

Formação de professores na área da saúde: desafios e possibilidades da professoralidade

Teacher training in health care: challenges and possibilities of professorality

Formación docente em el área de la salud: retos y posibilidades de la profesoralidad

Recebido: 26/04/2022 | Revisado: 03/05/2022 | Aceito: 06/05/2022 | Publicado: 11/05/2022

Bianca Joana Mattia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1515-8196>
Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Brasil
E-mail: biancajm@unochapeco.edu.br

Carla Rosane Paz Arruda Teo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1534-6261>
Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Brasil
E-mail: carlateo@unochaeco.edu.br

Resumo

O objeto desse texto está imbricado ao contexto da formação profissional em saúde, tendo como foco o professor dessa área. O objetivo é compreender a professoralidade na área da saúde, a partir dos desafios e possibilidades apontados pela literatura científica. Trata de uma pesquisa qualitativa, seguindo os pressupostos da Revisão Integrativa de Literatura. A busca pelos estudos foi realizada na Biblioteca Virtual em Saúde e no Portal de Periódicos CAPES, aplicando-se, aos selecionados, Análise de Conteúdo Temática. Este texto se ocupa da categoria “formação de professores na área da saúde: desafios e possibilidades”, originada da análise de 31 artigos incluídos na revisão. Observou-se que os professores na área da saúde, devem possuir conhecimento e experiência da área específica e também contundente formação pedagógica. O papel da pós-graduação na formação de docentes da área da saúde aponta fragilidades. Além disso, as IES devem assumir a responsabilidade pela formação de professores. Conclui-se que é importante compreender os desafios e possibilidades que permeiam a professoralidade na área da saúde com o intuito de aprimorar esse campo de atuação.

Palavras-chave: Ensino; Saúde; Ensino superior.

Abstract

The object of this text is connected to the context of professional training in health, focusing on the health teacher. The objective is to understand the health professorality, based on the challenges and possibilities pointed out by scientific literature. This is a qualitative research, following the assumptions of the Integrative Literature Review. The research for the studies was conducted in the Virtual Health Library and in the CAPES (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel) Portal of Journals, applying Thematic Content Analysis to those selected. This text takes charge of the category "health area teacher training: challenges and possibilities", originated from the analysis of 31 articles included in the review. It was possible to understand that teachers in the health area must have knowledge and experience in the specific area and also a strong pedagogical formation. The role of graduate studies in the training of health area teachers points out the gaps present in these formative spaces for higher education teaching. In addition, HEIs (Higher Education Institutions) should be responsible for teacher training, since they enable the exchange of experiences among teachers. It is concluded that it is important to understand the challenges and possibilities that permeate professorality in the health area in order to improve this field of action.

Keywords: Teaching; Health; Education, higher.

Resumen

El objeto de este texto se imbrica en el contexto de la formación profesional en salud, centrándose en el docente. El objetivo es comprender la profesoralidad en el área de la salud, a partir de los desafíos y posibilidades señalados por la literatura científica. Se trata de una investigación cualitativa, siguiendo los supuestos de la Revisión Integradora de la Literatura. La búsqueda de estudios se realizó en la Biblioteca Virtual en Salud y en el Portal de Revistas Científicas CAPES, aplicando Análisis de Contenido Temático a los seleccionados. Este texto aborda la categoría “Formación docente en el área de la salud: desafíos y posibilidades”, originada a partir del análisis de 31 artículos incluídos en la revisión. Se observó que los docentes del área de la salud deben tener conocimientos y experiencia en el área específica, así como una sólida formación pedagógica. El papel de los estudios de posgrado en la formación de docentes en el área de la salud apunta a debilidades. Además, las IES deben asumir la responsabilidad de la formación del profesorado. Se concluye que es importante comprender los desafíos y posibilidades que permean la docencia en el área de la salud para mejorar este campo de acción.

Palabras clave: Enseñanza; Salud; Educación superior.

1. Introdução

Após mais de três décadas da saúde ser garantida como direito universal, a partir da Constituição Federal de 1988, bem como da instituição do Sistema Único de Saúde - SUS como ordenador do modelo assistencial de saúde no país, alguns desafios ainda permanecem latentes no que diz respeito à formação profissional em saúde. O modo de pensar e gerir a saúde, a partir do SUS, propõe o desafio de deslocar esse construto de um eixo puramente biológico e assistencial para um modelo que possibilite aos sujeitos a corresponsabilização pela sua saúde e pela vida, por meio da autonomia.

Diante desse contexto, questões sobre como formar os profissionais da saúde para trabalharem nesse novo modelo de atenção são prementes. Desse modo, desde a criação do SUS, foram criados inúmeros dispositivos, por meio de parcerias entre os Ministérios da Saúde e da Educação, visando à reorientação da formação profissional. Mesmo assim, ainda há, ao nosso ver, muito o que se avançar nessa discussão.

Nesse sentido, o objeto de que este texto trata, embora imbricado ao contexto da formação profissional, nos leva a pensar para além dela, focando em quem forma esse profissional da saúde, ou seja, o professor da área da saúde. Esse fato se coloca em relevo porque o que nos afeta é pensar que, apesar das inúmeras iniciativas e avanços no campo da formação profissional em saúde, ainda há lacunas que pairam sobre essa temática. Dessa forma, nosso desafio é pensar como um profissional da saúde se torna professor. Isso se revela especialmente importante porque a formação dos profissionais de saúde é, basicamente, técnico-científica, relegando aspectos pedagógicos, o que se torna, ao nosso ver, um problema na formação dos profissionais de saúde.

Apesar de considerarmos que a formação técnico-científica é importante, ela não é suficiente para que um profissional de saúde se torne professor. Saberes pedagógicos são imprescindíveis para qualquer profissional que pretenda ser professor. É nessa perspectiva que consideramos importante pensar sobre como um profissional da saúde se torna professor, bem como sobre quais elementos estão envolvidos nesse processo. Na busca por compreender esse fenômeno, consideramos o conceito de professoralidade, tomada como um movimento que é permeado pelo tempo e que marca a trajetória de vivência dos sujeitos, compreendendo o percurso feito pelo professor e, também, a rede de múltiplas relações a partir de espaços-tempo em que cada docente produz seu modo de ser professor (Bolzan & Powaczuk, 2017).

