesquisa das instituições envolvidas (proponente e coparticipante, sob os pareceres de números 510.568 e 605.387-0, respectivamente).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto à caracterização da amostra, esta foi composta por 85 participantes, correspondendo a 70,8% da população, sendo 60 (71%) do sexo feminino e 25 (29%) do sexo masculino. A idade média dos participantes era de 40 anos, sendo 60 anos a idade mais elevada e 25 a menos elevada.

A distribuição dos participantes foi diferente em relação ao curso de atuação. Do total de dez cursos, dois (Farmácia e Terapia Ocupacional) tiveram a participação de 100% dos professores, Enfermagem e Fisioterapia tiveram participação de 91% dos professores, Serviço Social 83%, Nutrição 80%, Fonoaudiologia 67%, Biomedicina 55%, Psicologia 45% e em Educação Física as respostas foram dadas por 25% dos docentes do curso. A participação mais expressiva foi dos cursos de Enfermagem e Fisioterapia, que somados representaram 49% do total de participantes, sendo 22 docentes do curso de Enfermagem e 23 do curso de Fisioterapia.

Quanto ao nível de formação dos participantes quando iniciaram a carreira docente, 20% destes profissionais tinham apenas concluído a graduação. Quando esta distribuição é comparada com os dados de nivelamento atual dos professores, nota-se que a formação de pós-graduação foi ativamente realizada por um número expressivo de docentes, visto que no período da coleta de dados todos possuíam curso de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, sendo 55 (a maioria) participantes com mestrado (64,7%), 23 com doutorado (27,1%), quatro com pós-doutorado (4,7%) e três professores (a minoria) apenas com curso de especialização (3,5%). Essa realidade vai ao encontro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quanto à exigência de que, no mínimo, um terço do corpo docente tenha titulação de mestrado ou doutorado.¹⁰ Quanto ao tempo de trabalho na área específica de formação, 72% trabalharam mais de cinco anos e, destes, 24% trabalharam durante mais de 20 anos. Números bastante expressivos que demonstram grande experiência no ofício de formação inicial. Apenas 5% dos participantes nunca trabalharam na área específica de formação. Docentes que continuam trabalhando na área de formação inicial, além da docência, correspondem a 65% dos participantes.

Em relação ao tempo de atuação na docência, 82% eram profissionais com mais de três anos de experiência, 24% trabalhavam na área há mais de cinco anos, 7% tinham até um ano de atuação e 13% dos participantes, mais de 20 anos. Esses dados levam a considerar que o grupo participante possui experiência na área da docência, fator que pode contribuir para a qualidade do ensino.

Para apreciar as respostas oriundas das perguntas abertas foi utilizada a análise de conteúdo, fazendo-se necessária a descrição e categorização das falas, a inferência e posteriormente a interpretação do conteúdo.

F1 - Formação pedagógica para atuar como docente

O termo docente significa “relativo a ensino e a quem ensina”^{11:259} e o termo professor, a “pessoa que ensina uma arte, uma ciência, uma técnica, uma disciplina; quem tem como profissão dar aulas em escola ou universidade; docente; indivíduo especializado em algo; que exerce a função de ensinar ou tem diploma ou título para exercer essa profissão”.^{11:607} Chama a atenção o fato de que, na descrição, o professor é um indivíduo especializado em alguma área, isto é, alguém que possui domínio de conhecimento de determinado assunto, técnica ou disciplina. Nisto se encaixam os profissionais da saúde dos diferentes cursos. Porém é questionado se esse conhecimento é suficiente para o profissional desempenhar a função de professor ou se é necessária uma formação específica para ensinar.

