

Entre teorias e práticas: Formação docente e experiências no ensino da saúde

Between Theories and Practices: Teacher Formation and Experiences in Health Education

Entre teorías y prácticas: formación docente y experiencias en educación en salud

RAUL DE PAIVA SANTOS, LUMENA CRISTINA DE ASSUNÇÃO CORTEZ, ANA PAULA FERREIRA, ANA BEATRIZ CAMPEIZ,
LUANA CRISTINA SILVEIRA GOMES, MARIA DAS GRAÇAS CARVALHO FERRIANI

Raul de Paiva Santos

Universidad de São Paulo (EERP- USP), Brasil
raul.paiva@usp.br
<https://orcid.org/0000-0002-1872-7414>

Lumena Cristina de Assunção Cortez

Universidad de São Paulo (EERP- USP), Brasil
lumena@usp.br
<https://orcid.org/0000-0002-4652-6556>

Ana Paula Ferreira

Universidade Federal de São Carlos, Brasil
ana.pp@usp.br
<https://orcid.org/0000-0002-1750-6935>

Ana Beatriz Campeiz

Universidad de São Paulo (EERP- USP), Brasil
biacampeiz@usp.br
<https://orcid.org/0000-0001-6964-8751>

Luana Cristina Silveira Gomes

Universidad de São Paulo (EERP- USP), Brasil
luanacsgomes@ups.br
<https://orcid.org/0000-0002-7721-9284>

Maria das Graças Carvalho Ferriani

Universidad de São Paulo (EERP- USP), Brasil
gracacarvalho@eerp.usp.br
<https://orcid.org/0000-0002-7103-4895>

Correo de correspondencia:

lumena@usp.br

Resumo

A preocupação com a formação docente vem tomando espaço de discussão na academia ao longo dos anos, mostrando-se crescente entre os pesquisadores das áreas da saúde e educação. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de caráter descritivo-analítico ancorado no relato de experiência de profissionais da área da saúde e sua atuação nas atividades de ensino. Os pesquisadores relataram não ter momentos formativos durante sua prática profissional, ficando esse momento, muitas vezes, restrito a vivências na pós-graduação. Os achados reforçam a necessidade da criação ou existência de espaços institucionais abertos para o acolhimento de demandas e o diálogo com os professores com pouca ou nenhuma experiência no ensino superior, e entre estes e demais membros das IES. Espera-se contribuir para as reflexões teóricas sobre a temática em questão.

Palavras-chave: ensino superior; educação; saúde; estágio de docência; formação continuada.

Abstract

It is purported to weave notes about teacher education of beginning health professionals in this field. This is a qualitative, descriptive-analytical study anchored in the experience report of health professionals and their performance in teaching activities. The researchers reported not having formative moments during their professional practice, and this moment is often restricted to postgraduate

Fecha de recepción: 13/09/2024

Fecha de aceptación: 21/11/2024

Financiación: este trabajo fue realizado con el apoyo de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior – CAPES, Brasil – Código de financiamiento: 001

Conflictos de intereses: los autores declaran que no hay conflicto de intereses



Licencia: este trabajo se comparte bajo la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

© 2025 Raul de Paiva Santos, Lumena Cristina de Assunção Cortez, Ana Paula Ferreira, Ana Beatriz Campeiz, Luana Cristina Silveira Gomes, Maria das Graças Carvalho Ferriani

Citación: Santos, R. P., Cortez, L. C. A., Fidélix, M. G. C., Campeiz, A.B., Gomes, L. C. S., Ferriani, A.P.F. (2025). Entre teorías e prácticas: Formación docente e experiencias no ensino da saúde. *Cultura de los Cuidados*, (70), 81-92. <https://doi.org/10.14198/cuid.15905>



experiences. The findings reinforce the need for the creation or existence of open institutional spaces to meet demands and dialogue with teachers with few or no experience in higher education, and between these and other HEI members. It is expected to contribute to the theoretical reflections on the subject under discussion.

Keywords: higher education; education; health; quality improvement; continuing education.

Resumen

El objetivo es investigar sobre la formación docente de los profesionales de la salud que ejercen esta actividad. Se trata de un estudio cualitativo, descriptivo-analítico, basado en la experiencia de los profesionales de la salud que se desempeñan como docentes. Los informantes señalan no haber recibido capacitación básica mínima en pedagogía y didáctica durante su práctica profesional. El inicio de la docencia estuvo basado muchas veces en experiencias adquiridas en la escuela de posgrado. Los resultados destacan la necesidad de disponer de ambientes institucionales donde se pueda atender las demandas y dialogar con los docentes de poca o ninguna experiencia e interactuar con otros de la institución educativa. Se espera contribuir para las reflexiones teóricas sobre la temática.