A professoralidade corresponde, portanto, ao movimento de produção da docência, e envolve processos de apropriação e reelaboração que o sujeito-professor realiza ao longo de sua trajetória de formação, resultando em modos singulares de agir, pensar e sentir docente. Historicamente, a docência em nível superior se consolidou a partir da premissa de que a formação e a prática em uma profissão, aliadas a um perfil de pesquisador, seriam condições suficientes para garantir uma boa atuação docente. Também, como exigência legal, para o ingresso na carreira docente, é colocada a formação em nível de graduação ou de pós-graduação na área específica em que o docente irá atuar. É importante ainda ressaltar que a dimensão da pesquisa é contemplada nesses contextos, bem como o aprofundamento teórico em determinado campo de conhecimento. Porém, o que ainda se observa na docência superior é a carência de formação pedagógica que propicie o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor dessa área (Bolzan & Powaczuk, 2013).

Nesse sentido, Freire (2016) afirma que o professor possui uma responsabilidade ética que deve ser considerada em termos de uma ética universal do ser humano. Essa ética que Freire aponta se refere a um respeito ao ser humano como inconcluso e em permanente busca por *Ser Mais*, perspectiva em que o conhecimento é colocado como direito de todos. O docente que se reconhece em permanente processo de busca, e que assim reconhece também seu estudante, desenvolve outro modo de pensar a docência. Não como pronta, acabada, mas como permanente movimento de busca de ser cada dia mais docente. Assim, o docente se compromete com o processo de construção de sua professoralidade. Se reconhece como ser inacabado, inconcluso, procurando melhorar continuamente sua prática pedagógica. Nesse processo, na busca por

conhecimento, o docente se compromete eticamente com sua profissão, com seus estudantes e com todos os seres humanos. Buscar melhorar a prática educativa se coloca, aqui, portanto, como imperativo ético.

É nessa direção que foi desenvolvido o presente estudo, com o objetivo de compreender a professoralidade na área da saúde a partir dos desafios e possibilidades apontados pela literatura científica.

2. Metodologia

Para atender ao objetivo declarado, foi realizada uma pesquisa qualitativa, seguindo os pressupostos da Revisão Integrativa de Literatura proposta por Ganong (1987).

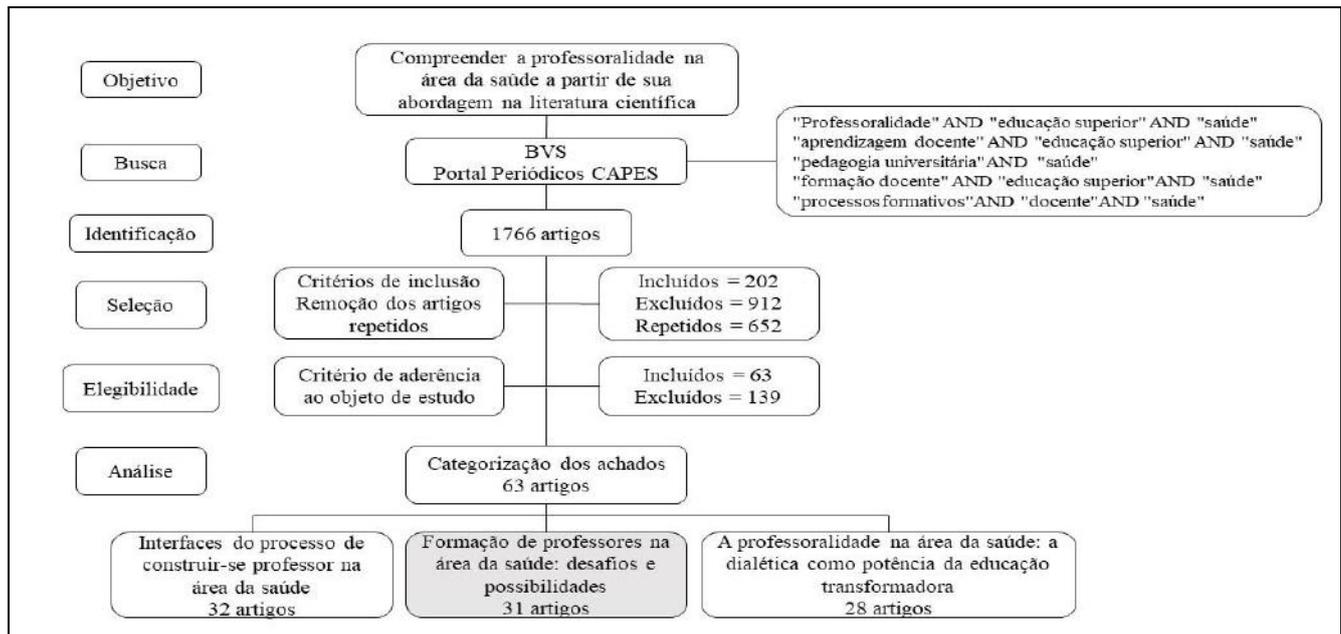
As estratégias de busca da literatura foram elaboradas a partir dos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) e de alguns termos. A busca foi realizada nos meses de fevereiro e março de 2018, sem recorte temporal, nas bases da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e do Portal de Periódicos CAPES, por meio do cruzamento dos termos professoralidade, aprendizagem docente, pedagogia universitária, formação docente, processos formativos, e dos descritores educação superior, saúde, docente. As estratégias de busca resultantes destes cruzamentos estão apresentadas na Figura 1.

No processo de busca e seleção dos estudos, estabelecemos os seguintes critérios de inclusão: trabalhos publicados no formato de artigos científicos (artigos originais, revisões sistematizadas, relatos de experiências, ensaios teóricos, reflexões), nos idiomas inglês, português e espanhol, disponíveis *online* em texto completo em acesso livre, cujos objetivos apresentassem aderência ao objeto de estudo (professoralidade na área da saúde). Além disso, foram excluídos os estudos repetidos, mantendo-se apenas um deles.