A graduação permite ao indivíduo atuar em determinada profissão na qual ele se especializou,¹² mas não necessariamente o capacita para ensinar essa profissão. Mesmo havendo em alguns cursos e instituições de ensino superior a preocupação de que o aluno aprenda aspectos da educação, a graduação não tem como objetivo capacitar o indivíduo a atuar como professor, e sim o capacitar para atuar na área específica em que este se gradua, como Enfermagem, Fisioterapia, Psicologia ou outra, como observado pelos participantes nas seguintes afirmações: [...] *os desafios da docência ultrapassam as questões atinentes à área de formação específica [...] (F1.8); [...] na formação básica não tem nenhuma disciplina relacionada. Saímos bacharéis e nos tornamos professores (F1.41).*

Os participantes ressaltaram que a graduação os torna bacharéis, porém não os capacita para a atuação docente. Sendo natural que a maior parte dos formandos entra no mercado de trabalho atuando na sua área específica de formação. O que

pode se dar em instituições de saúde, laboratórios, consultórios ou em outros, buscando desempenhar o que aprenderam e obter experiência para galgar novos horizontes, seja por querer conhecer novas áreas, ampliar conhecimentos ou mesmo por buscar ampliar o retorno financeiro pelo trabalho. No entanto, em diversas áreas da saúde, a prática clínica, assistencial, tem um retorno financeiro menor em comparação à docência e, desta forma, a docência passa a ser um nicho de trabalho desejado por muitos, contudo, iniciam a carreira docente sem o preparo necessário que demanda este ofício.¹³ E mesmo que a experiência como profissional de saúde represente fator importante para o ingresso nesse mercado, o desenvolvimento de competências é necessário para exercer o ofício de docente. “Parece haver uma convicção de que na área da saúde a boa prática docente está ligada intimamente à boa prática profissional, o que nem sempre é verdade”.^{13:39} Ambos os domínios são necessários, tanto na área da saúde como na área da docência.

Os professores do ensino superior, geralmente especialistas na sua área, muitas vezes, porém, são carentes de formação pedagógica tanto técnica como filosófica. Existe um entendimento de que basta o indivíduo saber com profundidade algum assunto para este ser professor, isto é, que para lecionar no ensino superior o que realmente importa é ter domínio dos conhecimentos da área de atuação específica, não sendo necessário ter formação didática.¹⁴ Contudo, essa realidade vem mudando, com uma preocupação crescente por parte dos docentes e das IESs quanto ao preenchimento dessa lacuna.¹⁴⁻¹⁵ As mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais exigem adaptação do professor para atuar no ensino superior, além de compromisso deste com sua formação e apoio institucional.

Ensinar é uma das mais antigas profissões de todos os tempos, no entanto, o estudo da prática de ensino é bastante recente.¹⁶ Esta envolve aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser,¹⁷ isto é, o docente precisa ter os conhecimentos que envolvem o conteúdo a ser ensinado, saber fazer, ter o conhecimento de como aplicar esses conteúdos e como ensinar isto aos alunos e ter competências específicas para desempenhar a função de professor.¹⁸⁻¹⁹

A experiência e a habilidade técnica podem capacitar ainda mais o professor a contribuir na construção do conhecimento, influenciando também na segurança em ensinar o que sabe, porém não é suficiente para exercer a docência, conforme apontam alguns participantes: *a experiência da prática*

laboral e a habilidade na assistência [...] não capacitam e tampouco garantem ao profissional habilidade no compartilhar conhecimentos e contribuir com o aprendizado dos alunos (F1.1); [...] não podemos ensinar por meio da experiência clínica somente [...] (F1.75).

É necessário considerar a necessidade de conhecimento didático do conteúdo e não somente o conhecimento do conteúdo em si,²⁰ além de conhecimento pedagógico que envolve aspectos como organização das atividades de ensino e aprendizagem e gerenciamento do grupo de alunos.²¹ O professor precisa ensinar o conteúdo, mas não somente isto. É também papel do professor orientar, motivar o aluno a buscar conhecimento e significados, estimulá-lo a querer aprender e não a apenas a buscar certificação. Alguns participantes ainda consideram que a atuação como profissional de saúde difere da atuação como profissional docente, pois exige competências distintas: *a atuação como profissional da saúde difere da atuação como docente na área da saúde (F1.50).*

Contudo, a experiência na área específica pode contribuir para a atuação na docência, qualificando o ensino e possibilitando maior segurança ao professor, ainda mais se somada à formação docente, como aponta um dos participantes do estudo: *[...] formação docente associada [...] à vivência, auxilia o professor [...] (F1.84).*

O estudo mostra que a experiência na área de formação inicial contribui para a atuação na docência, mas não o suficiente para atuar no processo de ensino e aprendizagem com qualidade.¹³

