

Bruna Pedroso Canever

**DOCENTE UNIVERSITÁRIO DA ÁREA DA SAÚDE:
CONSCIÊNCIA DE SI E DE MUNDO PARA UMA PRÁTICA
PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA**

Florianópolis/SC
2014

Bruna Pedroso Canever

**DOCENTE UNIVERSITÁRIO DA ÁREA DA SAÚDE:
CONSCIÊNCIA DE SI E DE MUNDO PARA UMA PRÁTICA
PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Enfermagem, da Universidade Federal de Santa Catarina. ó Área de Concentração: Educação e Trabalho em Saúde e Enfermagem, como requisito para obtenção do título de Doutor em Enfermagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta Lenise do Prado

**Florianópolis/SC
2014**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

CANEVER, BRUNA PEDROSO

DOCENTE UNIVERSITÁRIO DA ÁREA DA SAÚDE: : CONSCIÊNCIA
DE SI E DE MUNDO PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA
/ BRUNA PEDROSO CANEVEVER ; orientadora, MARTA LENISE DO
PRADO - Florianópolis, SC, 2014.
199 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós-
Graduação em Enfermagem.

Inclui referências

1. Enfermagem. 2. Prática pedagógica. . 3. Docentes..
4. Educação superior. . 5. Educação em enfermagem. . I.
LENISE DO PRADO, MARTA . II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. III.
Título.

Bruna Pedroso Canever

**DOCENTE UNIVERSITÁRIO DA ÁREA DA SAÚDE:
CONSCIÊNCIA DE SI E DE MUNDO PARA UMA PRÁTICA
PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA**

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutor em Enfermagem e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Área de Concentração: Educação e Trabalho em Enfermagem, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 12 de dezembro de 2014.

Dra. Vânia Marli Schubert Backes
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

Dra. Marta Lenise do Prado
Orientador

Profa. Dra. Vânia Marli Schubert
Backes
UFSC

Profa. Dra. Ana Lucia Schaefer
Ferreira de Mello
UFSC

Profa. Dra. Suely Grosseman
UFSC

Profa. Dra. Clarice Aparecida
Ferraz
USP-Ribeirão Preto

Profa. Dra. Sylvia Helena Souza da Silva Batista
UNIFESP

À primeira e segunda promoção de Auxiliares de Enfermagem Polivalentes (AIP) do Haiti, os quais tive a oportunidade de conhecer, vivenciar, aprender e valorizar durante dois anos e meio, durante o doutorado. Comigo carregarei toda força, brilho nos olhos e alegria desse povo que, mesmo na falta de recursos mínimos, sempre teve sorriso no rosto, persistência e desprendimento para seguir em frente e alcançar uma formação, em busca de dias melhores.
Vocês sempre serão minha inspiração!

AGRADECIMENTOS

Hoje realizamos um sonho, que só foi possível pelo apoio incondicional de vocês, minha família. Aos meus pais, *José Canever* e *Rosilda Pedroso Canever*, os valores de humildade, respeito e amor ao próximo que auxiliaram na minha construção como pessoa no mundo, e a meu irmão *Jonathás Canever*, a amizade e cumplicidade e sempre me representar nos momentos de ausência durante esta trajetória.

À família *Borba-Amorim* e às amadas *furustrecas*, que são também minha família de coração, o acolhimento, carinho e zelo durante esta caminhada. Vocês são muito importantes para mim.

Ao *Carlos Amorim Jr.*, nosso amor que genuinamente multiplica e fortalece, por toda construção Freireana compartilhada e vivida, sempre me provar que meus piores dias não existem, a lealdade, parceria e resiliência. Juntos somos gigantes!

À *Profa. Dra. Marta Lenise do Prado*, que me acompanha desde a graduação, a oportunidade de troca, crescimento acadêmico, profissional e pessoal, a liberdade e autonomia a mim concedidas no momentos de fazer as próprias escolhas, e todos os desafios lançados ao longo desses 10 anos. És um exemplo de pessoa e profissional que me inspira e que pretendo seguir. A ti minha eterna gratidão!

Ao *Grupo de Recursos Humanos em Saúde no Haiti*, em especial ao *Grupo Técnico de Formação* ó *Clarice Ferraz, Estela Padilha, Samia Nadaf e Roberto Pedro da Silva, Flávia Regina Ramos e Cláudia Crespi Garcia* agradeço todos os momentos aprazíveis, a amizade e união construídas e todas as experiências inesquecíveis compartilhadas, que trouxeram uma nova perspectiva sobre humanização. Vocês ocupam um lugar imenso no meu coração!