A busca nas bases de dados BVS e Portal de Periódicos CAPES resultou em 1766 artigos, que foram salvos em pastas específicas conforme os cruzamentos a partir dos quais foram localizados. Posteriormente, realizamos a leitura dos títulos e resumos de todos os artigos encontrados no processo de busca. Os títulos dos estudos foram organizados e alimentaram a primeira matriz de seleção, elaborada em planilhas no *Microsoft Excel*[®]. Nesta primeira etapa de seleção, 912 artigos foram excluídos pela aplicação dos critérios previamente definidos e 652 foram excluídos por serem repetidos, o que resultou em 202 estudos incluídos na pesquisa.

Em uma próxima etapa de seleção, os 202 artigos passaram por leitura na íntegra, a partir da qual extraímos os itens que alimentaram a segunda matriz de seleção, construída para organização e posterior análise dos dados, a saber: autores, ano e periódico; título; objetivo e tipo do estudo; abordagem metodológica; resultados e principais conclusões. Dessa segunda seleção, resultaram 63 artigos incluídos, tendo sido os demais 139 excluídos por não apresentarem aderência ao objeto de estudo. O fluxograma do processo de composição do *corpus* de pesquisa está apresentado na Figura 1.

Figura 1. Fluxograma do processo de composição do *corpus* do estudo.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Uma vez configurado o *corpus* de estudo, realizamos nova leitura dos artigos selecionados, agora em profundidade, com o objetivo de corroborar sua aderência ao estudo. Para seguir as diretrizes da Revisão Integrativa, organizamos os achados destes 63 artigos em planilha do *Microsoft Excel*[®] e procedemos à análise a partir dos itens relacionados, compondo a matriz de análise dos estudos. Nessa matriz, incluímos os recortes de interesse, os quais geraram unidades de registro com significância para o estudo e, na sequência, a identificação dos códigos e categorias. Para análise dos estudos utilizamos a proposta de Análise de Conteúdo Temática (Minayo, 2014), resultando este processo em três categorias. Neste texto, nos ocupamos de uma delas, intitulada *Formação de professores na área da saúde: desafios e possibilidades*, cujos achados foram extraídos de 31 dos artigos analisados, conforme o Quadro 1.

Quadro 1. Publicações analisadas sobre a formação de professores na área da saúde.

Código	Título	Ano
A01	Professores de ensino superior da área da saúde e sua prática pedagógica.	2002
A02	O enfoque problematizador na formação de profissionais da saúde.	2005
A03	Formação docente e o ensino de Pós-Graduação em Saúde: uma experiência na UNIFESP.	2007
A04	Estratégias para a implementação de um projeto de pós-graduação em Educação e Saúde na Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	2008
A05	Desenvolvimento docente e a formação de médicos.	2009
A06	Formación pedagógica en la visión de docentes de pregrado del área de la salud en Brasil.	2009
A07	Processos reflexivos e competências envolvidos na prática docente universitária: um estudo de caso.	2009
A08	Percepção dos professores de odontologia no processo ensino-aprendizagem.	2010
A09	Pós-graduação stricto sensu em medicina: como está a formação pedagógica.	2010
A10	Profissão, docente de odontologia: o desafio da pós-graduação na formação de professores.	2010
A11	Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em saúde coletiva.	2010
A12	A dimensão ética da formação profissional em saúde: estudo de caso com cursos de graduação em odontologia.	2011
A13	Cursos de graduação em odontologia: a formação docente.	2011
A14	Formação e seleção de docentes para currículos inovadores na graduação em saúde.	2011
A15	Metodologia problematizadora e suas implicações para a atuação docente: relato de experiência.	2011
A16	Perfil dos docentes de cursos de graduação em enfermagem de universidades públicas e privadas.	2011
A17	Formação acadêmico-profissional dos docentes fonoaudiólogos no estado da Bahia.	2012
A18	O aluno de pós-graduação stricto sensu no Brasil: revisão da literatura dos últimos 20 anos.	2015
A19	O processo de formação didático-pedagógica em saúde: aprendizagens percebidas na voz dos pós-graduandos.	2015
A20	Professores iniciantes e professores experientes em currículos inovadores na graduação em saúde: um estudo sobre formação e docência.	2015
A21	Desafios da formação pedagógica em nutrição.	2016
A22	Formação e práticas de docentes de um curso de graduação em enfermagem.	2016
A23	Formação para o SUS: uma análise sobre as concepções e práticas pedagógicas em saúde coletiva.	2016
A24	Nas trilhas da utopia: tecendo o projeto político-pedagógico em um curso de nutrição.	2016
A25	Percepção docente sobre a integralidade na atenção primária à saúde no processo ensino-aprendizagem.	2016
A26	Perspectivas de docentes de medicina a respeito da ética médica.	2016
A27	Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde.	2016
A28	Docentes de cursos da área da saúde: o papel da didática na fronteira profissão/professor.	2017
A29	O docente de administração em enfermagem: formação e competências profissionais.	2017
A30	Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação em sua atividade docente.	2017
A31	Preceptorial em Medicina de Família e Comunidade: desafios e realizações em uma Atenção Primária à Saúde em construção.	2017

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Os achados obtidos da análise do *corpus* selecionado foram agrupados em três temas – *conhecimento específico e conhecimento pedagógico: duas faces da docência em saúde, a pós-graduação e a formação de professores e elementos*

disparadores na formação de professores –, a partir dos quais organizamos uma síntese narrativa do conhecimento. É o que se apresenta a seguir.

3. Resultados e Discussão

Considerando que a professoralidade é um processo, uma totalidade em que está envolvido um conjunto de desafios e possibilidades, este texto trata, em específico, do dilema conhecimento específico/conhecimento pedagógico na docência em saúde, da pós-graduação como espaço de formação docente e, ainda, de outros elementos mobilizadores desta formação.

3.1 Conhecimento específico e conhecimento pedagógico: duas faces da docência em saúde

A análise realizada revelou, a partir de alguns dos estudos selecionados (A05, A06, A08, A13, A17, A20, A25, A29 e A30), que existem dois tipos essenciais de conhecimento para a docência na área da saúde, o conhecimento específico, que corresponde aos saberes disciplinares da profissão, e o conhecimento pedagógico, que compreende os saberes próprios do campo educativo referidos à docência na saúde.