Os processos seletivos docentes visam a profissionais especialistas em determinada área da saúde e com competência técnico-científica,^{13,19} assim como outros fatores como o perfil do pesquisador, os aspectos pessoais como postura e apresentação pessoal e a titulação. Aspectos estes importantes e que certamente contribuem para a qualificação docente, mas é mister a formação pedagógica, que vai sendo construída ao longo do exercer da profissão, de forma contínua e fundamentada na reflexão da prática diária.²⁰

A formação *stricto sensu*, critério de seleção docente e à qual é muitas vezes creditada a formação docente, nem sempre tem este caráter, visto que depende da trajetória que cada indivíduo faz na sua formação, como o tema de pesquisa, o tipo de estudo que realiza, o objetivo de vida profissional almejado, optando por cursos de pós-graduação voltados ou não à formação de profissionais que atuarão como docentes, cursando disciplinas que buscam qualificar o profissional para ser professor. Salienta-se que “é demasiado simplista acreditar

que o profissional termina o mestrado ou doutorado totalmente capacitado para o exercício da docência, até mesmo porque esses cursos priorizam a formação para pesquisa e não para a atuação em sala de aula”.^{13,41} O que pode ser percebido também nas falas de participantes: *[...] Em geral, os cursos de pós-graduação na área da saúde estão mais voltados para a formação de pesquisadores do que de docentes. Portanto é importante complementar a formação pedagógica (F1.51).*

Profissionais que decidem seguir carreira acadêmica precisam de competências que não são adquiridas somente instantaneamente, mas são construídas e aperfeiçoadas ao longo do tempo, no exercício da profissão, por meio de cursos, pós-graduações *lato* e *stricto sensu* e outros.¹³ A formação *stricto sensu* é uma exigência para a atuação em grande número de instituições de ensino superior; faz-se necessário que estas ofertem mais disciplinas que possibilitem instrumentalizar o futuro professor para exercer esse papel, indiferentemente do curso-base. *Durante a pós-graduação, principalmente, deveria haver mais ofertas de disciplinas básicas de pedagogia, onde se aprendam os mínimos termos e critérios técnicos para atuar como um professor (F1.32).*

Disciplinas com teor pedagógico deveriam ser obrigatórias nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, no intuito de instrumentalizar o futuro professor, mas, principalmente, de instigá-lo a buscar mais conhecimento didático geral para contribuir de forma mais qualificada para o ensino e aprendizagem.

Existe uma lacuna no desempenho docente no ensino superior relacionada à competência pedagógica no processo de construção do conhecimento. O professor domina com propriedade o conteúdo que se dispõe a lecionar, porém não necessariamente tem conhecimento e habilidade para mobilizar e trabalhar os saberes com os estudantes,¹⁹ porque ensinar envolve conhecimento específico, mas também saberes pedagógicos e didáticos,²¹ um dos participantes ressalta que *[...] saber o conteúdo não significa saber ensinar (F1.40).*

Assim como ensinar, também não é apenas o domínio de técnicas para dar uma aula específica, pelo contrário, é um processo que envolve muitos fatores, desde planejamento do semestre e das aulas, metodologias, avaliação, entre outros. *[...] pois a docência requer que o profissional tenha [...] conhecimento em didática. Saiba realizar um planejamento de plano de ensino, de avaliações, de metodologia do ensino, conheça formas de aprendizado [...] (F1.49).*

Ter conhecimento pedagógico e didático permite ao docente explorar de forma mais aprofundada as estratégias de ensino e aprendizagem,

possibilitando uma maior aproximação entre a teoria-prática no ensino e a prática profissional.²² Assim como qualifica o professor para atuar nos diferentes ambientes de ensino, conforme descrito pelos participantes: *a formação pedagógica te qualifica para o ensino, pois ser educador exige outras habilidades além da competência técnica* (F1.9); [...] *prepara e dá subsídios pedagógicos para atuar na sala de aula e nas mais diversas situações que são inerentes à sala de aula* (F1.36).