Ao *Grupo de Pesquisa EDEN*, espaço de construção e troca de conhecimentos, e em especial a *Profa. Dra. Vânia Marli Schubert Backes*, orientadora de iniciação científica, agradeço a empatia, amizade carinho e aprendizado compartilhados. Você é muito especial para mim.

A meus poucos e verdadeiros *amigos*, que de forma direta ou indireta contribuíram e me apoiaram para a realização deste sonho. Em especial a *Diana Coelho Gomes*, agradeço confiança e disponibilidade gratuita, a amizade eternizada que transcende o colegismo acadêmico.

Aos membros da banca examinadora, as contribuições significativas para o aprimoramento deste trabalho.

Ao projeto Pró-Ensino na Saúde e à CAPES, a concessão da bolsa de doutorado, que estimula a formação e pesquisa científica no Brasil.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm dono. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados [...]. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para darem aos pássaros coragem de voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

CANEVER, Bruna Pedroso. **Docente universitário da área da saúde: consciência de si e de mundo para uma prática pedagógica transformadora.** 2014. 199p. Tese (Doutorado em Enfermagem) ó Programa de Pós-graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

RESUMO

A formação dos profissionais na área da saúde consiste em um processo complexo, em que se destaca a carência de uma formação pedagógica específica voltada ao docente da área da saúde. Essa lacuna representa um nó crítico no que concerne às transformações desejadas da formação profissional em saúde para atuação no Sistema Único de Saúde. Este estudo tem como objetivo compreender como a consciência do mundo e de si de Freire se expressa na prática pedagógica de docentes universitários da área da saúde, a partir das categorias de conhecimentos base para o ensino, de Shulman. Trata-se de pesquisa qualitativa do tipo descritiva, exploratória e analítica. O referencial teórico apoia-se nos pressupostos da pedagogia crítica de Freire e nos conhecimentos base para o ensino de Lee Shulman. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista aberta e observação não participante de momentos de ensino, realizadas de maio a dezembro de 2013, com participação de 21 docentes de diferentes áreas da saúde (enfermagem, medicina, odontologia, farmácia, nutrição, fonoaudiologia, educação física) de uma universidade pública do sul do Brasil. A sistematização e a análise dos dados ocorreram com base na proposta operativa de Minayo, que compõe as seguintes etapas: Pré-análise; Exploração do Material; e Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação. Dos resultados emergiram três categorias centrais: Consciência de mundo epistemológica dos docentes da área da saúde; Consciência de mundo ingênua na prática pedagógica de docentes da área da saúde; e Conhecimento de si de docentes da área da saúde: educação como prática de opressão ou de liberdade. Evidencia-se que, para compreender as categorias de conhecimentos base, necessários a sua atuação, e refletir sobre eles, é importante que o docente desenvolva uma consciência de mundo epistemológica, percebendo-se inacabado em relação com o mundo e em constante mudança, em que é capaz de aprimorar e transformar sua prática pedagógica. Considera-se que muitos ainda são os desafios no que concerne à formação dos docentes universitários na

área da saúde para uma atuação competente, comprometida e que contribua para as transformações necessárias à formação dos profissionais em saúde no Brasil.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Docentes. Educação superior. Formação de Recursos Humanos. Educação em enfermagem. Saúde.

CANEVER, Bruna Pedroso. Health Sciences Professors: awareness of the self and of the world for transformative pedagogical practice. 2014. 195p. Dissertation (Ph.D. in Nursing) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brazil.

ABSTRACT

The education of Health Sciences professionals consists in a complex process, in which the lack of specifically pedagogical background focused toward Health Sciences faculty gains prominence. This lack represents a critical entanglement in relation to the desired transformations of Health Sciences professional education for later work at Sistema Único de Saúde (the Brazilian National Health System). This study aims to understand how the Freirean awareness of the self and of the world expresses itself in the pedagogical practice of Health Sciences professors, based on the categories of basic knowledge for teaching by Shulman. The study is of qualitative, descriptive, exploratory, and analytical nature. Data collection was carried out through open interviews and non-participant observation of teaching, between May and December 2013, with 21 professor participants from different Health Sciences (Nursing, Medicine, Dentistry, Pharmacy, Nutrition, Speech-Language Pathology, and Physical Education) from a public university in southern Brazil. Data systematization and analysis was performed based on Minayo's operative proposal, composed by: Pre-analysis; Material Exploration; and Treatment of Obtained Results and Interpretation. The results revealed three central categories: Epistemological awareness of the world by Health Sciences professors; Naïve awareness of the world during their pedagogical practice; and awareness of the self by Health Sciences professors: education as a practice of oppression or of freedom. It is evident that, in order to comprehend the basic categories of knowledge necessary for their later professional performance, and to reflect on it, it is important that the professor develops an epistemological awareness of the world, realizing themselves as unfinished beings in this world, and in a constant process of change where they are able to improve and transform upon their pedagogical practice. Several challenges can be considered in the education of Health Sciences professors, for competent and committed action, contributing to the transformations needed in the education of Health professionals in Brazil.