Palabras clave: educación superior; educación; salud; práctica/formación docente en educación superior; educación continua.

INTRODUÇÃO

A preocupação com a formação docente vem tomando espaço de discussão na academia ao longo dos anos, mostrando-se crescente entre os pesquisadores das áreas da saúde e educação. Estes são considerados como espaços de produção de saberes diversos e aplicação dos mesmos, no intuito de otimizar as condições da formação para melhor desenvolvimento humano (Pereira, 2003). Entretanto, as modificações econômicas, sociais e políticas têm influenciado o panorama atual dos cursos de graduação e pós-graduação no país (Vasconcellos & Sordi, 2016).

Tem-se observado nesse cenário uma forte ligação com a lógica mercadológica e de consumo, centradas na valorização da produção acadêmica e da aprendizagem rápida, o que suscita a discussão sobre a formação docente em saúde e importância social da própria universidade (Almeida & Pimenta, 2014). Com todas as demandas de um docente, algumas de suas capacidades ou funções exigidas podem ser/estar comprometidas, como por exemplo, a formação e a reflexão da própria prática pedagógica.

A esse respeito, Bolzan, Isaia e Maciel (2013) consideram que a reflexão sobre a prática pedagógica, os problemas, e limitações do ensino em detrimento das pesquisas, atividade supervalorizada em algumas instituições de ensino, “pressupõe a organização de um processo contínuo e sistemático que considere as exigências sociais, psicológicas, pessoais, contextuais e profissionais como parte do desenvolvimento profissional” (p.53) dos docentes. Pensar acerca desta relação exige compreender que tal formação não se centra apenas na academia, mas perpassa o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos em formação e daqueles que já estão em atividade, unindo conhecimentos pedagógicos e específicos de cada área de atuação (Bolzan *et al.*, 2013).

Para Araújo, Batista e Gerab (2011) quatro elementos inspiram o processo de formação do docente na área da saúde, são eles:

(...) compreensão histórica e política da educação superior em saúde; discussão e análise dos modelos hegemônicos e de modelos considerados inovadores no campo da graduação em saúde; estudo crítico das Diretrizes Curriculares Nacionais; análise crítica do papel do professor da área da saúde e da importância da reflexão sobre a prática. (p.491)

Nesse sentido, está em questão a necessidade da construção de um novo paradigma da educação (Felden, 2017; Almeida & Pimenta, 2014) em detrimento do modelo educacional vigente, a fim de promover a integração da tríade ensino-pesquisa-extensão aos processos formativos institucionais na área da saúde. Dessa forma, seria possível formar sujeitos com capacidade crítica de questionamento sobre o conhecimento elaborado e com estímulo para discussões e debates na construção de conhecimentos conjuntos e não em uma ação solitária e hierarquizada (Almeida & Pimenta, 2014).

Este novo paradigma da educação sustenta-se nas especificidades do ensino na área de saúde, geralmente caracterizado por um amplo espectro de componentes curriculares básicos e específicos, aulas práticas, estágios obrigatórios, participação em atividades de extensão e extracurriculares. Acresce-se a esses a pressão exercida pelo mercado financeiro e de trabalho, em especial no discente em formação e a baixa disponibilidade de núcleos de apoio pedagógico

ao docente; que podem comprometer o processo de ensino-aprendizagem em saúde, com potenciais prejuízos à saúde dos discentes, docentes, usuário e comunidade que procuram por assistência qualificada nos serviços de saúde. Destarte, é papel das instituições de ensino garantir a formação e aprendizagem dos sujeitos, discente e docente (Garcia, Rabelo, Silva & Amaral, 2011).

Os tensionamentos aqui colocados ganharam força entre os autores deste artigo após a participação em uma disciplina da pós-graduação, ofertada no segundo semestre de 2019, que objetivava discutir a docência universitária em saúde e a formação da identidade profissional a partir de articulações entre as experiências dos discentes e docentes envolvidos em consonância com os achados na literatura sobre a temática. Perante o cenário, alguns questionamentos emergiram nas discussões: de que forma é abordada a formação docente nos cursos das áreas da saúde? Esta formação é suficiente e adequada para o exercício da prática docente? Diante das dificuldades encontradas pelos docentes iniciantes na prática da sala de aula, houve algum suporte da instituição que o recebeu?