O professor de ensino superior, com domínio pedagógico, tem mais condições de alternar os seus métodos e técnicas de ensino, ampliando as possibilidades de atender à heterogeneidade discente e os estilos de aprendizagem,¹⁹ o que justifica a busca pela formação docente que deve ser pautada em questões práticas e teóricas, que propiciem a reflexão da prática e a fundamentação teórica que envolve os aspectos da docência.²³⁻²⁴ [...] *O profissional necessita de estudo e reflexão de sua prática para realizar a troca de saberes com o discente* (F1.29).

A função de ensinar está intrinsecamente ligada à natureza desta prática e ao tipo de conhecimento específico necessário para exercê-la, profissão esta que requer vasto conjunto de saberes na área da educação e que precisa ser pensada, planejada, pois “[...] está longe de ser espontânea ou resultar automaticamente do domínio do conteúdo a ensinar e da sua exposição [...]”.^{25:117} discordando das correntes de opinião que defendem como supostamente suficiente o saber conteudista para ensinar.

Um dos participantes referiu a possibilidade de formação continuada abrangendo os aspectos pedagógicos, acrescentando que, mesmo que haja uma instrução inicial nos cursos específicos da área da saúde, o que ocorre em várias instituições, investir no desenvolvimento docente se faz mister para fomentar a instrumentalização do professor e a qualidade do ensino: [...] *mesmo que houvesse significativa carga horária para formação inicial nos cursos da área da saúde, ainda seria necessária uma formação pedagógica continuada* (F1.58).

A alquimia da apropriação dos saberes²⁵ deve ocorrer não só com o aprendiz aluno, mas também com o aprendiz professor, de forma a lhe permitir uma prática docente mais segura e profissional.

F2 - Formas de busca da qualificação docente

Aprender a ensinar é um processo que deve ocorrer por toda a carreira do professor. E a forma como esse aprender se dá é bastante variável, como, por exemplo, através da autoavaliação, realizando ajustes no modo de trabalhar, resolvendo situações

de conflito, que de alguma forma agregam conhecimento e experiência ao docente.

A docência em nível superior exige que o profissional mantenha-se atualizado em sua área de formação específica por meio de participações em cursos de aperfeiçoamento, participação em eventos científicos, especializações, troca com colegas, acompanhamento e leitura de periódicos, desenvolvimento de pesquisas, entre outros.²⁶ Os processos de formação dos profissionais da área da saúde estão geralmente concentrados nos aspectos técnicos da profissão específica, a qual é importante e necessária, porém é apenas uma das facetas do exercício da docência, sendo um dos instrumentos para o ensino.¹⁴

Emergiram, neste estudo, diversas formas utilizadas pelos professores como ferramenta de qualificação docente, como, por exemplo: pós-graduação (*stricto sensu* e *lato sensu*), leitura, estudo, oficinas, cursos, organizados pela IES onde trabalham, além de encontros científicos na área específica e na área da educação; pesquisa e produção científica; bancas de trabalho de conclusão de cursos; troca com pares, alunos, equipe multiprofissional, integrando grupos de estudo, organizações e associações; estágios de docência; prática profissional como forma de aprendizado; *feedback* tanto em avaliação discente como em autoavaliação, entre outros, que podem ser definidos como formação por meio de educação formal, informal e não formal. *Desde o início da graduação, já pensava em fazer mestrado e doutorado. Assim que terminei a graduação, fui em busca dessas metas* (F2.38). *Fiz minha tese de doutorado em Educação, aprendi a pesquisar em Educação* (F2.40).

A formação profissional de professores suscita maior conscientização e capacidade de discernimento, assim como maior desenvolvimento das próprias capacidades, devendo dispor com frequência de momentos para se desenvolver e se aperfeiçoar,²⁷ [...] *grupos de estudo, discussões sobre atuação profissional* (F4.78); *participando das atividades de capacitação pedagógica oferecidas pela própria instituição. Participação em eventos na área específica. Mantendo-me como aluno em diversos cursos de formação profissional* (F4.1).