Keywords: Pedagogical Practice. Professors. Tertiary Education. Development of Human Resources. Education in Nursing. Health.

CANEVER, Bruna Pedroso. Docente Universitária de la Area de la Salud: conocimiento de si y de mudo para una práctica pedagógica transformadora. 2014. 199p. Tesis (Doctorado em Enfermería) ó Programa de post-graduación em Enfermería. Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

RESUMEN

La formación de profesionales en el área de la salud consiste en un proceso complejo, en que destacase la carencia de una formación pedagógica específica centrado en el docente del área de la salud. Esa brecha representa un nodo crítico en lo que representa las transformaciones deseadas de la formación profesional en salud para actuación en el Sistema Único de Salud. Este estudio tiene como objetivo comprender como la conciencia de mudo y de si de Freire expresase en la práctica pedagógica de docentes universitarios del área de la salud, a partir de categorías de conocimientos base para enseñanza, de Shulman. Se trata de una pesquisa cualitativa del tipo descriptivo, exploratoria y analítica. El marco teórico apoyase en los presupuestos de la pedagogía crítica de Freire, y en los conocimientos base para enseñanza de Lee Shulman. La recolecta de datos ocurrió por medio de entrevista abierta y observación non-participante de momentos de enseñanza, realizadas de mayo a diciembre de 2013, con participación de 21 docentes de distintas áreas de la salud (enfermería, medicina, odontología, farmacia, nutrición, fonoaudiología, educación física) de una universidad pública del sur de Brasil. La sistematización y análisis de datos ocurrieran con base en la propuesta operativa de Minayo, que compone las siguientes etapas: Pre-análisis; Exploración del Material; y Tratamiento de los Resultados Obtenidos e interpretación. De los resultados emergieran tres categorías centrales: Conciencia de mudo epistemológico de docentes del área de la salud; Conciencia de mudo ingenua en la práctica pedagógica de docentes del área de la salud; y Conocimiento de si de docentes del área de la salud: educación como práctica de opresión o de libertad. Se evidencia que, para comprender las categorías de conocimiento base, necesarios a tu atención, y reflexionar sobre ellos, es importante que el docente desarrolle una conciencia de mundo epistemológico, percibiéndose inacabado en relación con el mundo y en constante mudanza, en que es capaz de primorear y transformar su práctica pedagógica. Se considera que muchos son los

desafíos en lo que respecta la formación de los docentes universitarios en el área de la salud para una actuación competente, comprometida y que contribuya para las transformaciones necesarias a la formación de los profesionales en salud en Brasil.

Palabras-Llave: Práctica Pedagógica. Docentes. Educación Superior. Desarrollo de Personal. Educación en Enfermería. Salud.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1: Fluxograma representativo da exploração do material. | 91 |
| Figura 2: Organograma representando as categorias centrais e subcategorias da pesquisa. | 93 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1: Fontes para o conhecimento base para o ensino. | 76 |
| Quadro 2: Articulação das categorias de conhecimento base para o ensino de Schulman com os pressupostos da educação crítica de Freire. | 78 |
| Quadro 3: Participantes do estudo, segundo formação, sexo e tempo de atuação..... | 83 |
| Quadro 4: Processo de categorização das informações da pesquisa. ... | 85 |
| Quadro 5: Processo de categorização das informações da pesquisa. ... | 88 |
| Quadro 6: Processo de categorização (conceptualização) das informações da pesquisa..... | 90 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|------------|---|
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CGR | Colegiados de Gestão Regional |
| CIR | Comissões Intergestores Regionais |
| CIES | Comissões Permanentes de Integração Ensino-Serviço |
| CLATES | Centros Latino-Americanos de Tecnologia Educacional em Saúde |
| CONASS | Conselho Nacional dos Secretários de Saúde |
| CONASEMS | Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde |
| CNRHS | Conferência Nacional de Recursos Humanos para a Saúde |
| CNS | Conselho Nacional de Saúde |
| CPC | Conhecimento Pedagógico do Conteúdo |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DEGES | Departamento da Gestão da Educação na Saúde |
| DEGERTS | Departamento da Gestão e da Regulação do Trabalho em Saúde |
| EAD | Educação à Distância |
| EDEN | Grupo de Pesquisa Educação em Enfermagem e Saúde |
| ENSP | Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz |
| EPS | Educação Permanente em Saúde |
| ETSUS | Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde |
| IDA | Integração Docente-Assistencial |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira |
| MEC | Ministério da Educação |
| MS | Ministério da Saúde |
| NOB/RH-SUS | Norma Operacional Básica de Recursos Humanos |
| OPAS | Organização Pan-Americana da Saúde |
| PEN | Programa de Pós-graduação em Enfermagem |
| PET-SAÚDE | Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde |

