



Interface - Comunicação, Saúde,
Educação

ISSN: 1414-3283

intface@fmb.unesp.br

Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho
Brasil

Antunes Freitas, Daniel; de Souza Santos, Emanuele Mariano; Vieira da Silva Lima, Lucy;
Nogueira Miranda, Lays; Vasconcelos, Eveline Lucena; de Carvalho Nagliate, Patrícia
Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a
formação profissional em saúde

Interface - Comunicação, Saúde, Educação, vol. 20, núm. 57, abril-junio, 2016, pp. 437-
448

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Botucatu, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180144606014>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde

Daniel Antunes Freitas^(a)
 Emanuele Mariano de Souza Santos^(b)
 Lucy Vieira da Silva Lima^(c)
 Lays Nogueira Miranda^(d)
 Eveline Lucena Vasconcelos^(e)
 Patrícia de Carvalho Nagliate^(f)

Freitas DA, Santos EMS, Lima LVS, Miranda LN, Vasconcelos EL, Nagliate PC. Teachers' knowledge about teaching-learning process and its importance for professional education in health. *Interface (Botucatu)*. 2016; 20(57):437-48.

The aim of this study was to identify the teachers' knowledge about the teaching-learning process in health among professors from a Public University. A descriptive and qualitative approach was used, eliciting data through open, in-depth interviews with 11 university teachers. Results point to the scarcity of specific training for teaching practice in health, resulting in teaching-learning processes based in traditional teaching. At the same time the results show that as the teachers incorporate new knowledge, they prefer innovative and facilitating practices, improving the students' teaching-learning process. Thus, the research emphasizes the need to expand the discussion on this subject, especially regarding to the role of managerial, didactic and pedagogical training of academic staff involved in health professional education, essential to achieve the standards recommended by the National Curriculum Guidelines.

Keywords: Teaching-learning. Higher Education. Teachers. Health.

O objetivo deste trabalho foi identificar os saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem em saúde dos professores de uma universidade pública. Trata-se de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, na qual os dados foram obtidos por meio de entrevista com 11 professores, baseando-se no método da entrevista aberta ou em profundidade. Os resultados apontam carência na formação para o exercício da atividade docente em saúde, cujos saberes docentes específicos acarretam um processo de ensino-aprendizagem pautado no ensino tradicional. Ao mesmo tempo, indicam que, ao incorporarem novos saberes, elegem práticas inovadoras e facilitadoras em favorecimento do ensino-aprendizagem discente. Desse modo, destaca-se a necessidade de se ampliar a discussão acerca do tema, sobretudo no que se refere ao papel da gestão e à formação didático-pedagógica do corpo docente em saúde, essencial para se alcançar a formação preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Educação Superior. Docentes. Saúde.

^(a,b,c) Mestrado em Ensino na Saúde, Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Alagoas, campus sede. Av. Lourival Melo Mota, s/n, Tabuleiro dos Martins. Maceió, AL, Brasil. 57072-900. danielmestrado@unincor@gmail.com; manumsouza@yahoo.com.br; lucyvsilma@uol.com.br
^(d,e,f) Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, AL, Brasil. laysnm@hotmail.com; evelinelucena@gmail.com; patricia.nagliate@esenfar.ufal.br

Introdução

As investigações sobre os saberes docentes têm despertado grande interesse enquanto campo de pesquisa. Observa-se grande influência da literatura internacional e nacional, “que passam a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão”¹ (p. 32). Essas investigações representam um movimento pela profissionalização do ensino e a profissionalização docente, e pretendem contribuir para a construção e o reconhecimento da identidade profissional do docente, bem como orientar a formação para desenvolver um ensino mais coerente com os fins da educação socialmente estabelecidos².

A literatura vem contribuindo significativamente para a compreensão dos conhecimentos que constituem a base do ensino, ou seja, os saberes mobilizados pelo professor que devem ser desenvolvidos na formação profissional. Dentre estes saberes poderíamos destacar os quatro tipos envolvidos na atividade docente: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experienciais, os quais estariam relacionados, respectivamente, aos conhecimentos transmitidos pelas instituições de formação, incluindo os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino; aos conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e se apresentam concretamente sob a forma de programas; e aos saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores e são produzidos por meio da vivência de situações relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão³.

Para o desenvolvimento da docência universitária, é fundamental que o docente seja capaz de perceber, entender, analisar e acompanhar as mudanças que ocorrem no Ensino Superior⁴. Nesse processo, além do domínio dos conhecimentos básicos da área de experiência profissional, o docente deveria possuir o domínio pedagógico e conceitual relacionado ao processo ensino-aprendizagem, além de exercer a dimensão política na prática da docência universitária.