Trata-se, portanto, de uma tarefa desafiadora pensar a formação docente na área da saúde (Bolzan *et al.*, 2013). Nesse sentido, este estudo objetiva tecer, a partir de experiências de docentes iniciantes, apontamentos sobre suas formações acadêmicas e práticas profissionais, no intuito de contribuir para as reflexões na temática em questão.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de caráter descritivo-analítico ancorado no relato de experiência de profissionais da área da saúde e sua atuação nas atividades de ensino. Assim, se faz necessário contextualizar a formação dos pesquisadores no ensino superior que inclui a Gerontologia, Enfermagem, Ciências Sociais e Psicologia, já a pós-graduação envolve a Educação, Saúde Pública, Saúde Coletiva e Enfermagem, em universidades públicas.

Dada a complexidade da temática, à construção do conhecimento e discussão da temática, lançou-se mão dos textos sugeridos na bibliografia da disciplina de pós-graduação e de documentos de outras fontes, relacionados ao ensino na área da saúde, sendo o referencial da pesquisa a prática docente em saúde. Para otimizar a apresentação dos resultados, optou-se pelo uso de letras e números para identificação dos docentes iniciantes, a letra corresponde à formação acadêmica básica supracitada, e o número à ordem sequencial de apresentação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os participantes do estudo foram quatro estudantes de doutorado, com idade média de 30 anos, cujo tempo de experiência na docência variou entre oito e 24 meses. Tal atuação aconteceu em instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas (graduação em Enfermagem, Terapia Ocupacional, Nutrição e Fisioterapia), em pós-graduação (Em Saúde Pública e Enfermagem)

e em cursos técnicos (Cuidador de Idosos e Técnico em Enfermagem), localizadas em cidades interioranas e/ou capitais das regiões sudeste, norte e nordeste do Brasil.

Os participantes, à época doutorandos em Ciências da Saúde em uma Universidade Pública do Brasil, do estudo foram designados como: G1, S2, E3 e E4. A experiência de G1 na docência ocorreu em uma IES, enquanto professora substituta em curso de graduação na área da saúde. A participante S2 possui experiência docente como professora substituta, período de um ano, em uma IES localizada na capital de um estado da região norte, e como professora por dois anos em uma IES particular, em um município do interior de um estado da região sudeste.

Já a pesquisadora E3 trabalhou em uma instituição particular, na capital de um estado do nordeste, enquanto professora de um curso técnico em enfermagem durante dois anos, ministrando disciplinas desde os módulos básicos, e acompanhou alunos em estágio de Saúde Coletiva. Por fim, a atuação de E4 na docência, por sua vez, iniciou-se enquanto professor voluntário em uma IES pública. Após a conclusão do mestrado, E4 passou a atuar em uma pós-graduação *lato sensu* na área da Enfermagem e Saúde Pública, em uma IES privada.

Diante da riqueza e variabilidade de experiências dos docentes iniciantes na área da saúde, na prática docente, optou-se por agrupar os resultados e a discussão em dois itens, a saber: “Desafios da formação à prática docente em saúde”, no qual abarca-se os desafios encontrados no início da carreira docente, a necessidade de núcleo de apoio e outros aspectos do cotidiano do docente em saúde; e “Perspectivas sobre o futuro da docência em saúde” que envolve o horizonte da prática docente em saúde a partir de reflexões sobre a didática e seus arranjos futuros.

Desafios da formação à prática docente em saúde

Em comum às vivências dos autores, situações específicas se colocaram como desafios à prática docente em saúde, foram eles: 1) ausência de programas de formação pedagógica nas IES; 2) perfil diverso dos alunos no que se refere à faixa etária, renda, ocupação e nível de escolaridade; 3) cobrança excessiva com relação à produtividade científica e didática por parte das IES; 4) ações de formação docente concentradas durante a pós-graduação, notadamente no mestrado acadêmico; 5) inseguranças relacionadas à inexperiência com a prática docente.

Como observado, tais desafios exprimiram, entre outros, a ausência de apoio institucional para as práticas docentes e de ensino-aprendizagem. Segundo Silva (2017), o apoio institucional é fundamental para minimizar as dificuldades encontradas pelos docentes iniciantes em sua prática educativa e formativa, faz com que estes se encontram em estado de menor vulnerabilidade, e que ajam com menos impulsividade, improvisações, ações não refletidas e insights diante das diferentes situações diárias.