| | |
|-----------|---|
| PIASS | Programa de Interiorização das Ações de Saúde e Saneamento |
| PNEPS | Política Nacional de Educação Permanente em Saúde |
| PPREPS | Preparação Estratégica de Pessoal de Saúde |
| PPP | Projeto Político-Pedagógico |
| PROFAE | Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem |
| PROMED | Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares das Escolas Médicas |
| PRÓ-SAÚDE | Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde |
| PSF | Programa de Saúde da Família |
| REFORSUS | Reforço à Reorganização do SUS |
| RET-SUS | Rede de Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde |
| SAS | Secretaria de Atenção à Saúde |
| SINAES | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| SUS | Sistema Único de Saúde |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UNASUS | Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 25 |
| 2 OBJETIVOS | 31 |
| 2.1 OBJETIVO GERAL..... | 31 |
| 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 31 |
| 3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA | 33 |
| 3.1 A FORMAÇÃO DO DOCENTE NA ÁREA DA SAÚDE..... | 33 |
| 3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL..... | 39 |
| 4 REFERENCIAL TEÓRICO..... | 53 |
| 4.1 PAULO FREIRE E SUA EXPERIÊNCIA DE VIDA | 53 |
| 4.1.1 Introdução aos Pensamentos de Freire..... | 56 |
| 4.1.1.2 Consciência de Si | 58 |
| 4.1.1.3 Conhecimento de Si..... | 62 |
| 4.1.1.4 Consciência de Mundo | 66 |
| 4.1.2 Saberes indispensáveis à prática docente, segundo Freire..... | 68 |
| 4.2 LEE SHULMAN E SUA EXPERIÊNCIA DE VIDA | 70 |
| 4.2.1 Conhecimentos base para o ensino..... | 71 |
| 4.2.1.1 Conhecimento de Conteúdo | 71 |
| 4.2.1.2 Conhecimento Pedagógico Geral | 72 |
| 4.2.1.3 Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (CPC)..... | 72 |
| 4.2.1.4 Conhecimento dos Alunos e Suas Características | 73 |
| 4.2.1.5 Conhecimento do Currículo | 74 |
| 4.2.1.6 Conhecimento do Contexto Educacional..... | 74 |
| 4.2.1.7 Conhecimento dos Objetivos, Finalidade e Valores Educativos e Seus Fundamentos Histórico-filosóficos | 75 |
| 4.2.2 Fontes do Conhecimento Base para o Ensino | 75 |
| 4.3 A PRÁXIS DO DOCENTE DA SAÚDE A PARTIR DA ARTICULAÇÃO DE IDEIAS DE PAULO FREIRE E LEE SHULMAN | 76 |
| 5 MÉTODO..... | 81 |
| 5.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA..... | 81 |
| 5.2 LOCAL DO ESTUDO | 81 |
| 5.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO | 82 |
| 5.4 COLETA E REGISTRO DOS DADOS..... | 83 |
| 5.5 ANÁLISE DOS DADOS | 85 |
| 5.5.1 Pré-análise..... | 85 |
| 5.5.2 Exploração do material..... | 87 |
| 5.5.3 Tratamento dos resultados obtidos e interpretação | 92 |

| | |
|---|------------|
| 5.6 ASPECTOS ÉTICOS..... | 94 |
| 6 RESULTADOS..... | 95 |
| 6.1 CONSCIÊNCIA DE MUNDO EPISTEMOLÓGICA DE DOCENTES DA ÁREA DA SAÚDE | 95 |
| 6.2 CONSCIÊNCIA DE MUNDO INGÊNUA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES DA ÁREA DA SAÚDE | 121 |
| 6.3 CONHECIMENTO DE SI DE DOCENTES DA ÁREA DA SAÚDE: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE OPRESSÃO OU DE LIBERDADE..... | 147 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 169 |
| REFERÊNCIAS..... | 173 |
| APÊNDICES | 183 |
| APÊNDICE A ó Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 185 |
| APÊNDICE B ó Roteiro de Entrevista Aberta..... | 187 |
| APÊNDICE C ó Diário de Campo do Pesquisador..... | 189 |
| ANEXOS..... | 191 |
| ANEXO A ó Roteiro de Registros Objetivos e Subjetivos | 193 |
| ANEXO B ó Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética | 195 |