Nesse sentido, é interessante ressaltar como o conceito de processo ensino-aprendizagem vem acompanhando a transformação das tendências pedagógicas, cuja concepção de aprendizagem se fundamentou, inicialmente, em teorias behaviorista, e posteriormente, construtivistas, interacionistas e da aprendizagem significativa. E assim como na área de educação, na saúde, o conceito de processo ensino-aprendizagem tem se ampliado, evoluindo da ênfase do educador como transmissor do conhecimento, para o destaque do papel do educando. No entanto, apesar dessa evolução nas reflexões, atualmente, as práticas educativas desenvolvidas ainda convergem para a manutenção da relação hierárquica entre professor e aluno, para a postura passiva e o não-favorecimento do desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e do poder crítico-reflexivo por parte do aluno⁵.

Torna-se imprescindível o desenvolvimento de pesquisas que busquem identificar e analisar os saberes docentes, a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos, na perspectiva de contribuir para a ampliação deste campo e para a implementação de políticas de formação do professor, bem como para a discussão do processo ensino-aprendizagem nos cursos de Ensino Superior da área da saúde, uma vez que os professores ainda não apresentam formação e recursos suficientes para atender à demanda de ensino, pesquisa e extensão^{1,6,7}.

Assim, propôs-se, neste estudo, identificar os saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem em saúde dos professores de uma universidade pública do nordeste brasileiro.

Metodologia

Esta é uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa realizada no Centro de Ciências da Saúde (CCS) de uma instituição de Ensino Superior (IES) pública estadual, composta por três núcleos: Núcleo de Saúde Materno-Infantil e do Adolescente, Núcleo da Saúde do Adulto e do Idoso e Núcleo de Propedêutica e de Terapêuticas, além de Áreas Temáticas Específicas, que contemplam vários níveis

de complexidade de atenção das várias áreas profissionais – Enfermagem, Medicina, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Foram entrevistados os professores com formação em qualquer área do Ensino Superior que estivessem, à época da coleta, ministrando aulas na IES, segundo os critérios a seguir: de aceitação e disponibilidade para participar da pesquisa; atuação docente nos cursos de Medicina, Enfermagem, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional; tempo mínimo de três anos de atuação como docente.

A escolha do critério de inclusão 'tempo mínimo de três anos de atuação docente' baseou-se no trabalho de Pagnez⁴ e foi resultado da opção de ouvir professores considerados 'experientes'. A autora citada teve como base o estudo do desenvolvimento profissional de Imbernón⁸, no qual houve diferenciação entre professores iniciantes, experientes e catedráticos. Este, por sua vez, considera que os professores precisam ter experiência superior a três anos de atuação docente para superar a fase de socialização profissional, em que se dão as negociações identitárias iniciais da profissão, e ser considerados experientes.

Os dados foram obtidos por meio de entrevista com onze professores, com base no método da entrevista aberta ou em profundidade⁹, e da aplicação de um formulário para caracterização dos mesmos, realizada no período de agosto a outubro de 2013, a partir de um roteiro com questões norteadoras, o que permitiu, ao entrevistador, explorar amplamente as questões desejadas.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo temática^{10,11}. Os professores entrevistados foram identificados em suas falas pela letra P (professor), seguida do número correspondente à ordem cronológica da entrevista.

A partir das entrevistas realizadas, foram identificadas as seguintes categorias de análise associadas aos saberes docentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem em saúde: formação docente; saber docente; processo ensino-aprendizagem; estratégias de ensino-aprendizagem; avaliação.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) em junho de 2013.

Resultados e discussão

Entre os professores entrevistados, predominaram mulheres (72,7%), com idade entre 33 e 57 anos, que atuam em regime de trabalho sem dedicação exclusiva com quarenta horas/aula semanais. Possuem tempo de formação entre dez e 33 anos e com tempo de docência variando entre dez e 29 anos, sendo predominante a faixa intermediária de 11 a 14 anos. Todos os docentes possuem cursos de pós-graduação, sendo três (27,3%) com especialização, sete (63,6%) com mestrado e um (9,1%) com doutorado.

Os entrevistados atuam em disciplinas de conteúdo teórico e teórico-prático e em supervisão de estágio dos cursos correspondentes a sua formação acadêmica, dos quais: quatro (36,3%) são professores do curso de fisioterapia, três (27,3%) de fonoaudiologia, três (27,3%) de terapia ocupacional, e um (9,1%) de medicina. Dos 11 professores entrevistados, oito relataram participação em algum tipo de capacitação pedagógica com característica teórica ou teórico-prática, porém, destes, cinco afirmaram não ter atendido às suas expectativas.