Os estudos A05 (Perim et al., 2009), A06 (Rodrigues & Conterno, 2009), A13 (Araújo & Mello, 2011), A20 (Batista et al., 2015), A25 (Gomes et al., 2016), A29 (Leal et al., 2017) e A30 (Treviso & Costa, 2017) apontam que a docência na área da saúde implica compreender e articular tanto os saberes específicos, que caracterizam cada profissão nesse campo, quanto os pedagógicos, tornando a professoralidade, nesse contexto, ainda mais desafiadora. Dito de outro modo, o exercício da docência superior requer o domínio de um corpo de conhecimentos das diferentes áreas da atuação profissional, bem como o desenvolvimento de uma pedagogia que contempla as particularidades de cada área do conhecimento (Bolzan & Powaczuk, 2017).

Esta articulação de saberes se apresenta como um desafio maior na medida em que, conforme referem os estudos A07 (De Nardi et al., 2012) e A08 (Lazzarin et al., 2010), na área da saúde, os docentes, geralmente, são profissionais bem-sucedidos em suas áreas específicas de atuação – o que motiva sua contratação na educação superior –, porém sem preparação para a docência. Isso denuncia, a nosso juízo, a premissa de que qualquer profissional de saúde pode vir a ser professor, bastando, para isso, que tenha domínio de seu quefazer específico e dispensando formação pedagógica, o que acarreta, inclusive, desvalorização social da profissão docente. Com base nestas ponderações, reforça-se a importância de que a formação de professores na área da saúde esteja pautada pela articulação destes campos de saberes. Não se trata, portanto, de privilegiar um saber em detrimento do outro, mas de tomá-los como complementares, como unidade. Nesta direção, Freire defende uma docência tomada como totalidade, no âmbito da qual não se centra ou prioriza um elemento em relação a outros:

A prática educativa implica ainda processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade [...]. O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente, no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade. Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas (Freire, 2018, p. 151).

Corroborando essas ponderações, Cunha (2018) afirma que, no âmbito da pedagogia universitária, saberes disciplinares e saberes pedagógicos representam recursos que precisam estar disponíveis para serem mobilizados pelos docentes, se o que se pretende é que a educação superior alcance seu propósito.

Há que se considerar, no entanto, que essa articulação de saberes é impactada pelo fato de que, muitas vezes, a docência é considerada atividade secundária para os profissionais da área da saúde, sendo por eles valorizada mais como uma oportunidade de renda extra ou de *status* do que como uma profissão, o que pode acarretar em um não comprometimento com

a docência em si. Os docentes, na área da saúde, tendem a valorizar as atividades específicas da profissão – e os saberes que lhes são correspondentes –, pois a docência ainda não está plenamente consolidada como uma dimensão da atuação profissional (Scremin & Isaia 2018). Nessa direção, Cunha (2018, grifo do autor) afirma que, não raro, as carreiras universitárias também não possuem o mesmo prestígio, com alguns cursos sendo mais valorizados do que outros. As razões que explicam essa constatação, por sua vez, não são epistemológicas, mas econômicas, destacando-se que a sociedade é que define o *valor de mercado* do conhecimento.

Por outro lado, os professores que estão inseridos em suas práticas profissionais específicas, trazendo para os processos de ensino-aprendizagem essa experiência, podem enriquecer suas aulas com exemplos oriundos da realidade dessas práticas, tão importantes na formação em saúde. A prática profissional pode ser considerada balizadora da ação docente, permitindo o fortalecimento da unidade teoria-prática e da relação do mundo acadêmico com o mundo profissional (Scremin & Isaia, 2018). A esse propósito, Freire (2016) nos diz que, no exercício da docência, a reflexão crítica sobre a prática é uma exigência da relação teoria e prática, sendo que a teoria sem a prática se torna verbalismo, do mesmo modo que a prática sem a teoria é ativismo.

Outro fator que interfere nesse processo é que, nas universidades públicas, geralmente, os professores se dedicam exclusivamente à docência, o que contribui para sua consolidação como profissão e para sua qualificação. Porém, a valorização da pesquisa, em detrimento das funções ligadas ao ensino e à extensão, fragiliza a docência. Muitos docentes se dedicam mais à pesquisa em seus campos específicos do que propriamente ao ensino (Cunha, 2018). Do mesmo modo, para Freire (2016), o ensino e a pesquisa são elementos da prática docente que se encontram amalgamados, um no outro, sendo que, ao ensinar, o professor vai questionando, indagando a realidade, bem como, ao pesquisar, constata e intervém, educa e se educa. É, portanto, exigência da prática pedagógica que docente e discentes passem da curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica, o que pode ser viabilizado por uma docência em que a pesquisa está imbricada no ensino.

Em síntese, a partir da análise dos estudos nesta subcategoria temática, reconhece-se que a docência na saúde implica articulação dos conhecimentos disciplinares específicos e dos pedagógicos, o que pode ser dificultado pela noção, ainda predominante, de que ser um bem-sucedido profissional de saúde basta ao exercício da docência. Esta concepção resulta em um preparo para a docência incipiente no campo da saúde, condição que, dialeticamente, contribui para e é exacerbada pela desvalorização da docência como profissão. Assim, reafirma-se a importância que assumem, na trajetória de construção da professoralidade, os processos de formação de profissionais de saúde para a docência.

3.2 A pós-graduação e a formação de professores

Na análise realizada, ficou evidenciado um importante papel da pós-graduação na formação de professores no país. É o que indicam os estudos A04, A06, A07, A09, A10, A11, A18, A19, A21 e A23.