Sobre o ensino, particularmente sobre a didática, da Cruz (2017) aponta que são primordiais a sua construção: o como ensinar, ligado às razões políticas que o sustentam, além do por que ensinar. O planejamento do ensino, do que ensinar, é algo marcante nos docentes iniciantes e deve ser refletido, dada a importância na formação dos futuros professores (p. 1182). Dessa forma, percebe-se a necessidade de um diálogo constante entre docentes, futuros docentes e gestores das instituições de ensino, no que diz respeito à melhor integração entre os atores do ensino com o projeto político pedagógico (PPP), além de ementas e grades curriculares.

Além disso, os momentos de formação docente aconteceram, sobretudo durante o mestrado acadêmico, no qual foi possível a experiência de elaboração do cronograma de atividades, da seleção de material bibliográfico, do planejamento de atividades didático-pedagógicas e de reuniões em equipe. Assim, houve oportunidade preparação para atuação docente no nível superior e de refletir criticamente sobre suas limitações e potencialidades na ação pedagógica, o que, em certa medida, não aconteceu na primeira experiência docente, em que se centrava atenção em reuniões institucionais.

Por fim, as cobranças excessivas direcionadas aos docentes iniciantes ao passo que se percebia uma aparente “confiança” em seus nos conhecimentos prévios dificultavam a própria didática do docente, uma vez que, por vezes, era exigida uma abordagem do contratante centrada em um “repasse rápido” dos conhecimentos e por meio de diversas metodologias de ensino, entre elas as ativas. Esta diversidade de perfil e a forma com que se preparam aulas e se abordam os temas são desafios para um docente em início de carreira, dificuldades muitas vezes que exigem experiência prévia ou processos formativos para serem superados.

Diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos em habilidades e competências reflexivas foi exigido dos docentes habilidades didáticas e de ensino-aprendizagem para lidar com a complexidade de cada situação, o que denota falhas estruturais tanto do ensino básico quanto do ensino superior brasileiro. Sem o suporte institucional e a prática, pensar o ensino da saúde pelos docentes que se encontram em fase inicial da carreira, é refletir sobre o modo de ensinar e o modo de aprender, que se vivencia nas situações que emergem do cotidiano dentro da sala de aula, que deveria proporcionar um pensar problematizador provocado pelas perguntas no lugar de respostas (Sordi, 2008; Zabala, 2008).

A esse respeito, destaca-se que a diversidade de aspectos considerados no processo de ensino-aprendizagem, como o perfil do egresso, o mercado de trabalho, o PPP, as expectativas do binômio docente-discente e o preparo à docência do professor em saúde influenciam a interação entre aluno e professor. No entanto, no modelo de ensino tradicional, múltiplos aspectos podem ser desconsiderados, sendo latente sua superação e o re(pensar) do papel do docente, assim como quais seria as competências necessárias para lidar com as demandas *atuais* da formação (Garcia, Rabelo, Silva & Amaral, 2011).

Assim, reforça-se a necessidade da criação ou existência de espaços institucionais abertos para o acolhimento de demandas e o diálogo com os professores com pouca ou nenhuma experiência no ensino superior, e entre estes e demais membros das IES. Nessa perspectiva, estudos recentes demonstram as potencialidades de ambientes de trocas de informações e diálogos, bem como da criação de políticas institucionais que envolvam a diversidade de profissionais envolvidos em tal processo (Batista, Batista, Santos, Gerab, 2015; Silva, 2017).

Há de se refletir ainda sobre as necessidades dos discentes e docentes e do papel social da universidade à época, uma vez que são duas práticas sociais situadas em um contexto histórico e cultural. O que se espera após o processo formativo, é que ocorra a *formação* de um profissional pronto para atuar nos diversos cenários de produção de saúde, contudo, as necessidades percebidas outrora podem não vigorar nos dias atuais. A exemplo disso, Garcia, Rabelo, Silva, Amaral (2011) arguem sobre a necessidade de adaptação às novas necessidades, através da incorporação de novas tecnologias digitais e interativas que oferecem

dinamismo, mas requerem mudanças e coloca na formação dos futuros docentes um grande desafio a ser superado.

Romper com o senso e refletir a realidade dos alunos e as novas formas de ensino aprendizagem, atualizadas e de qualidades, se faz imprescindível com vistas à superação deste cenário desafiador. Para tanto, é necessário um suporte institucional ao docente iniciante para um acompanhamento junto aos correspondentes nas esferas micro e macro de ensino (Silva, 2017). Ressalta-se o âmbito nacional, as IES apresentam, na licenciatura e formação da pós-graduação, um percentual pequeno de disciplinas de conteúdo prático se comparado à formação teórica reflexiva.