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação de recursos humanos em saúde é um tema peculiar e vem sendo discutido desde o início da década de 1980. Desde o advento da Reforma Sanitária Brasileira, que já apontava a importância da formação dos profissionais da saúde alinhados à política de saúde, havia um vazio em relação à existência de políticas públicas que visassem a uma formação específica para os formadores, de maneira que fosse possível implementar as mudanças na formação dos futuros profissionais da saúde, com competência não somente técnica, mas também política, para atuar a partir dos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) (ALMEIDA & FERRAZ, 2008).

Ao longo dos anos, o ensino na saúde mostrou-se ineficiente, no que concerne à formação de recursos humanos para atuação no SUS, descompasso este ainda evidenciado nos dias de hoje. Nesse cenário, pensar em uma transformação dos futuros profissionais implica pensar em como ocorre essa formação, o que remete automaticamente a refletir sobre a formação docente, pois, partindo desse ponto, é possível compreender em que paradigmas e posturas os novos profissionais serão formados.

A formação docente dos profissionais na área da saúde pode ser considerada um processo complexo, em que se destaca a carência de formação específica voltada a eles, e essa lacuna representa um dos nós críticos no que trata da transformação da formação profissional em saúde.

Nesse contexto, observando a história brasileira quanto à formação profissional em saúde, é possível perceber que a maioria das medidas de reorientação das políticas públicas apontou apenas para a formação técnica dos profissionais em saúde. Dessa forma, ocorreram muitas ações no que diz respeito à mudança dessa formação profissional, no intuito de alcançar melhorias na qualidade da assistência. Contudo, essas ações assumiram, muitas vezes, caráter isolado, não englobando um dos componentes principais para essa mudança: o docente, e sua formação. Além disso, outra questão que agrava essa situação é que a maioria dos docentes da área da saúde não possui formação voltada para o ensino, não tendo qualquer aporte didático-pedagógico (VASCONCELOS, 2000).

No que diz respeito à prática do ser docente na área da saúde, destaca-se que, ao longo da história brasileira, ocorreram fortes preocupações com o treinamento e o desenvolvimento profissional,

acreditando-se que qualquer pessoa que soubesse realizar um ofício teria competência suficiente para ser docente (PACHANE & PEREIRA, 2004). No entanto, é importante reforçar que essa falta de preparo específico para a docência surgiu em consequência das políticas públicas no Brasil, que influenciaram e influenciam o direcionamento que as Instituições de Ensino Superior (IES) dão à formação de seus discentes. A própria criação de IES originou-se da necessidade de mão de obra especializada, que atendesse à demanda do mercado pela crescente industrialização brasileira (BALTAZAR, MOYSÉS & BASTOS, 2010). Nessa mesma realidade, surgiu a necessidade de trazer bons técnicos (reconhecidamente *experts* em suas áreas de atuação), acreditando no pressuposto de que o profissional que tivesse competência de executar bem sua prática profissional estaria apto a ser docente e ensinar os discentes (ROLINDO, 2007).

Em geral, e na área da saúde, as IES, no Brasil, exigem apenas como pré-requisito para ser docente o conhecimento oriundo do exercício profissional (prático) e o conhecimento da atividade acadêmica (teórico) para a disciplina a ser lecionada. Partindo dessa concepção, não haveria necessidade de preparo didático-pedagógico para os docentes. O que se percebe nas universidades atualmente é a exigência de títulos de mestrado e doutorado para o ingresso e progressão como docente, além das produções científicas. Em decorrência dessa ênfase, a função de ser pesquisador atrelada ao conhecimento específico ganha destaque em relação aos critérios de avaliação de produtividade e qualidade do docente, colocando o ensino como concorrente da pesquisa, dicotomizando ensino, pesquisa e extensão (PACHANE & PEREIRA, 2004).

Seguindo essa configuração de enaltecer a pesquisa científica, os cursos *strictu sensu* têm centrado a formação de seus discentes no desenvolvimento de habilidades investigativas, em detrimento da qualificação docente, apesar de esse período formativo ser o momento adequado para desenvolver competências, segundo os fundamentos didático-pedagógicos (PIMENTA et al., 2010; OLIVEIRA & SILVA, 2012).