Conforme referido nos estudos A04 (Manfroi et al., 2008), A09, (Pimenta et al., 2010), A10 (Baltazar et al., 2010), A11 (Ribeiro & Cunha, 2010) e A21 (Cardoso et al., 2016), a pós-graduação *stricto sensu*, no Brasil, é o espaço de formação de professores. É isso que orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ao estabelecer que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” (Brasil, 2020, artigo 66). Contudo, tem sido considerada desafiadora a constatação de que a ênfase da pós-graduação brasileira esteja, historicamente, colocada na formação de pesquisadores, contribuindo para a precarização da docência na educação superior, já que pós-graduados se tornam professores sem que tenham formação pedagógica adequada e, muitas vezes, sem que tenham estado sequer envolvidos em alguma discussão sobre a docência. Isso é ainda exacerbado na área da saúde, que se ressentir duplamente: da ausência de formação pedagógica e, quando presente, de sua fragilidade e do fato de não ser pautada pela realidade do sistema de saúde (Cunha & Alves, 2019).

As condições profissionais para o exercício da docência universitária no Brasil se centram na titulação em nível de mestrado e/ou doutorado, obtida na pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, poucos programas de pós-graduação incluem conhecimentos, reflexões e práticas ligadas aos saberes pedagógicos que profissionalizam a docência (Cunha, 2018).

Cabe destacar que não se trata, certamente, de propor que a formação para a pesquisa não seja importante, mas de questionar sua priorização absoluta em detrimento da formação para a docência. A esse propósito, surgem oportunas as palavras de Freire sobre o saber da pesquisa na formação do professor:

[...] o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (Freire, 2016, p. 30).

O autor ainda reforça que pesquisar, buscar o novo, é compromisso fundante do professor com sua própria competência profissional e, dessa forma, é importante que, no processo de formação permanente, o professor perceba que ensino e pesquisa são “quefazeres que se encontram um no corpo do outro” (Freire, 2016, p. 30).

Todavia, no meio acadêmico, surge fortemente o ideário de que a formação para a pesquisa é mais importante do que a formação para o ensino. Esse fator faz com que as atividades de pesquisa recebam maior atenção dos docentes, que enxergam nisso uma forma de elevar seu prestígio social. Dessa forma, os aspectos relativos à professoralidade na área da saúde são, muitas vezes, ignorados ou, minimamente, relegados a segundo plano, fazendo surgir uma lacuna nesse processo.

O desenvolvimento e a formação para a pesquisa são expressivamente estimulados nos cursos de mestrado e doutorado, constituindo o objetivo central dos programas de pós-graduação com base na formação de pesquisadores e não de professores. Nesse sentido, é imprescindível que os cursos de mestrado e doutorado busquem equilibrar a valoração, em seu processo formativo, da pesquisa e da docência, concebendo-as em complementaridade (Figueredo et al., 2017).

Na mesma direção, os estudos A06 (Rodrigues & Conterno, 2009), A11 (Ribeiro & Cunha, 2010) e A23 (Damiance et al., 2016) corroboram que a pós-graduação não prepara suficientemente para a docência, elucidando que, em alguns programas, as disciplinas que tratam dessa questão – quando presentes nos currículos – são eletivas, implicando que nem todos os pós-graduandos tenham essa formação e, ainda, revelando uma relativa desvalorização da formação para a docência. Todavia, cabe salientar que, mesmo quando presentes nos programas, as disciplinas pedagógicas são insuficientes, constituindo tão somente um momento do processo de formação para a docência.

Sobre esse tema, convém mencionar um estudo que buscou identificar a distribuição dos componentes curriculares relacionados à formação didático-pedagógica nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências da Saúde das Universidades Federais do Nordeste brasileiro. Os autores constataram que apenas 19 dos 70 cursos de mestrado analisados apresentavam como obrigatórios componentes de formação docente. Em relação aos cursos de doutorado, somente sete de 40 cursos investigados possuíam disciplinas de formação docente obrigatórias, evidenciando a fragilidade da formação pedagógica nesses espaços (Figueredo et al., 2017).

Além disso, a presença de disciplinas com tendências pedagógicas tradicionais ainda é expressiva, apresentando-se como instrumentalização dos docentes para a utilização de determinadas metodologias e técnicas de ensino. Isso gera uma segunda lacuna nesse espaço de formação de professores, favorecendo uma tendência de que, após a formação, quando estiverem em seus espaços de trabalho, os docentes reproduzam, em uma dinâmica mecanicista, as práticas pedagógicas tradicionais que foram reforçadas durante a pós-graduação.

Fato é que a pós-graduação ainda se encontra, predominantemente, distante e dissociada do debate sobre as necessidades de formação de um perfil de professor para atuar de acordo com as exigências dos cursos de graduação na área da saúde. Nesse sentido, conforme Abensur et al. (2015) (A19), o processo formativo na pós-graduação deve estar em

consonância com as demandas sociais atuais. Caso contrário, fica fragilizada a formação docente, que acaba ocorrendo de forma desconectada da prática pedagógica requerida pela graduação. E, aqui, encontramos uma terceira lacuna desse campo de formação. Corroborando esse achado, Silva e Pinto (2019), em seus estudos sobre a docência universitária em saúde no Brasil, também demonstram que, na literatura científica, ainda há dúvidas sobre a abordagem da pedagogia universitária e sobre como os programas de pós-graduação devem formar pedagogicamente.

Assim, os estágios de docência, no âmbito da pós-graduação, surgem como espaços formativos para a docência em nível superior. Porém, esses estágios são obrigatórios apenas para bolsistas sem experiência como professores, evidenciando o desperdício de uma oportunidade para qualificar a prática docente dos professores da educação superior a partir da pós-graduação. Além disso, os estágios de docência, por vezes, têm papel tão somente burocrático, de cumprimento de um requisito para a titulação, sem efetivamente estarem orientados por critérios relativos à formação para a docência, conforme evidenciado pelo estudo de Silva e Bardagi (2015) (A18).

Em alguns casos, esses estágios se resumem ao acompanhamento, pelo pós-graduando, de algumas aulas com o orientador, em um processo em que a única intervenção realizada é a apresentação de suas próprias pesquisas. Perde-se, assim, a oportunidade de aprendizagem docente, o que revela uma quarta lacuna no espaço formativo para a docência na pós-graduação. Tendo isso em pauta, Figueiredo (2018) afirma que o estágio de docência não garante efetiva formação teórica em termos dos fundamentos de pedagogia e de didática para o ensino superior, tornando a formação docente, por meio dos estágios de docência, limitada. No entanto, a nosso juízo, isso decorre da forma como o estágio de docência vem sendo desenvolvido na pós-graduação, o que requer ser problematizado com vistas à sua qualificação como espaço formativo.