Se o profissional se faz na prática, no exercício dentro de sala de aula, uma lacuna referente a prática se instaura no processo formativo. Assim, urge a necessidade de se refletir sobre o processo de ensino para a prática docente em saúde, que deve ser capaz de preparar o futuro professor às demandas *atuais*, singulares e coletivas dos estudantes da área de saúde, que se caracterizam e modificam-se a cada ano, advindos de grupos culturais distintos, com desejos e determinações ímpares. O apontamento de E4 sobre as estratégias de ensino é corroborado pelos resultados de Cruz (2017), que em um estudo com docentes da área da didática e estudantes de licenciaturas encontrou que os futuros professores empregavam 18 distintas estratégias de ensino.

Perspectivas sobre o futuro da docência em saúde

A respeito do futuro da docência em saúde, a percepção dos docentes centrou-se em: 1) necessidade de quebra do modelo tradicional de ensino-aprendizagem; 2) qualificação do profissional para atuação docente; 3) organização do processo de trabalho docente; 4) inovação do ensino em saúde e educação emancipadora; 5) criação de redes de articulação entre programas e profissionais, e de políticas de valorização docente.

Imerso no processo de ensino aprendizagem em que o professor ao formar/construir o aluno e ao próprio aluno no formar-se/construir-se, está diretamente à quebra do modelo tradicional de ensino-aprendizagem. Pensar à docência no ensino da saúde e de todas as outras áreas implicam, fundamentalmente, em romper com este paradigma positivista, cartesiano, que consiste no papel do professor como detentor do conhecimento e o aluno como passivo deste processo (Zabala, 2008)

Nesse cenário, é fulcral que o docente se qualifique para o exercício de seu ofício, uma vez que são requeridos saberes específicos (Felden, 2017). Na área da saúde, o docente terá de lidar com demandas específicas e, apesar de poder viver processos de autoformação *na prática* e possa vivenciá-los individualmente, a reflexão compartilhada parece mais promissora (Felden, 2017). Não obstante, a reflexão sobre a qualidade do ensino clama por atenção dos gestores, pesquisadores e docentes, em especial, quando têm-se um desafio de formar profissionais para atuarem em um cenário atual de incerteza e repleto de complexidades (Soares & Cunha, 2017).

Nas últimas décadas, foram incorporadas à docência questões referentes à organização do trabalho. Ocorre incremento de responsabilidades e exigências que recaem sobre o docente; como resultante de uma rápida mudança no contexto social (Andrade, Cardoso, 2012 p. 134).

As constantes transformações no âmbito da educação e da saúde coproduzem um cenário cada vez mais exigente aos docentes, que por vezes deixam de refletir sua prática, pois ocupam-se com as inúmeras funções agregadas à docência: orientação de pesquisas, participação em comissões, condução de suas próprias pesquisas, tutoria em plataformas à distância.

Esse aumento da complexidade do trabalho docente não foi acompanhado por aumento de carga horária ou de implementação de políticas educacionais e para proteção da saúde (física, psicossocial) dos discentes e do docente, para produção de ambiente educacional saudável, favorável ao trabalho e que permita a reflexão da prática docente. Essa é uma problemática que incomoda os pensadores da educação há tempos. Aqui, tecemos apontamentos a despeito de aspectos que permeiam e podem possibilitar mudanças na prática docente em saúde, do PPP às (re)configurações do ensino superior, da urgência de políticas públicas de saúde e de educação às transformações tecnológicas e aos sofrimentos da docência.

Assim, Soares, Cunha (2017) sugerem então uma inovação do ensino, que se baseie em uma perspectiva crítica e reflexiva, que aposte numa relação dialógica e contínua entre teoria e prática do campo profissional, objeto de formação; pelo estímulo ao espírito crítico e reflexivo dos estudantes; com ênfase no trabalho e na produção de conhecimentos interdisciplinar e, com estabelecimento da participação ativa dos estudantes, numa espécie de reelaboração e re(significação) do conhecimento.