Baltazar, Moysés & Bastos (2010) apresentam fatores que contribuíram para a depreciação da profissão docente e de sua formação: a supervalorização das ciências exatas e tecnológicas, com a consequente desvalorização da filosofia, da teologia e das ciências humanas; e a crescente oportunidade de atuação de profissionais sem qualificação para a docência ingressando nas IES.

Vale lembrar que o docente é formado para um trabalho que vai além da sala de aula, envolve diferentes instâncias do ensino superior, sendo necessário o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a reflexão sobre sua prática e todo o contexto que a norteia. Destarte, é imperativo que haja valorização na formação pedagógica específica do docente para sua atuação profissional, fornecendo subsídios para novas formas criativas para o processo educativo (BOLZAN & ISAÍÁ, 2006).

A partir dessa valorização, será possível qualificar o trabalho docente, transformando a prática a partir de uma nova compreensão, o que requer também uma postura crítica e reflexiva. Nesse processo, Bolzan & Isaía (2006) compreendem que a *professoralidade* envolve, além do conhecimento do conteúdo, crenças, valores e atitudes do docente no ato de formar-se, ensinar e aprender, e a construção do conhecimento pedagógico potencializa-se com a formação de redes de interações, o que possibilita aos docentes o empoderamento de modelos teóricos diferenciados que se fazem presentes na sua prática cotidiana.

Reportando-se às crenças, aos valores e atitudes dos docentes, Freire (2014a) aponta que a consciência de si epistemológica possibilita um olhar crítico e reflexivo, desenvolvendo assim o conhecimento de si dos docentes. Esse aspecto é considerado elemento essencial sobre a própria formação docente e o desenvolvimento da relação pedagógica dentro do processo de ensinar e aprender. Por exemplo, quando o docente usa uma estratégia pedagógica, até que ponto ele possui o conhecimento de si para mudar essa estratégia, quando percebe que ela não está sendo eficaz? Nesse sentido, o conhecimento de si colabora com uma postura crítica e reflexiva, auxiliando o docente na transformação de sua prática e evitando uma práxis repetitiva e inconsciente.

Morin (2005, p.08) reforça a importância de conhecer a si próprio como condição essencial para a relação entre as pessoas, nesse caso, docente e discente: *“compreender não só os outros como a si mesmo, a necessidade de se auto-examinar, de analisar a auto-justificação, pois o mundo está cada vez mais devastado pela incompreensão, que é o câncer do relacionamento entre os seres humanos”*.

Considera-se que, a partir do conhecimento de si, os docentes terão mais subsídios para fundamentar e desenvolver a postura crítica e reflexiva que a formação docente requer. Oliveira e Silva (2012, p.195) aprofundam essa discussão, afirmando a necessidade de incluir essa postura reflexiva na própria atuação do docente:

A atitude reflexiva permite ao docente outras possibilidades de ação e de formação, visando atender à necessidade social de uma formação que não privilegia somente os aspectos técnicos para o mundo do trabalho, mas também apresenta-se como humanística, integral, incorporando ciência, trabalho, tecnologia e cultura como eixos indissociáveis.

Assim, quanto mais profunda for a conscientização do docente, mais se odesvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por essa mesma razão, a conscientização não consiste em ãestar frente à realidade, assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão-ação. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 2014a).

Nesse contexto, ressalta-se que a postura reflexiva exercida dentro das atividades dos docentes é desejada pelas IES, porém, torna-se um movimento complexo, visto que *a priori* é necessária uma transformação interior, possibilitando um aprofundamento de saberes didáticos que desenvolvam a observação e análise da prática, gerando a reflexão sobre a sua realidade (PERRENOUD, 2002).

Para além da consciência de si, Freire (2014 a, b) defende a ideia de que o docente necessita desenvolver uma consciência de mundo para que compreenda os reais desafios que a atividade docente requer. Destaca ainda que o docente pode ter uma consciência ingênua, a qual acredita que sua realidade é estanque e sem possibilidades de mudança, ou esse docente pode transcender de uma consciência de mundo ingênua para uma consciência de mundo epistemológica, em que se considera como ser inacabado, que está inserido em um contexto, e nesse contexto estão implicados conhecimentos específicos do mundo docente, assumindo assim seu compromisso ético e social com sua atividade docente, em busca de uma prática pedagógica transformadora.

No que diz respeito ao mundo epistemológico do docente, podemos fazer relação com o que Lee Shulman (2005) propõe, ou seja, categorias de conhecimento base para o ensino necessárias para que o docente desenvolva uma prática pedagógica competente, a saber: conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento pedagógico de conteúdo, conhecimento do currículo,

conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento do contexto educacional e conhecimento dos objetivos, finalidades, valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos.