Formação docente

No que se refere à formação didático-pedagógica esperada para o exercício da atividade docente em saúde, alguns entrevistados mencionaram ausência de tal formação:

"[...] não tive formação para ser professor [...]." (P1)

"[...] a gente cai meio de paraquedas como docente [...] não tive preparação nenhuma para docência." (P2)

Enquanto outros mencionaram formação complementar adquirida por meio de cursos de aperfeiçoamento e disciplinas cursadas em programas de pós-graduação *Lato sensu* e *Stricto sensu* por exigência da atividade docente ou interesse pessoal, evidenciados nas seguintes falas:

"[...] logo que eu comecei a própria instituição deu um curso pra gente, que já foi um primeiro contato com essa formação docente [...]." (P9)

"[...] fiz duas especializações e em ambas eu tive contato com a disciplina de metodologia do ensino. [...] No mestrado, houve um fundamento um pouco maior com relação à docência do ensino superior, mas ainda muito limitado, por serem disciplinas, vistas em curto prazo e pra mim não atende toda necessidade mesmo da formação docente pra o ensino superior." (P11)

Tais falas remetem ao que está posto no artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), ao afirmar que "os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, [...] aperfeiçoamento profissional continuado [...]"¹² (p. 25). A mesma lei, em seu artigo 66, afirma que "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado"¹² (p. 25). No entanto, tais programas são dirigidos pelas normas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão que, em geral, tem suas ações mais direcionadas à formação científica que a formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior¹³.

Acerca disto, Pimenta e Almeida¹⁴ afirmam que, nesses programas, o docente desenvolve conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa e de produção de conhecimento, além de atividades relacionadas às competências do pesquisador orientador; enquanto o ensino não é colocado como complemento obrigatório do curso, culminando em professores universitários com despreparo e, até, desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem.

Não obstante, no campo da saúde, é dada pouca valorização, por parte da instituição, à formação pedagógica do professor, cuja meritocracia tem se fundamentado na produção científica, que é critério de avaliação para a progressão da carreira docente, ocasionando um distanciamento dos professores das atividades de ensino da graduação^{15,16}. Assim, os docentes continuam sem a visão global da docência e dos novos papéis que lhes cabem como mediadores e facilitadores do processo de aprendizagem.

Destaca-se a necessidade de se repensar a formação dos docentes do Ensino Superior, devendo esta fazer parte das políticas institucionais e envolver os próprios sujeitos nesse processo de reflexão, de modo a culminarem no desenvolvimento de estratégias que promovam a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos futuros profissionais em formação^{14,17}.

Ademais, acrescenta-se a necessidade de se repensarem as propostas curriculares dos cursos de pós-graduação *Strictu sensu*, sobretudo, os programas de mestrado, que, influenciados pelo modelo de avaliação instituído pela Capes, contribuem para que assumam a pesquisa como objetivo principal, resultando na formação de pesquisadores ao invés de qualificação de professores^{18,19}.

Saber docente

De acordo com as falas dos participantes da pesquisa, o significado do saber docente é diverso. A maioria aponta que é todo um conjunto de conhecimentos necessários para o exercício da atividade docente, sendo destacado o conhecimento a respeito das metodologias de ensino.

"Significaria por todo, tudo o que eu aprendi, tenho de informações, de conhecimentos [...]." (P2)

"Em conhecimento de atitude de ferramentas e comportamentos, de metodologias, que vão permitir que você consiga construir conhecimento junto com o aluno." (P6)

Por outro lado, esse saber é visto como resultado da vivência prática do docente, como ele desenvolve e reflete o seu trabalho no dia a dia. Assim, um professor afirma:

“Todas as vezes que eu estou em sala de aula, onde eu me organizo, eu me preparo pra dar uma aula, eu acho que é uma vivência, eu to ali aprendendo a cada dia com os alunos, são questionamentos, eu acho são avaliações que você faz periódicas da sua aula, quantos alunos estão prestando atenção, quantos eu estou tendo interação, como é que tá sendo a devolutiva desses alunos em relação aquele saber teórico [...]” (P4)

Verifica-se, então, que a visão dos professores sobre o saber docente aproxima-se do que está posto na literatura, para quem os saberes da prática docente integram diversos saberes³. Esses saberes são os elementos constitutivos da prática docente. É no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com os saberes pedagógicos e com as ciências da educação, as quais produzem os conhecimentos e procuram incorporá-los à prática do professor. É no exercício de suas funções e na prática de sua profissão que eles desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio^{3,17,20,21}.

No que se refere ao saber docente, Soares e Cunha¹⁸ fazem uma observação sobre o papel que o professor da Educação Superior tem para a construção do saber pelo estudante. Para elas, torna-se necessário que também o professor domine uma gama de saberes, dos quais os saberes pedagógicos fazem parte. Dentre estes saberes pedagógicos, estão os relacionados ao contexto da prática pedagógica e o conhecimento das condições de aprendizagem de pessoas adultas, não desenvolvidos nos cursos de pós-graduação.