Assim, pondera-se que a pós-graduação representa uma oportunidade para a formação de professores e é premente que esse nível de formação prepare, consistentemente, para a docência. Para isso, é imprescindível que haja disciplinas que criem possibilidades para essa formação, sendo ofertadas não somente de forma eletiva, ou em parte dos programas de pós-graduação. A formação de professores na pós-graduação precisa, por sua vez, ser condizente com as demandas atuais da realidade social do país. O estágio de docência surge como importante espaço para a formação docente, mas há que ser realizado de forma adequada pelos estudantes da pós-graduação e não somente para atender demandas e exigências burocráticas e operacionais.

3.3 Elementos disparadores na formação de professores

Na análise da literatura selecionada, alguns elementos surgiram como disparadores para a formação de professores na área da saúde, como pode ser constatado em A01, A02, A03, A04, A07, A08, A11, A12, A13, A13, A15, A16, A17, A20, A22, A24, A26, A27, A28, A29, A30 e A31.

Os estudos A02 (Batista et al., 2005), A03 (Freitas & Seifert, 2007), A04 (Manfroi et al., 2008), A07 (Costa et al., 2009) e A11 (Ribeiro & Cunha, 2010) descrevem que, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), tornou-se evidente a necessidade de preparo pedagógico para os professores que atuam na área da saúde. Nesse sentido, os estudos A03 (Freitas & Seifert, 2007), A08 (Lazzarin et al., 2010), A16 (Terra et al., 2011), A22 (Araújo et al., 2016) e A30 (Treviso & Costa, 2017) indicam que as Instituições de Ensino Superior - IES devem ser responsáveis pela formação inicial e continuada de professores, sendo que, conforme apontam A11 (Ribeiro & Cunha, 2010), A12 (Finkler et al., 2011), A14 (Machado et al., 2011), A20 (Batista et al., 2015), A24 (Teo et al., 2016), A29 (Leal et al., 2017) e A30 (Treviso & Costa, 2017), muitas IES já demonstram preocupação com essa questão, estabelecendo políticas de formação docente, planos de capacitação e cursos e programas de formação pedagógica. Para tanto, Emmel e Krull (2017) destacam a importância de um setor na IES que assuma a responsabilidade, que reflita sobre e organize formalmente o processo de formação de professores.

Por outro lado, os estudos A01 (Castanho, 2002), A13 (Araújo & Mello, 2011), A15 (Corrêa et al., 2011), A17 (De Nardi et al., 2012), A26 (Ferreira et al., 2016), A27 (Freitas et al., 2016), A30 (Treviso & Costa, 2017) e A31 (Izecksohn et al., 2017) demonstram que alguns docentes participam de processos formativos por iniciativa própria. Esse elemento deve ser sublinhado, tendo em vista que revela comprometimento do docente com sua atividade e, ainda, preocupação com a construção de sua professoralidade. Este é um achado importante, na medida em que, entre tantos outros saberes, a docência requer o saber do comprometimento com a própria competência profissional – sublinhando-se a docência como profissão. Esse comprometimento revela, inclusive, uma atitude ética com o processo de formação (Freire, 2016). No entanto, há que se fazer a ressalva de que, ao buscar essa formação em nível individual, o docente perde a oportunidade de que ela ocorra juntamente com sua instituição e com seus pares.

Destaca-se que, entre os docentes da graduação, não é comum a partilha de saberes. São raras as situações de partilha de conhecimento nesses espaços, assim como não é comum que os docentes assistam às aulas uns dos outros e exponham suas fragilidades e potencialidades. Nessa perspectiva, é importante considerar que a troca de saberes entre os professores pode potencializar a formação docente, possibilitando capacidade de aprender e ensinar (Cunha & Alves, 2019). A importância desse processo, de aprender uns com os outros, pela mediação do diálogo, também é afirmado e ressaltado por Freire como um importante saber docente. Além disso, o espaço-tempo vivido nas instituições de ensino é pedagógico, ou seja, constitui lócus privilegiado de aprendizagem docente e discente (Freire, 2016).

Também é importante ressaltar que a busca de iniciativas individuais não deve eximir a responsabilidade da IES na formação do corpo docente. É fundamental que as IES promovam a abertura de espaços, tempos e mecanismos que viabilizem a formação continuada em serviço, possibilitando aos docentes compartilhar e apreender, coletivamente, no campo das práticas pedagógicas (Ramirez, 2018).

Nesse sentido, o estudo A30, de Treviso e Costa (2017), refere que a educação a distância tem surgido como uma modalidade de ensino que possibilita a otimização do tempo dos docentes. Também, os estudos A11 (Ribeiro & Cunha, 2010) e A28 (Trindade et al., 2017) relatam que, com o propósito de criar possibilidades para a formação docente, alguns cursos de graduação de algumas IES têm possibilitado aos seus alunos cursarem disciplinas eletivas com enfoque pedagógico.

Esses elementos nos permitem considerar que as IES são as principais instâncias responsáveis pelo preparo pedagógico dos docentes e que muitas delas demonstram preocupação com essa formação, reconhecendo que isso contribui para a qualidade do ensino superior. Porém, alguns estudos também apontam que muitos docentes participam de processos formativos por iniciativa própria, o que se revela, por um lado, algo bom para os docentes e, por outro, pode gerar a perda da oportunidade de participar de processos formativos entre os pares e coletivamente. Observamos, ainda, algumas iniciativas que estão em curso, como a utilização de recursos tecnológicos, que têm se apresentado como uma modalidade de ensino a ser considerada nesse processo, bem como a oportunidade de cursar disciplinas com enfoque pedagógico durante a graduação.