O interesse por trabalhar essa temática dentro da formação docente na área da saúde surgiu a partir de minha experiência como docente substituta na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). No decorrer das atividades desempenhadas como docente, enfrentei alguns desafios em minha primeira experiência de ser professora. Da mesma forma, também constatei algumas dificuldades enfrentadas durante a prática desenvolvida por pares. Esse fato despertou minha inquietação e curiosidade de compreender como os docentes da área da saúde desenvolvem sua prática pedagógica. Além disso, participo desde 2006 do Grupo de Pesquisa em Educação em Enfermagem (EDEN) do Programa de Pós-graduação em Enfermagem (PEN) da UFSC, no qual também desenvolvi minha dissertação de mestrado, cujo enfoque foram as tendências pedagógicas dentro do processo educativo. Assim sendo, essa bagagem me proporcionou um olhar amplo em relação à prática pedagógica docente. Destaca-se que esta proposta de pesquisa tem aderência à linha de pesquisa *Formação e Desenvolvimento Docente na Saúde e na Enfermagem*, do grupo de pesquisa EDEN.

Justifica-se a importância do desenvolvimento desta pesquisa para a profissão, visto que, a partir do reconhecimento e compreensão de como se expressa a prática pedagógica dos docentes da área da saúde, será possível colaborar com movimentos e políticas que tenham como prioridade a formação pedagógica específica, possibilitando a reflexão sobre a adoção de referenciais teórico-emancipadores que contribuam para uma consciência de si e do mundo epistemológica. Isso facilita a análise dos contextos educacionais e as relações interpessoais entre docentes e discentes em busca de uma formação diferenciada dos futuros profissionais da área da saúde, que contemple posturas críticas, criativas e reflexivas.

Portanto, este trabalho poderá contribuir para um processo reflexivo entre os docentes da área da saúde com relação à necessidade da formação específica didático-pedagógica dos docentes universitários da área da saúde, bem como acerca das dimensões essenciais que devem constituir o referido processo formativo.

Assim, diante da complexidade desta problemática, surgiu o seguinte questionamento: **Como a consciência de si e do mundo dos docentes universitários da área da saúde se expressa na prática pedagógica, a partir das categorias de conhecimento base?**

Nesse sentido, a tese aqui defendida é a de que *para uma prática pedagógica transformadora, o docente da área da saúde precisa desenvolver conhecimentos base para o ensino, a partir de uma consciência de si e do mundo epistemológicas.*

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Compreender como a consciência do mundo e de si de Freire se expressa na prática pedagógica de docentes universitários da área da saúde, a partir das categorias de conhecimento base para o ensino, de Shulman.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender como a consciência de mundo epistemológica de Freire se expressa na prática pedagógica de docentes da área da saúde, a partir das categorias de conhecimento base de Shulman;
- Compreender como a consciência de mundo ingênua de Freire se expressa na prática pedagógica de docentes da área da saúde, a partir das categorias de conhecimento base de Shulman;
- Compreender como a consciência de si de Freire se expressa na prática pedagógica de docentes da área da saúde.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

3.1 A FORMAÇÃO DO DOCENTE NA ÁREA DA SAÚDE

A formação docente vem sendo acometida por crises, em decorrência das diversas modificações por que a sociedade vem passando, sendo assim, os profissionais docentes e os futuros profissionais não podem prender-se apenas às habilidades específicas de suas áreas de conhecimento. É fundamental uma formação que auxilie os docentes *a aprender a aprender*, a ser críticos e reflexivos sobre e nas suas ações, identificando meios de transformar sua realidade (FARIA & CASAGRANDE, 2004; BALTAZAR et al., 2010; COSTA, 2010).

O trabalho docente tem como umas das premissas básicas o ensino a partir do desenvolvimento de conteúdos teórico-práticos, concretizados por meio de ações planejadas e orientadas pelo docente, como facilitador da construção de conhecimento a ser desenvolvido pelos discentes. O docente necessita estabelecer uma ação mediadora entre a formação do discente e sua cultura, a fim de proporcionar uma postura crítica e transformar a prática social. Dessa forma, a ação pedagógica do docente configura-se como um conjunto de atividades que possuem uma intenção consciente (TUMOLO & FONTANA, 2008).