A pouca visibilidade e apropriação dos saberes pedagógicos da docência, evidenciados nos depoimentos, faz menção à ausência de reflexão coletiva sobre a docência universitária, cuja prática ainda é pautada no ensino universitário tradicional e que não atende aos novos desafios e exigências da contemporaneidade; e que o reconhecimento dessa complexidade e da existência de saberes próprios à docência universitária remetem à questão da profissionalização docente.

Processo ensino-aprendizagem

Ao pensarem sobre o significado de processo ensino-aprendizagem, os professores apontaram que ele está relacionado à troca de saber existente entre professor e aluno.

“O processo que ele é construído pela interação do aluno, do professor ou dos professores. [...] nesse processo a gente vai ensinando e vai aprendendo os dois [...]” (P3)

“Eu entendo ele como essa ida e volta do professor com o aluno [...] os dois estarem conseguindo fazer juntos esse ensinar e aprender.” (P9)

Tais falas corroboram com a literatura, que afirma ser, a relação existente entre o saber do professor e o saber do aluno, uma condição indispensável para a mudança do processo de ensino-aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo, uma vez que é no coletivo que os sujeitos elaboram conhecimentos. Para que haja produção de conhecimento é necessário compreender que o ato de ensinar requer uma postura pedagógica dialética, pois o diálogo pode ser uma fonte de riqueza, de alegria que só acontece quando os interlocutores têm voz ativa sem limitar ou impor²².

No processo ensino-aprendizagem em saúde, apesar desta compreensão do papel do aluno como agente corresponsável pelo seu próprio aprendizado, o professor ainda aparece como elemento central desse processo, como detentor do saber, cabendo a ele definir o caminho pelo qual se promoverá o ensino e o aprendizado do mesmo. Como afirma um dos professores, faz-se necessário valorizar o saber prévio do aluno para que ele seja incorporado, transformado, ressignificado:

“Pra mim, o processo ensino-aprendizagem ele requer uma estruturação que vai desde o planejamento, um compreender quais são as competências que eu estou querendo desenvolver com aquele aluno, escolher o processo metodológico pra poder desenvolver essa relação dialógica mesmo, de trocas de saberes entre professor e o aluno e os seus pares [...] E pra isso a gente precisa realmente definir estratégias que se apliquem aquele público específico, aquele cenário de prática, aquele eixo que você tá querendo desenvolver [...] é justamente ressignificar um saber prévio que o sujeito traz e aplicar pra aquela realidade atual.” (P10)

Na sua prática, os professores necessitam pensar sobre o processo educacional com o fim de estrutura-lo, de modo a oportunizar mudanças de pensamentos, ações e condutas. Essa estruturação é resultado do planejamento que está diretamente relacionado à escolha do conteúdo, de atividades, de recursos disponíveis e da metodologia a ser adotada por determinado período de tempo. Ressalta-se, para sua delimitação, ser fundamental a definição dos objetivos de aprendizagem, não só os institucionais cognitivos, mas os atitudinais e de competências, devendo isto ser feito previamente ao início da disciplina²³.

Para os professores entrevistados, o objetivo de aprendizagem é uma meta previamente traçada para ser alcançada pelo aluno e pelo professor no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Essa meta estaria relacionada aos conteúdos teóricos a serem adquiridos pelo aluno, as habilidades e atitudes a serem desenvolvidas ao final da proposta da disciplina levando em consideração ao que as DCN's direcionam para a formação.

“[...] eles representam o próprio fim da atividade. [...] é o fim a ser alcançado e que vai com isso também nortear as suas ações no processo de ensino-aprendizagem. (P1)

“São a clareza que os dois membros do processo ensino-aprendizagem, que é o professor e o aluno [...] é uma coisa que tem que ser pactuada entre os dois membros do processo pra que esse processo dê resultado [...] é uma pactuação coerente com as DCNs do que você pretende com o conteúdo e a ementa da disciplina que você tá ensinando [...]” (P9)

Os resultados identificados nesta pesquisa corroboram com os encontrados por Rozendo et al.²⁴ ao constatarem que a maioria dos docentes ao caracterizar os objetivos da disciplina referiram que os mesmos tem caráter geral e específico, com ênfase no domínio cognitivo, apesar de considerarem também o domínio afetivo e psicomotor. Para a mesma, a ênfase no domínio cognitivo pode ser um reflexo da concepção tecnicista dominante, sobretudo no setor da saúde, cujo processo de formação dos profissionais privilegia aspectos técnicos de atuação, tendo como elementos centrais o conhecimento técnico e o científico.