Nessa conjuntura, ressalta-se a emancipação como caminho instrumentalizador ao apoio necessário aos docentes iniciantes, ou seja, em que se preze pela autonomia e liberdade dos mesmos diante sistema que o tenta dirigi-los, moldá-los no modelo cristalizado tradicional de ensino (Zabala, 2008). Sob essa perspectiva, o professor emancipado tem consciência da importância de sua participação no projeto político pedagógico, das diferentes estratégias para alcançar os alunos e construir com ele novos conhecimentos e significados.

Ademais, proporciona ao aluno, futuro profissional da saúde, realmente vivenciar o ensino da saúde na integralidade; constrói uma reflexão contínua de sua prática educativa que realiza um pensar a longo prazo, e que planeja. Planeja sua aula: os objetivos (que seja alcançável ao aluno), seleção de conteúdos (factuals, procedimentais e atitudinais) que viabilize a integralidade (abarcando os campos da biologia, humanas e sociais), metodologias, recursos para ensino, avaliação do aluno (levando em conta o ponto de partida, seus esforços, capacidades e o processo, motivando-o) e sua autoavaliação (exercitando sua autorreflexão, para sua evolução e crescimento) e orientação ético-político coerentes (Ceccim, Carvalho, 2005; Leal, 2016; Sordi, 2008; Zabala, 2008).

A emancipação da instituição vem do próprio PPP (Leal, 2016) Sem um suporte institucional, os professores iniciantes do campo da saúde encontram sentido no que fazem? Quais os sentidos, valores e significados que estão sendo passados para os estudantes e futuros profissionais? Se na sala de aula, além de relações cognitivas, há relações sociais e afetivas, há a formação de pessoas, não só profissionais de tal área, são formados cidadãos que vão atuar na sociedade. Um ponto central no que concerne à qualidade do ensino é a formação crítica, científica e política dos profissionais que a universidade forma, e essa conquista requer reflexão coletiva, por parte de gestores, docentes e representantes discentes sobre o PPP (Soares, Cunha, 2017).

Em seu contexto de análise de licenciaturas, Da Cruz (2017, p. 1168) afirma que o preparo do docente adquiriu conotação de carência na atualidade, do preparo para a docência à prática, o que resulta em uma desarticulação entre a formação didática e a pedagógica. Os cursos para formar os professores seguem percursos curriculares que acabam por fragmentar a didática, em ensino e aprendizagem, conteúdo e metodologia, etc.

O aumento do número de instituições que oferecem cursos na área da saúde e suas diversas especializações não tem tido como consequência uma mínima mudança na realidade do estado de saúde da população, no sentido do atendimento, serviços e na pedagogia que a população recebe (Ceccim, Carvalho, 2005). Aliado ao aumento de instituições, emerge a aplicabilidade da tecnologia da informação, que ganha holofotes e se dá principalmente através do ensino à distância.

Outro aspecto que desponta como importante para a formação dos professores é a criação de redes de articulação entre programas e profissionais, e de políticas de valorização docente (Almeida, Pimenta, 2014; Vasconcellos, Sordi, 2016). É inadiável a discussão sobre a importância de se considerar as subjetividades e demandas do docente, em formação ou atuante, na elaboração e implementação de políticas públicas de educação e saúde. Para Penteado, Souza Neto (2019), estas têm direta influência na formação de professores, em seu trabalho e nos aspectos inerentes ao cuidado, à saúde e ao bem-estar do docente.

Nesse sentido, além de instigar os questionamentos sobre a formação docente, a participação dos autores deste artigo na disciplina da pós-graduação possibilitou também uma aproximação com pesquisadores de diferentes áreas de atuação e formação profissional, o que vai de encontro ao apontamento de Silva (2017, p. 327) de que o sentimento de pertença e a construção da identidade do profissional docente iniciante se fortalecem “na coletividade do trabalho, na valorização, no respeito do eu e do outro”. É no ambiente acadêmico, durante as disciplinas preparatórias e os estágios docentes que o futuro profissional inicia suas atividades.

Os estágios, considerado por da Cruz (2017) como espaço privilegiado para aprendizagem da docência, são vistos também como pouco eficazes pois há entendimento equivocado em relação à parceria entre Universidade e educação básica, e suas influências na formação docente. A didática diz respeito também à garantia ao docente em formação e em atuação, as condições mínimas (necessárias) para que proponha sua mediação pedagógica, baseadas em concepções que permitam situar a função social da prática docente. Para autora “trata-se, pois, de enfatizar não o como fazer, porém, o como fazer (mediação) em articulação com o por que fazer (intencionalidade pedagógica) (Da Cruz, 2017, p. 1169).