É compromisso também das instituições de ensino investir na formação docente, a qual impacta a qualificação não só do professor, mas também do trabalho deste com os alunos, melhorando o processo de ensino e aprendizagem. Resultado este que beneficia e valoriza a própria IES.¹³

O professor precisa de atualização constante,²⁷ o que exige tempo e dedicação, e a educação a distância tem sido uma modalidade de ensino

importante²⁸ que permite socializar conhecimentos com maior amplitude e rapidez. Neste estudo, a realização de capacitações em formato de educação à distância (EAD) foi descrita por um participante como sendo uma modalidade que beneficia os profissionais que encontram dificuldades em participar presencialmente de momentos de formação devido à falta de tempo. *Com cursos de qualificação no modelo EAD, devido à falta de tempo para frequentar aulas presenciais, seminários, congressos, workshops* (F4.71).

Como forma de qualificar sua equipe docente e, por consequência, o ensino, algumas universidades de diferentes países condicionam a estabilização e a ascensão de seus docentes à participação destes em programas de formação e qualificação na docência.²⁹

O autodidatismo, de modo geral, é uma estratégia de formação utilizada pelos profissionais da saúde que decidem ser docentes.¹³ Isto é, buscam de forma própria ler e estudar no intuito de transpor as dificuldades que encontram no desempenho da função docente. Comumente, a formação é considerada responsabilidade dos próprios docentes,²⁹ sendo decisão do professor qual tipo de formação buscar, quando fazer e com qual objetivo. O que resulta no atendimento a necessidades individuais deste e não necessariamente no atendimento das necessidades da instituição. Porém, para o desenvolvimento de competências necessárias para enfrentar os desafios constantes nas IESs, estas deveriam pensar e implantar política de formação com foco no seu desenvolvimento e qualificação. *Lendo produções sobre formação pedagógica e buscando experiência e atualização prática constantemente.* (F4.7); *através de leituras e materiais e ferramentas didáticas. 'Ensaio' em sala de aula [...] e avaliando o resultado do método utilizado, de acordo com a disciplina ministrada* (F4.62).

A troca com pares e/ou com alunos é apontada pelos participantes como uma forma de aprender e melhorar a prática docente: [...] *trocadas de ideias com colegas professores, avaliando experiências positivas e negativas. Reestruturação de aulas após uma percepção negativa na turma* (F4.6); [...] *conversas com colegas mais experientes e com os próprios alunos, a fim de obter subsídio para qualificar o processo de ensino-aprendizagem [...]*(F4.38).

O processo de formação docente exige tempo e espaço e revela que o professor é o grande responsável pela sua própria formação contínua, assim como "é necessário que se construa um movimento de valorização e orientação da formação docente no ensino superior em saúde"^{30:810} O conhecimento construído a partir da reflexão e compreensão da

prática docente precisa ser valorizado,³¹ levando-se em conta "[...] que todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação"^{32:77} O investimento na formação docente de profissionais da saúde se justifica pela importância tanto da área da educação como da saúde, as quais são intimamente imbricadas e podem ser utilizadas como indicadores para aferir o nível de desenvolvimento de um país.³³

Os participantes ressaltaram que a falta de tempo é um dos fatores que mais contribuem para a não participação em capacitações, seguida de outros aspectos, como a falta de incentivo da IES onde trabalha, a dificuldade de liberação da IES para participar, o desconhecimento da existência de formações docentes, o impedimento de participar devido a compromissos pessoais, a situação financeira difícil. Acrescentaram, ainda, que horários conflitantes, tipo de abordagem pouco atraente ou com profissionais com pouca experiência também interferem na decisão de não participar.

Opiniões que denotam a necessidade de a IES organizar capacitações criativas, que estimulem e promovam a motivação dos docentes para participarem, adaptando e aproximando a linguagem da pedagogia às diferentes áreas de formação, para que, então, possa realmente agregar conhecimento e não afugentar quem participa. Além disto, as ideias manifestadas indicam a importância de haver planejamento e divulgação com antecedência, que possibilitem ao máximo a participação dos professores. Formação efetiva exige tempo, dedicação, compromisso, não se realizando de forma breve e sucinta.²⁸

CONCLUSÃO

O estudo possibilitou conhecer a percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação em sua atividade docente. Os participantes relatam que o profissional da saúde, de modo geral, é especialista nesse campo de atuação, estando apto para atuar em diferentes áreas da saúde, porém carece de formação pedagógica para atuar na docência. E, portanto, necessita de aperfeiçoamento nos aspectos da educação, abrangendo o processo de ensino e aprendizagem, metodologias e didática, avaliação, entre outros.