No entanto, percebe-se uma superação quanto à concepção pedagógica de ensino-aprendizagem do professor, cujo modelo tradicional passa a ser substituído por um modelo relacionado a uma perspectiva crítica, em que nas relações democráticas entre educador-educando, o papel do estudante como coparticipante na construção do conhecimento é fundamental²⁵. Como é visto na fala de um dos sujeitos:

“E aí vale salientar que pactuar os objetivos de aprendizagem com o aluno é muito importante. Tem que haver uma dialética constante no sentido de empoderar o aluno em relação a um momento de aprendizagem [...]. Quando a gente pactua com ele o objetivo de aprendizagem, ele consegue ressignificar o momento todo, inclusive reconstruir com as estratégias quando não estão adequadas para o momento.” (P10)

Estratégias de ensino-aprendizagem

Dentre as estratégias de ensino-aprendizagem adotadas, percebe-se que os professores no ensino da saúde privilegiam procedimentos metodológicos centrados na transmissão de conteúdo, na transferência do saber, caracterizados principalmente pelas aulas expositivas. Segundo os mesmos,

é justamente esse conhecimento teórico acumulado pelo aluno que irá instrumentalizá-lo para o momento prático.

“Eu costumo dar o embasamento teórico e depois partir pra uma parte prática, pra que ele tente absorver aquela teoria e desenvolver melhor o raciocínio.” (P11)

“[...] tem aulas que são aulas expositivas, com data-show. Atualmente eu to trazendo muito vídeo [...] depois eu mostro a aula teórica, e depois ao término mostro uma intervenção [...].” (P4)

Dentre os recursos mais utilizados, os recursos audiovisuais como projetor e vídeos predominam. Também privilegiam a utilização de seminários, discussão de casos e desenvolvimento de produtos relacionados aos conteúdos passados na disciplina.

Com relação às estratégias apontadas pelos professores deste estudo, apareceram também outras que tentam direcionar suas práticas na interação professor-aluno. Essas estratégias são de suma importância porque favorecem diretamente nos resultados do processo ensino-aprendizagem e essa relação conduz o docente a refletir sobre sua importância na aprendizagem dos alunos, procurando assim, caminhos alternativos, que tornem o aluno sujeito da aprendizagem e o professor mediador desse processo^{26,27}.

“A gente usa portfólio, a gente usa produção de produtos, de educação em saúde, a gente usa os seminários, a gente usa a discussão de casos clínicos, aula expositiva, que tem também as aulas expositivas e além das atividades práticas no hospital e ambulatorial, a gente tem atividades práticas em sala de aula com produção de brinquedos recicláveis que a gente faz pra estimulação pra pediatria [...] discussão de artigos científicos a gente faz.” (P9)

Assim, observa-se um direcionamento para a implementação de metodologias ativas na prática docente em favorecimento do processo de ensino-aprendizagem do aluno.

“Eu gosto muito de empregar a parte discursiva, a gente dá o assunto e a partir daí cada um vai falar sobre seus saberes, a partir daí é que a gente vai discutir e aprofundar, ou com leitura de texto, a própria discussão de texto em grupo, ou a partir daí eu coloco os pontos principais e a gente vai discutindo pra poder atingir o objetivo.” (P5)

Deste modo, as metodologias ativas surgem como uma interessante estratégia de ensino-aprendizagem para o atendimento ao perfil preconizado pelas novas diretrizes curriculares na formação dos profissionais de saúde, pois podem tornar-se um instrumento necessário e significativo para ampliar as possibilidades e caminhos do discente, que poderá exercitar sua liberdade e autonomia na realização e escolhas e tomadas de decisão, e aos professores, tornando-os facilitadores ou mediadores para a construção do seu conhecimento, permitindo o desenvolvimento de uma prática pedagógica baseada na ética e na crítica reflexiva e transformadora, ultrapassando os limites do treinamento puramente técnico²⁸⁻³⁰.

Entretanto, há também um grupo de professores que apresenta alto grau de desconhecimento e até incerteza na utilização de metodologias ativas na sua prática docente em saúde. Refere resistência ou dificuldade em utilizá-las, não valorizando o uso da mesma. Como é possível observar nas seguintes falas:

“Olha se isso que eu faço é metodologia ativa eu não sei... talvez seja.” (P7)

“[...] a gente deveria utilizar mais aqui [...] Só que quando a gente começa a propor essas metodologias ativas, os alunos, a gente encontra uma resistência muito grande [...].” (P3)

“[...] O nosso currículo ele não é um currículo estruturado em metodologias ativas, então a gente faz uma adaptação [...].” (P10)

Avaliação

No que se refere à avaliação, os professores entrevistados relataram a utilização de instrumentos de avaliação que demonstram aquisição de conhecimento teórico ou prático por parte do aluno a partir dos objetivos de aprendizagem que se pretendem alcançar. Observa-se, de um modo geral, que o processo de avaliação discente não é uniforme, cabendo a cada docente eleger um ou mais instrumentos e adequá-los aos objetivos traçados.