4. Considerações Finais

Foi possível compreender, conforme a literatura científica, que a professoralidade na área da saúde, é permeada por desafios e possibilidades. Dentre os desafios podemos citar a falta de preparo para a docência, pois, somente os conhecimentos científicos, são insuficientes para que um profissional da saúde seja professor. Sendo assim, é necessário preparo e formação pedagógica. Ser um profissional da saúde de excelência é importante para ser um professor, porém, para ser uma docente é necessário mais do que possuir saberes técnicos e científicos, é necessário que esse docente, por meio de um adequado preparo pedagógico, crie possibilidades para que os estudantes também possam construir o conhecimento necessário para se tornarem bons profissionais de saúde. Outro desafio encontrado, diz respeito à pós-graduação que, no Brasil, se constitui como espaço de formação para a docência. Desse modo, algumas lacunas ainda são visíveis e apontadas pela literatura como desafios, para a

formação de professores nesse espaço de formação. Dentre as elas, se apresentam poucas disciplinas voltadas para a docência, a valorização da pesquisa em detrimento da formação pedagógica e, também, o fato que, a formação pedagógica na docência superior na pós-graduação, em sua maioria, ainda se apresenta baseada em tendências pedagógicas tradicionais e deslocadas da realidade dos sujeitos e das necessidades do sistema de saúde.

Como possibilidades encontradas, a literatura científica, demonstra a professoralidade como processo de constituir-se professor. Para tanto, é necessário que esses sujeitos se compreendam como aprendizes em processo, e desse modo, inacabados, inconclusos e em permanente movimento de busca por sua formação profissional. Também, os estágios de docência se colocam como possibilidade de formação para a docência superior na área da saúde, mesmo que, ainda não são utilizados com toda sua potência para a formação pedagógica de professores. A literatura demonstra que as IES devem se responsabilizar pela formação de seus professores. Apesar disso, muitos docentes buscam por processos formativos de forma individual, como já visto. Isso se revela como ponto positivo ao demonstrar o compromisso, inclusive ético, dos docentes com sua permanente formação. Por outro lado, pode eximir as IES da responsabilidade pela formação de seus docentes, bem como, esses professores perdem a oportunidade de experienciar momentos de formação juntos. Outra possibilidade encontrada é que, algumas IES já estão possibilitando a seus estudantes de formação inicial de cursar disciplinas eletivas de preparo pedagógico.

Como visto, conforme a literatura científica, a formação de professores na área da saúde apresenta diversos desafios, porém, nos aponta, também, possibilidades. Consideramos imprescindível e necessário que os docentes da área da saúde, para além de formação técnico-científica, referentes a sua área de atuação, tenham formação pedagógica, com base em teorias críticas educacionais, que promovam uma prática pedagógica para além do ensino tradicional. Além disso, acreditamos que o espaço da pós-graduação se constitui terreno fértil para a formação de professores, porém, necessita se aproximar de teorias críticas educacionais, sendo que, essa formação seja voltada para a realidade. De mesmo modo, disciplinas de formação pedagógica, que aprofundem e se aproximem das teorias críticas da educação, são fundamentais nos cursos de pós-graduação da área da saúde. Esses profissionais precisam conhecer as teorias pedagógicas, de modo aprofundado, para também se posicionarem, enquanto docentes, para uma educação voltada para a transformação da realidade dos sujeitos, e não para a manutenção do *status quo*. Consideramos que o estágio de docência se coloca como importante espaço para a formação de professores que necessita ser explorado em todas as suas possibilidades e potência. Ademais, acreditamos que as IES, também possuem responsabilidade sobre a formação de seus professores, sendo ainda, importante questionar a respeito de quais tendências pedagógicas têm pautado essas iniciativas.

Cabe ainda aqui, apontarmos para possibilidades de futuros estudos sobre a temática. Ao nosso ver, é importante explorar mais sobre as disciplinas de formação de professores na pós-graduação, bem como, investigar como os estágios de docência tem se colocado como espaços na formação de professores, e, ainda, o papel das IES na formação docente. Por último, e, não menos importante, quais são as tendências pedagógicas que têm pautado todas essas iniciativas de formação de professores na área da saúde.

Agradecimentos

Ao Fundo de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC e Universidade comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó pelo financiamento da bolsa de pesquisa de Pós-Graduação.

Referências

Abensur, P. L. D., Carvalho, G. P. M & Ruiz-Moreno, L. (2015). O processo de formação didático-pedagógica em saúde: aprendizagens percebidas na voz dos pós-graduandos. *Arquivos Brasileiros de Ciências da Saúde*, 40 (3), 158-163.

Araújo, V. A. B. T., Gebran, R. A. & Barros, H. F. (2016). Formação e prática de docentes de um curso de graduação em enfermagem. *Acta Scientiarum*, 38 (1), 69-79.