Constatou-se, ainda, que a experiência e a habilidade técnica na área da saúde são importantes para o processo de ensino, influenciando na segurança em ensinar o conteúdo e trazendo maior significado e realidade à sala de aula. Porém, somente saber a técnica ou o conteúdo não é suficiente para

poder ensinar, é necessário também domínio na área pedagógica. Os processos seletivos docentes visam aos profissionais especialistas em determinada área da saúde, com formação *lato* ou *stricto sensu*, porém a experiência na docência, de modo geral, não constitui pré-requisito.

Ficou evidenciado que a qualificação para a atuação docente ocorre de diversas formas, como, por exemplo: pós-graduação; leitura; eventos de formação organizados pela IES onde trabalham, tanto na área específica de formação como na área da educação; pesquisa e produção científica; troca com pares, alunos; grupos de estudo, entre outros, que podem ser definidos como formação por meio de educação formal, informal e não formal.

REFERÊNCIAS

- Pinto JBT, Pepe AM. A formação do enfermeiro: contradições e desafios à prática pedagógica. *Rev Latino-Am Enfermagem* [Internet]. 2007 [cited 2015 May 5];15(1):120-6. Available from: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n1/pt_v15n1a18.pdf
- Freire LIF, Fernandez C. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. *Ciênc Educ* [Internet]. 2015 [cited 2015 May 5]; 21(1):255-72. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n1/1516-7313-ciedu-21-01-0255.pdf>
- Rossoni E, Lampert J. Formação de profissionais para o Sistema Único de Saúde e as diretrizes curriculares. *Bol Saúde* [Internet]. 2004 [cited 2015 May 5]; 18(1):87-98. Available from: http://www.boletimdasaude.rs.gov.br/download/20140521092044v18n1_09formacaopdf.pdf
- Shulman, LS. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Edu Rev* [Internet]. 1987 [cited 2015 May 5];57(1):1-23. Available from: http://www.peaunesco.com.br/encontro2013/SHULMAN_Knowledge_and_Teaching_%28HarvardEdReview1987%29.pdf
- Ministério da Educação (PT) Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida [página na Internet]. Conferência promovida no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia. Lisboa (PT): Ministério da Educação; 2007 [cited 2015 May 8]. Available from: <http://www.eu2007.min.edu.pt/np4/27.html>.
- Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação [página na Internet]. Paris (FR): UNESCO; 1998 [cited 2015 Mar 8]. Available from: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>
- Masetto MT. Educação e futuro superior no Brasil. *Educ Futuro* [Internet]. 2012 [cited 2015 Mar 8]; (27):201-15. Available from: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4060946.pdf
- Bardin L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70; 2011.
- Ministério da Educação (BR). Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União* [Internet]. 2013 Jun [cited 2015 Mar 10]; 1:59. Available from: conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf
- Brasil. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional [página na Internet]. Brasília: Senado Federal; 2005 [cited 2015 Apr 09]. Available from: www.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf
- Houaiss A, Villar, MS, Franco, FMM. *Minidicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva; 2009.
- Tardif M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Rev Bras Educ* [Internet]. 2000 [cited 2015 Apr 09]; 13(5):5-24. Available from: anped.org.br/rbe/rbedigital/.../RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf
- Dallacosta FM, Antonello ICF, Lopes MHI. Docência em saúde: breve reflexão sobre a prática profissional. *Rev Cient CENSUPEG* [Internet]. 2014 [cited 2015 Apr 09]; (3):38-44. Available from: revistacientifica.censupeg.com.br/ojs/index.php/RevistaCientificaCENSUPEG/article/view/157/60
- Rozendo CA, Casagrande LDR, Schneider JF, Pardini, LC. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. *Rev Latino-Am Enfermagem* [Internet]. 1999 [cited 2015 Apr 10]; 7(2):15-23. Available from: www.scielo.br/pdf/rlae/v7n2/13457.pdf
- Jarauta-Borrasca B, Medina-Moya JL. La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes. *Magis* [Internet]. 2009 [cited 2015 Apr 10]; 1(2):357-70. Available from: www.redalyc.org/pdf/2810/281021548011.pdf
- Backes VMS, Moyá JLM, Prado ML. The construction process of pedagogical knowledge among nursing professors. *Rev Latino-Am Enfermagem* [Internet]. 2011 [cited 2015 Apr 20]; 19(2):421-28. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692011000200026&script=sci_arttext
- Delors J, Al-Mufti I, Amagi I, Carneiro R, Chung F, Bronislaw G, et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; 1998.
- Puentes RV, Aquino OF, Neto A.Q. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar* [Internet]. 2009 [cited 2015 May 15]; (34):169-84. Available from: www.scielo.br/pdf/er/n34/10.pdf