"A minha avaliação eu costumo fazer atividades práticas e provas escritas mesmo, teóricas [...] Então, provas mais abertas, tem essa avaliação da participação do aluno, da avaliação prática quando ela é possível e avaliação escrita mesmo e teórica." (P11)

"Na avaliação da prova [...] o portfólio que eu gosto muito, os produtos que são realizados também é forma de avaliação, as discussões de casos clínicos e os seminários, essas são normalmente o processo avaliativo." (P9)

"[...] Porque a turma não é homogênea, a questão da avaliação a mesma coisa [...] O cara assina ou questões abertas ou objetivas [...] eu poucas vezes utilizo a questão do portfólio, ou às vezes peço pra ele fazer trabalho, às vezes eu abro fórum no moodle [...]." (P6)

Este resultado corrobora com a literatura, que afirma haver um esforço, por parte dos educadores, em "oferecer alternativas mais consistentes e fecundas do ponto de vista pedagógico", levando-os a "experimentar novos formatos de avaliação capazes de produzir e captar os avanços dos estudantes"³¹.

Ainda sobre o processo avaliativo, um dos professores faz menção à necessidade de se construírem instrumentos avaliativos que tenham relação com o que se pretende avaliar, determinando assim que, dentro de um processo de ensino-aprendizagem, o aluno deveria ser avaliado perante suas habilidades cognitivas (conhecimento teórico), habilidades práticas (conhecimento técnico), habilidades atitudinais, dentre outras.

"Agora se a gente for pensar, por exemplo, numa disciplina que tenha o objetivo de aprendizagem mais centralizado nas habilidades psicomotoras, por exemplo, aí já não dá pra fazer prova. Tem que ser observação in loco da competência [...] Aí o processo avaliativo ele é diferenciado [...] e a partir daí se trabalhar muito com o feedback do desempenho do aluno pra que ele possa retroalimentar o processo de ensino-aprendizagem [...]." (P10)

De acordo com os professores, o processo de avaliação do aluno não ocorre de uma maneira processual, formativa. Nesse processo avaliativo, há devolutiva pontual, ao discente, do seu desempenho durante o processo de ensino-aprendizagem. Porém, observa-se uma dicotomia entre avaliação teórica e prática.

Há alguns docentes que, em suas avaliações, levam em consideração: a participação do aluno em sala de aula, frequência, produção de trabalhos, o uso do portfólio como instrumento de avaliação, bem como as provas teóricas e práticas.

"Tem avaliação formal individual. Tem avaliação em grupo [...] existem provas que às vezes é com consulta, os seminários, e a avaliação que você faz individual de como aquele aluno tá participando [...] E na prática, eles vão ser avaliados: frequência, pontualidade, relação teoria-prática, se eles demonstram interesse [...]." (P4)

"[...] É uma avaliação primeiro de conhecimento, depois a gente avalia um pouco de habilidades, e nós avaliávamos também atitude à beira do leito [...] tem também uma avaliação que é de caso clínico [...] Então eu acho que é uma avaliação formativa." (P2)

Por outro lado, a avaliação discente também se dá de maneira não processual, sendo determinada pela utilização de instrumentos que privilegiam a avaliação somativa, caracterizada pelas provas teóricas. Nesse sentido, observa-se, também, que esse processo de avaliação com fim somativo pode se inter-relacionar com a política institucional adotada, uma vez que o que irá determinar o aprendizado do aluno é o índice alcançado, ou seja, a nota a qual será submetida ao boletim escolar ao término de cada bloco de conteúdo, cuja soma do total dos blocos resultará na sua aprovação final.

“Eu avalio o conteúdo e a aquisição do conteúdo e sempre comparando uma nota com a outra. [...] Então tento fazer uma avaliação formativa, que não seja só prova, mas que tenha também uma nota de participação do aluno, que ele se auto avalie e eu somo tudo isso dentro das quatro notas que eu tenho que dá.” (P8)

De acordo com esses resultados, Mitre et al.³⁰ trazem uma reflexão no sentido de que o processo avaliativo precisa ser processual e formativo para a inclusão, autonomia, diálogo e reflexões coletivas. Considerando o que está posto nas diretrizes curriculares, os autores lembram que a avaliação, como uma atividade permanente e indissociável da dinâmica ensino-aprendizagem, deve acompanhar os avanços dos discentes e reconhecer a tempo suas dificuldades, para intervir com sensibilidade, exigindo, para isso, um trabalho planejado e executado com a participação de todos os envolvidos. Assim, os instrumentos de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem devem ser construídos pensando na superação do modelo tradicional, que prioriza a simples verificação de conteúdos acumulados voltados ao campo teórico, sendo mais abrangente e orientado a todos os seus aspectos, inclusive, ao próprio programa e à atividade docente.