Os processos de formação aqui exemplificados aconteceram, em sua maioria, na universidade, e não necessariamente no ambiente de trabalho, isto é, a inserção dos profissionais da saúde em IES aconteceu antes dos momentos de formação, o que se refletiu, para alguns, em inseguranças sobre suas práticas pedagógicas. Na visão de Conceição, Nunes (2015, p. 12), os programas acadêmicos de pós-graduação “acabam por se tornar o único espaço possível para a formação desses professores, ainda que de forma secundária”, já que o foco de tais programas é a produção científica em primeiro plano.

Mas a docência não deve apenas envolver o conhecimento como única forma de seu desenvolvimento. O conhecimento é complexo e abarca o conteúdo, a pedagogia, a didática, o currículo e a experiência do docente (Da Cruz, 2017). Conceição, Nunes (2015, p. 18) identificaram que os saberes disciplinares, os adquiridos com a experiência docente e com a prática profissional, bem como aqueles estabelecidos por meio das relações entre professor e aluno, e outras relações na instituição de ensino são os que mais influenciam o fazer do professor iniciante no ensino superior. Partindo da noção de que o desenvolvimento docente “caracteriza-se, também, como uma experiência interprofissional: colaborativa, significativa, interativa e produtora de saberes compartilhados”, se faz necessária a articulação entre docentes e instituição a fim de que se obtenha maior qualidade no ensino (Batista, Batista, 2016, p. 203).

Em seu contexto de análise do “mal-estar” e do sofrimento da prática docente, Penteado, Souza Neto (2019, p. 151) apontam que estes advêm da falta de investimentos sociopolíticos na educação pública e na carreira docente. Para solucionar tal problemática, os autores sugerem aos professores o exercício da docência com valorização de seu trabalho, de sua dignidade e com protagonismo. Empregando estratégias capazes de promover o cuidado, a saúde e o bem-estar no ambiente de ensino. Assim, torna-se necessária uma abordagem interdisciplinar da docência, que considere aspectos políticos, sociais e culturais que permeiam a formação e tem reflexos diretos nas condições de trabalho e organização do trabalho docente (Penteado, Souza Neto, 2019, p. 150).

Por fim, Giseli Barreto da Cruz (2017, p. 1194) em seu contexto de análise de licenciaturas no Brasil tece suas considerações acerca da didática: “nossa aposta para o ensino da didática comprometido com a aprendizagem da docência consiste em assumir politicamente a escola pública, a educação básica e o trabalho docentes como eixos estruturantes da formação inicial de professores, transformando as aulas em espaço/tempo para problematização, análise e síntese de teorias e métodos de ensino e de aprendizagem, tendo como suporte a ação pedagógica do formador, aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar e, por isso, forma professores”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou tecer apontamentos sobre formação acadêmica e atuação profissional de docentes iniciantes no ensino superior, bem como contribuições para o debate sobre formação docente na literatura científica. A partir dos relatos dos desafios e dificuldades enfrentados no ingresso da carreira docente, ressalta-se a ausência de apoio institucional, e de possibilidades para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Os momentos formativos estiveram às experiências dos pesquisadores durante a trajetória na pós-graduação, notadamente no mestrado acadêmico.

Como o ensino na área da saúde é permeado por múltiplos fatores e engloba itens de duas práticas sociais complexas, a educação e a saúde, é natural que desafios se entrelacem com a prática docente em saúde, o que foi apontado pelos docentes iniciantes no estudo. Dessa forma, evidencia-se que a formação docente exige um comprometimento do profissional, mas também da IES, a qual deve incorporar em sua prática cotidiana a inserção de atividades e momentos

de capacitação dos profissionais docentes. Com isso, espera-se contribuir positivamente para o debate da literatura e instigar novas pesquisas relacionadas à formação docente em saúde.

É válido mencionar que a temática analisada aqui – experiências de docentes iniciantes na área da saúde – possui relevância atrelada ao ineditismo da pesquisa e à importância dos relatos e das reflexões aqui tecidas; a estudantes de pós-graduação, pesquisadores em estágios de docência e professores/pesquisadores que se enquadram no paradigma da pesquisa qualitativa em saúde/saúde coletiva ou que investigam e supervisionam processos formativos de docência.

Aponta-se como limitação da pesquisa a reflexão tecida sobre algumas experiências profissionais individuais, em contextos distintos, nesse sentido, que atua como um viés de generalização, contudo não torna esta reflexão menos importante e oportuna. Por fim, sugere-se novas investigações, com delineamentos diversos para incrementar e estimular a discussão da prática docente, dada a complexidade requerida nos ambientes de formação pedagógica e didática, nos momentos de ensino, em especial, na área da saúde.