- Araújo, R. P. C. & Mello, S. M. F. (2011). Cursos de graduação em odontologia: a formação docente. *Pesquisa Brasileira em Odontopediatria Clínica Integrada*, 11 (4), 615-625.
- Baltazar, M. M. M., Moysés, S. J. & Bastos, C. C. B. C. (2010). Profissão docente de odontologia: o desafio da pós-graduação na formação de professores. *Trabalho, Educação e Saúde (Online)*, 8 (2), 285-303.
- Batista, S. H. et al. (2015). Professores iniciantes e professores experientes em currículos inovadores na graduação em saúde: um estudo sobre graduação e docência. *Interfaces da Educação*. 6 (17), 09-25.
- Bolzan, D. P. V & Powaczuk, A. C. H. (2013). Iniciação à docência universitária: a tessitura da professoralidade. *Acta Scientiarum*, 35 (2), 201-109.
- Bolzan, D. P. V & Powaczuk, A. C. H. (2017). Docência universitária: a construção da professoralidade. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 2 (1), 160-173.
- Brasil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*: Seção 1, 27-839.
- Cardoso, C. G. L. V., Costa, N. M. S. C. & Moraes, B. A. (2016). Desafios da formação pedagógica em nutrição. *Ciencia, Docência y Tecnologia*, 27 (53), 33-49.
- Castanho, M. E. (2002). Professores de ensino superior da área da saúde e sua prática pedagógica. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 6 (10), 51-62.
- Corrêa, A. K. et al. (2011). Metodologia problematizadora e suas implicações para a atuação docente: relato de experiência. *Educação em Revista*, 7 (3), 61-78.
- Costa, C., Casagrande, L. D. R. & Ueta, J. (2009). Processos reflexivos e competências envolvidos na prática docente universitária: um estudo de caso. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 13 (31), 409-422.
- Cunha, M. I. (2018). Docência na educação superior: a professoralidade em construção. *Revista Educação*, 41 (1), 6-1.
- Cunha, M. I. & Alves, R. S. (2019). Docência no Ensino Superior: a alternativa da formação entre pares. *Revista Linhas*, 20 (43), 10-20.
- Damiance, P. R. M. et al. (2016). Formação para o SUS: uma análise sobre as concepções e práticas pedagógicas em saúde coletiva. *Trabalho, Educação e Saúde (Online)*, 14 (3), 699-721.
- De Nardi, V., Cardoso C. & Araújo, R. P. C. (2012). Formação acadêmico-profissional dos docentes fonoaudiólogos do estado da Bahia. *Revista CEFAC*, 15 (6), 1122-1138.
- Emmel, R. & Krul, A. J. (2017). A docência no ensino superior: reflexões e perspectivas. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, Passo Fundo, 3 (1), 42-55.
- Ferreria, L. C., Mourão, R. A. & Almeida, R. J. (2016). Perspectivas de docentes de medicina a respeito da ética médica. *Revista Bioética*, 24 (1), 118-127.
- Figueiredo, G. A. (2018). A aplicação da didática e dos saberes pedagógicos ao ensino superior. *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, 4 (2), 18-34.
- Figueiredo, W. N. et al. (2017). Formação didático-pedagógica na pós-graduação stricto sensu em Ciências da Saúde nas Universidades Federais do Nordeste do Brasil. *Acta Paulista de Enfermagem*, 30 (5), 497-503.
- Finkler, M., Caetano, J. C. & Ramos, F. R. S. (2011). A dimensão ética da formação profissional em saúde: estudo de caso com cursos de graduação em odontologia. *Ciência e Saúde Coletiva*, 16 (11), 4481-4492.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia da autonomia*. (53a ed.), Paz e Terra.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia da esperança*. (24a ed.), Paz e Terra.
- Freitas, D. A. et al. (2016). Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 20 (57).
- Freitas, M. A. O. & Seiffert, O. M. L. B. (2007). Formação docente e o ensino de pós-graduação em saúde: uma experiência na UNIFESP. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 60 (6), 635-640.
- Ganong, L. H. (1987). Integrative reviews of nursing research. *Research in Nursing & Health*, 10 (1), 1-11.
- Gomes, T. L. C. S. et al. (2016). Percepção docente sobre a integralidade na atenção primária à saúde no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Promoção da Saúde*, 29, Supl., 148-155.
- Izecksohn, M. M. V. et al. (2017). Preceptoria em medicina da família e comunidade: desafios e realizações em uma atenção primária à saúde em construção. *Ciência e Saúde Coletiva*, 22 (3), 737-746.
- Lazzarin, H. C., Nakama, L. & Cordoni-Junior, L. (2010). Percepção de professores de odontologia no processo de ensino-aprendizagem. *Ciência e Saúde Coletiva*, 15 (supl. 1), 1801-1810.
- Leal, L. A., Camelo, S. H. H. & Santos, F. C. (2017). O docente de administração em enfermagem: formação e competências profissionais. *Revista de Enfermagem UFPE*, 11, (6), 2329-2338.
- Machado, J. L. M., Machado, V. M. & Vieira, J. E. (2011). Formação e seleção de docentes para currículos inovadores na graduação em saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, 35 (3), 326-333.

- Manfroi, W. C. et al. (2008). Estratégias para implementação de um projeto de pós-graduação em educação e saúde na Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 32 (1), 127-132.
- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento*. 14. ed. Hucitech.
- Perim, G. L. et al. (2009). Desenvolvimento docente e a formação de médicos. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 33 (supl. 1), 70-82.
- Pimenta, D. T. et al. (2010). Pós-graduação stricto sensu em medicina: como está a formação pedagógica. *Revista Brasileira da Pós-Graduação*, 7 (14), 559-573.
- Ramirez, V. L. (2018). A docência na educação superior e a constituição da professoralidade. *Revista Educação*, 41(1), 41-48.
- Ribeiro, M. L. & Cunha, M. I. (2010). Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, 14 (32), 55-68.
- Rodrigues, R. M. & Conterno, S. F. R. (2009). Formación pedagógica em la visión de docentes de pregrado del área de la salud em Brasil. *Revista de Enfermagem Hereditaria*, 2 (1), 3-10.
- Scremin, G. & Isaia, S. M. A. (2018). Pedagogias universitárias: as influências das diferentes áreas do conhecimento na atuação docente. *Revista Educação e Pesquisa*, 44 (e177719).
- Silva, T. C. & Bardaggi, M. P. (2015). O aluno de pós-graduação stricto sensu no Brasil: revisão da literatura dos últimos 20 anos. *Revista Brasileira da Pós-Graduação*, 12 (29), 683-714.
- Silva, V. O. & Ponto, I. C. M. (2019). Produção científica sobre docência em saúde no Brasil. *Saúde Debate*, 43 (especial),134-147.
- Teo, C. R. P. A., Alves, S. M. & Gallina, L. S. (2016). Nas trilhas da utopia: tecendo o projeto político pedagógico em um curso de nutrição. *Trabalho, Educação e Saúde*, 14 (3), 723-745.
- Terra, F. S., Secco, I. A. O & Rabazzi, M. L. C. C. (2011). Perfil dos docentes de cursos de graduação em enfermagem de universidades públicas e privadas. *Revista de Enfermagem UERJ*, 19 (1), 26-33.
- Treviso, P. & Costa, B. E. P. (2017). Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação em sua atividade docente. *Texto e Contexto Enfermagem*, 26 (1), 1-9.
- Trindade, R. A. et al. (2017). Docentes de cursos da área da saúde: o papel da didática na fronteira profissão/professor. *Roteiro*, 42 (1), 133-154.