Ainda, para os professores, é o resultado demonstrado, pelo aluno, nas avaliações, que leva o professor a repensar a sua prática no processo de ensino e de avaliação e os instrumentos por ele utilizados no atendimento aos objetivos de ensino-aprendizagem. No entanto, apontam para a necessidade de reflexão sobre essa questão.

Para tanto, deve haver transparência no processo de avaliação. Tanto os objetivos de aprendizagem, quanto os processos de avaliação devem estar claramente expostos e disponíveis a todos os sujeitos envolvidos. Da mesma forma, os critérios de avaliação, devendo constituir um elemento fundamental de orientação dos alunos^{32,33}. Também há a necessidade de coerência de um sistema de avaliação, que considere: a relação entre os aspectos qualitativos e quantitativos do processo, a natureza da relação pedagógica, e os objetivos que se propõe alcançar³⁴.

Não foi identificada manifestação sobre o papel da gestão no desenvolvimento dos saberes docentes no processo ensino-aprendizagem, visando à formação profissional em saúde. Isto, possivelmente, se deve ao entendimento de que a gestão não é responsável pelo dito processo. Almeida, Maia e Batista³⁵ ressaltaram a importância da gestão na sustentabilidade do programa de desenvolvimento docente.

Conclusão

Os resultados deste estudo apontam que a atividade docente em saúde é carente de formação direcionada para o exercício dessa prática. Os professores relacionam essa deficiência relatando dificuldades nos espaços de formação, que não comportam toda a discussão e instrumentalização necessárias no que se refere aos saberes docentes fundamentais ao favorecimento do processo de ensino-aprendizagem em saúde.

Como resultado dessa deficiência de formação, o processo de ensino-aprendizagem em saúde pauta-se na figura do professor como detentor do saber e em práticas de ensino-aprendizagem que privilegiam a transmissão de conteúdos e a utilização de instrumentos de avaliação, que, apesar de diversos, prendem-se na verificação da aquisição dos conhecimentos teóricos e práticos, não assumindo um caráter formativo.

Por outro lado, há indícios de que o processo de ensino-aprendizagem em saúde tende a romper com o modelo tradicional de ensino, uma vez que, ao incorporarem novos saberes à sua prática

docente, os professores elegem práticas inovadoras e facilitadoras em favorecimento da aprendizagem discente.

Urge, portanto, a necessidade de ampliar a discussão acerca do tema, sobretudo, no que se refere ao papel da gestão e a formação pedagógica necessária para a efetividade da docência em saúde, que, mesmo com todas as diretrizes norteadoras e reestruturadoras desse ensino, não garantem, de fato, a formação do profissional com o perfil pretendido.

Colaboradores

Os autores participaram, igualmente, de todas as etapas de elaboração do artigo.

Referências

1. Nunes CMF. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educ Soc.* 2001; 22(74):27-42.
2. Cunha ER. Os saberes docentes ou saberes dos professores. *Rev Cocar.* 2007; 1(2):31-40.
3. Tardiff M. Saberes docentes e formação profissional. 15a ed. Petrópolis: Vozes; 2013.
4. Pagnez KSMM. O ser professor do ensino superior na área da saúde [tese]. São Paulo (SP): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2007.
5. Ribeiro SL. Processo ensino-aprendizagem: do conceito à análise do atual processo. *Rev Psicopedag [Internet]*. 2010 [acesso 2014 Maio 7]. Disponível em: <http://www.abpp.com.br/artigos/37.htm>
6. Batista NA. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. *Trab Educ Saude.* 2005; 3(2):283-94.
7. Valente GSC, Viana LO. O ensino de nível superior no Brasil e as competências docentes: um olhar reflexivo sobre esta prática. *Prax Educ.* 2010; 6 Supl 9:209-26.
8. Imbernón F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 4a ed. São Paulo: Cortez; 2004.
9. Minayo MCS, Gomes SFD. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 30a ed. Petrópolis: Vozes; 2011.
10. Gomes R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: Deslandes SL, Gomes R, Minayo MCS, organizadores. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes; 2012. p. 79-108.
11. Bardin L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70; 2011.
12. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União.* 23 Dez 1996.
13. Portaria nº 52, 26 de setembro de 2002. Regulamento do Programa de Demanda Social [Internet]. Brasília (DF); 2002 [acesso 2014 Mar 5]. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Portaria_52_Regulamento_DS.pdf