19. Santos SC. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos "sete princípios para a boa prática na educação de Ensino superior". *Cad Pesqui Adm* [Internet]. 2001 [cited 2015 May 15]; 8(1):69-82. Available from: regeusp.com.br/arquivos/v08-1art07.pdf
20. Freire P. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estud Av* [Internet]. 2001 [cited 2015 May 15]; 15(42):259-68. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013
21. Pimenta SG. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta SG, organizador. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez; 1999. p. 15-34.
22. Corbellini VL, Santos BRL, Ojewda BS, Gerhart LM, Eidt OR, Stein SC, et al. Nexos e desafios na formação profissional do enfermeiro. *Rev Bras Enferm* [Internet]. 2010 [cited 2015 Jun 11]; 63(4):555-60. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672010000400009
23. Viegas LT, Simionato MF, Bridi FSR. Formação de professores: uma análise preliminar do programa nacional de formação continuada de professores da educação básica. *Reflex Ação* [Internet]. 2009 [cited 2015 Jun 11]; 17(2):69-90. Available from: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1091>
24. Cunha MI, Zanchet BBA, Ribeiro GM. Qualidade do ensino de graduação: culturas, valores e seleção de professores. *Prax Educ* [Internet]. 2013 [cited 2015 Jun 11]; 8(1):219-41. Available from: www.redalyc.org/pdf/894/89427917010.pdf
25. Roldão MC. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Rev Bras Educ* [Internet]. 2007 [cited 2015 May 09]; 12(34):94-181. Available from: www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf
26. Masetto MT. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus Editorial; 2012.
27. Claro JACS, Profeta, RA. Programas de benefícios sociais para docentes no ensino superior brasileiro como forma de reter talentos: um estudo exploratório. *Avaliação* [Internet]. 2015 [cited 2015 Jun 11]; 20(1):189-223. Available from: www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00189.pdf
28. Scheibe L. Formação de professores: dilemas da formação inicial a distância. *Revista de Educação. Educere Educ* [Internet]. 2006 [cited 2015 Jun 11]; 1(2):199-212. Available from: www.abed.org.br/congresso2013/cd/20.doc
29. Zabalza MA. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre (RS): Artmed; 2004.
30. Backes VMS, Moya JLM, Prado ML, Menegaz JC, Cunha AP, Francisco BS. Expressions of pedagogical content knowledge of an experienced nursing teacher. *Texto Contexto Enferm* [Internet]. 2013 [cited 2015 Nov 17]; 22(3):804-10. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v22n3/v22n3a29.pdf>
31. Nóvoa A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores [Internet]. São Paulo: SINPRO-SP, 2006 [cited 2015 Jun 22]. *Palestra em homenagem ao Dia Mundial do Professor*. Available from: [vinicius.pro.br/novoa/wp-content/uploads/2014/09/Apresentação.pdf](http://www.vinicius.pro.br/novoa/wp-content/uploads/2014/09/Apresentação.pdf)
32. Araújo Madeira MZ, 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* [Internet]. 2010 [cited 2015 Jun 22]; 19(1):70-7. Available from: www.scielo.br/pdf/tce/v19n1/v19n1a08.pdf
33. Caregnato RCA, Martini RMF, Mutti RMV. Questão ético-moral na formação dos enfermeiros e médicos: efeitos de sentidos nos discursos docentes. *Texto Contexto Enferm* [Internet]. 2009 [cited 2015 Jun 22]; 18(4):713-21. Available from: www.scielo.br/pdf/tce/v18n4/13.pdf