Agradecimento

O presente trabalho foi feito com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Brasil – Código de financiamento: 001.

BIBLIOGRAFIA

Almeida, M. I., & Pimenta, S. G. (2014). Pedagogia universitária: Valorizando o ensino e a docência na universidade. *Rev. Port. de Educação*, 27(2), 07-31. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872014000200002

Andrade, P. S., & Cardoso, T. A. O. (2012) Prazer e Dor na Docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. *Saúde Soc.*, 21(1), 129-40.

Araujo, E. C., Batista, S. H., & Gerab, I. F. (2011). A Produção Científica sobre Docência em Saúde: um Estudo em Periódicos Nacionais. *Rev Bras Educ Medica*, 35(4), 486-492. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v35n4/a07v35n4>

Batista, N. A. B., & Batista, S. H. S. S. (2016). Educação Interprofissional na formação em Saúde: tecendo redes de práticas e saberes. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 20(56), 202-204. <https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0388>

Batista, S. H., Batista, N. A., Santos, G. M., & Gerab, I. F. S. (2015). Professores iniciantes e professores experientes em currículos inovadores na graduação em saúde: um estudo sobre formação e docência. *Interfaces da Educ.*, Paranaíba, 6(17), 09-25. Recuperado de <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/743/684>

Bolzan, D. P. V., Isaia, S. M. A., & Maciel, M. R. (2013). Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. *Revista Diálogo Educacional*, 13(38), 49-68. Recuperado de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/7817>

Ceccim, R. B., & Carvalho, Y. M. (2005). Ensino da saúde como projeto da integralidade: a educação dos profissionais de saúde no SUS. In R. Pinheiro, R. B. Ceccim, R. A. Mattos

(Eds.), *Ensinar Saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde* (pp. 69-92). Rio de Janeiro: IMS/UERJ: CEPESQ: ABRASCO.

Conceição, J. S., & Nunes, C. M. F. (2015). Saberes docentes e professores iniciantes: dialogando sobre a formação de professores para o ensino superior. *Rev. Docência Ens.* 5 (1), 9-36. Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/1970>

Cunha, M. I. (2013). O professor iniciante: o claro/escuro nas políticas e nas práticas de formação profissional. In M. Pryjma (Eds), *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente*. (pp. 259-271). Curitiba: UTFPR.

Da Cruz, G. B. (2017). Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1166-1195.

Felden, E. L. (2017). Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva de coordenadores de área. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, 98(250), 747-763. Recuperado em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812017000300747&lng=en&nrm=iso

Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática pedagógica*. 43^a ed. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Garcia, M. F., Rabelo, D. F., Silva, D. e Amaral, S. F. (2011). Teacher education and new competences faced with the interactive digital technologies. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, 14(1), 79-87.

Leal, R. B. (2016). Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(38), 1-6. Recuperado de <https://www.rieoei.orgdeloslectores/1106Barros.pdf>

Penteado, R. Z., & Souza Neto S. (2019) Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. *Saúde Soc.*, 28(1):135-53.

Pereira, A. L. F. (2003). Pedagogical approaches and educational practices in health sciences. *Cad. Saúde Pública*, 19 (5), 1527-1534. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14666234>

Silva, V. L. R. S. (2017). Professores iniciantes na docência universitária: desafios no contexto da profissão. *RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades- Cidadania, Diversidade e Bem Estar*, 1 (1), 322-35. Recuperado de <https://periodicos.ufam.edu.br/rech/article/view/4745/3851>

Soares S. R., & Cunha, M. I. (2017) Qualidade do ensino de graduação: concepções de docentes pesquisadores. *Avaliação*, 22(2), 316-331.

Sordi, M. R. L. (2008). Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In S. Castanho, & M. E. Castanho (Eds), *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. (pp. 171-182). 5 ed. Campinas: Papirus.

Vasconcellos, M. M. M. e Sordi, M. R. L. (2016). Formar professores universitários: tarefa (im) possível. *Interface (Botucatu)*, 20(57), 403-414. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832016000200403&lng=en

Zabala, A. (2008). As relações interativas em sala de aula: o papel dos professores e dos alunos. In A. Zabala, *A Prática Educativa: como ensinar*. (pp. 89-110). Porto Alegre: Artmed.