14. Pimenta SG, Almeida MI. *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez; 2011.
15. Carvalho ACP. Projeto pedagógico. In: *Anais da 33ª Reunião da Associação Brasileira de Ensino Odontológico e 24ª Encontro Nacional de Dirigentes das Faculdades de Odontologia*; 1998; Fortaleza, Brasil. Fortaleza: Associação Brasileira de Ensino Odontológico; 1998. p. 27-42.
16. Costa NMSC. Formação pedagógica de professores de nutrição: uma omissão consentida? *Rev Nutr*. 2009; 22(1):97-104.
17. Costa NMSC. Formação pedagógica de professores de medicina. *Rev Latino-am Enfermagem*. 2010; 18(1):1-7.
18. Soares SR, Cunha MI. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade. EDUFBA [Internet]. 2010 [acesso 2014 Maio 16]. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523209032.pdf>
19. Cunha MI. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. *Rev Dialogo Educ*. 2009; 9(26):81-90.
20. Donato SP, Ens RT. A docência contemporânea: entre saberes docentes e práticas. In: *Anais do 8o Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*; 2008; Curitiba, Brasil. Curitiba: Champagnat; 2008. p. 155-67.
21. Almeida PCA, Biajone J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educ Pesqui*. 2007; 33(2):281-95.
22. Silva OG, Navarro EC. A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. *Interdisciplinar: Rev Eletron Univar*. 2012; 3(8):95-100.
23. Ferraz APCM, Belhot RV. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest Prod*. 2010; 17(2):421-31.
24. Rozendo CA, Casagrande LDR, Schneider JF, Pardini LC. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. *Rev Latino-am Enferm* [Internet]. 1999 [acesso 2013 Nov 20]; 7(2):15-23. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v7n2/13457.pdf>
25. Semim GM, Souza MCBM, Corrêa AK. Professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem: visão de estudante de enfermagem. *Rev Gauch Enferm*. 2009; 30(3):484-91.
26. Okane ESH, Takahashi RT. O estudo dirigido como estratégia de ensino na educação profissional em enfermagem. *Rev Esc Enferm USP* [Internet]. 2006 [acesso 2014 Jan 18]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v40n2/02.pdf>
27. Lazzarin HC, Nakama L, Cordoni Junior L. O papel do professor na percepção dos alunos de odontologia. *Saude Soc*. 2007; 16(1):99-101.
28. Waterkemper R, Prado ML. Estratégias de ensino-aprendizagem em cursos de graduação em enfermagem. *Av Enferm*. 2011; 29(2):234-46.
29. Cyrino EG, Toralles-Pereira ML. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Cad Saude Publica*. 2004; 20(3):780-8.
30. Mitre SM, Batista RS, Mendonça JMG, Pinto NMM, Meirelles CAB, Porto CP, et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Cienc Saude Colet* [Internet]. 2008 [acesso 2014 Jan 18]; 13 Supl 2:2133-44. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>
31. Sordi MRL, Silva MM. O uso de portfólios na pedagogia universitária: uma experiência em cursos de enfermagem. *Interface (Botucatu)* [Internet]. 2010 [acesso 2014 Out 14]; 14(35):943-53. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v14n35/aop1910.pdf>

32. Zanon DP, Althaus M. Instrumentos de avaliação na prática pedagógica universitária [Internet]. 2008 [acesso 2013 Nov 3]; 1-26. Disponível em: <http://www.drb-assessoria.com.br/InstrumentosdeAvaliacao.pdf>
33. Fernandes D. Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios. Lisboa: Texto Editores; 2004.
34. Chaves SM. A avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades [tese]. São Paulo (SP): Universidade de São Paulo; 2003.
35. Almeida MTC, Maia FA, Batista NA. Gestão nas escolas médicas e sustentabilidade dos programas de desenvolvimento docente. Rev Aval Educ Super [Internet]. 2013 [acesso 2014 Dez 18]; 8(12):299-310. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000200004&lng=en&nrm=iso

Freitas DA, Santos EMS, Lima LVS, Miranda LN, Vasconcelos EL, Nagliate PC. Saberes docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y su importancia para la formación profesional en Salud. Interface (Botucatu). 2016; 20(57):437-48.

El objetivo de este trabajo es el de identificar los saberes docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en salud por parte de profesores de una universidad pública. Se trata de una investigación descriptiva, de abordaje cualitativo, cuyos datos fueron obtenidos por medio de entrevistas a 11 profesores, utilizando el método de entrevista abierta o en profundidad. Los resultados apuntan a una carencia en la formación para el ejercicio de actividades docentes en salud, en donde los saberes específicos de los docentes se basan en un proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con el modelo tradicional. Al mismo tiempo, se indica que, al incorporar saberes nuevos, los docentes eligen prácticas innovadoras y facilitadoras que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Se destaca la necesidad de ampliar la discusión sobre el tema, fundamentalmente en lo que se refiere a la gestión y formación didáctica y pedagógica de los docentes de salud, cosa que es esencial para la formación preconizada por las Directrices Curriculares Nacionales.

Palabras clave: Enseñanza-aprendizaje. Educación Superior. Docentes. Salud.

Submetido em 02/02/15. Aprovado em 23/03/15.