Para Alves (2004, p.134), *ótudo o que se aprende que se sabe e que se faz tem por objetivo o momento supremo de felicidade e prazer. Controle de qualidade é controle de prazer. Gestão de qualidade é gestão de prazer. Qualidade é prazer totalö. Comprometido com a qualidade do processo de ensinar e aprender, Freire (2014a, 2014b, 2011) aponta que a educação libertadora promove a autonomia e o empoderamento aos indivíduos e coletivos, possibilitando uma compreensão diferente de mundo ó incitando pensamentos críticos, reflexivos, solidários e responsáveis ó que não deve ser imposta como uma transferência de conhecimentos, mas sim como uma construção compartilhada entre docentes e discentes no espaço educativo.*

Nesse contexto, destaca-se que o docente da área da saúde precisa ser capaz de desenvolver uma consciência de si e de mundo epistemológica, ao longo de sua formação acadêmica. Contudo, para que ele desenvolva uma educação transformadora na sua prática pedagógica, na formação de futuros profissionais, são necessárias a valorização e a construção de saberes específicos no início e ao longo da carreira docente, tornando o ambiente educativo um espaço curioso e criativo, e

possibilitando uma reflexão crítica em prol de ações que possam transformar a realidade (PRADO, REIBNITZ & GELBCKE, 2006).

Nessa perspectiva, a valorização da formação específica do docente e do ensino necessitam de uma reorientação em relação à competência pedagógica, transcendendo a ideia de que somente com o conhecimento aprofundado de uma disciplina se garante o desempenho de um bom docente (BOLZAN & ISAIA, 2006; PIMENTA & ANASTASIOU, 2002).

As competências do docente em nível superior, independentemente da área das ciências, requerem o saber específico para a formação técnica quanto à execução de determinada atividade, requerem também o desenvolvimento da pesquisa e tecnologia em seu campo de conhecimento, porém, não há como excluir desse contexto as competências didático-pedagógicas dos docentes. O conceito de competência está atrelado à capacidade que um indivíduo tem de agir e produzir o efeito desejado em determinada situação, respaldado em seu conhecimento, sem se limitar a ele (BACKES et al., 2007).

Pimenta et al. (2010, p.572) ampliam a discussão sobre as competências do docente responsável pela formação dos profissionais de saúde, afirmando outras necessidades específicas e descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de cada área.

No contexto atual, o que se espera da atuação do docente na formação de profissionais de saúde é o uso reflexivo de metodologias ativas, que proponham concretamente desafios a ser superados pelos discentes, que lhes possibilitem ocupar o lugar de sujeitos na construção de seu próprio conhecimento e que o docente seja considerado facilitador e orientador desse processo. Esses aspectos são considerados de extrema relevância para formar profissionais implicados com a construção do conhecimento científico e com as mudanças nas práticas de atuação que vêm ocorrendo na saúde, nas ciências e na sociedade.

Nessa direção, Batista (2004) também concorda com a necessidade de uma formação pedagógica para os docentes na área da saúde, visando assim a reconstruir novas estratégias de ensino, levando em conta os conhecimentos prévios dos discentes, o diálogo reflexivo, considerando a avaliação um processo evolutivo. Assim os docentes expandem sua consciência epistemológica sobre a realidade imersa, buscando um processo educativo embasado na problematização.

Aos profissionais enfermeiros, a educação revela-se como um ato inerente, diante de sua prática assistencial, já que o cuidado se destaca como objeto principal da profissão, estabelecendo uma estreita relação

entre o cuidar e o educar, pois ao educar estamos cuidando e ao cuidar estamos educando (PRADO, REIBNITZ & GELBCKE, 2006, p.298). A educação é algo em constante movimento e que ocorre cotidianamente, e todo o processo educativo está imerso em um contexto sociocultural específico de cada ser humano, que é condicionador, mas não dependente dele.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição, um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2014a, p.47).

Para a configuração de uma prática docente em saúde coerente com esses direcionamentos, destaca-se que o início dessa prática é um momento em que o docente se depara com situações inusitadas e muitas vezes difíceis de ser solucionadas, no entanto, é também um momento de muitas oportunidades de aprender, em que há possibilidades de construção de saberes específicos para a prática pedagógica. Uma das competências mais importantes para os docentes no início da prática profissional é o desenvolvimento da questão pedagógica, visto que, a partir do momento em que eles passam a ter domínio da disciplina e didática aplicadas, iniciam a construção de suas experiências com segurança e aprendizagem. No entanto, ressalta-se que as competências ligadas à própria ação pedagógica são as que têm mais importância para os professores (TARDIF & RAYMOND, 2000, p. 231).

A complexidade das ações desenvolvidas pelos docentes iniciantes revela-se como um processo de descobrimento e sobrevivência frente às situações que surgem na prática diária. Essas situações podem refletir em momentos desconfortáveis e de preocupações, conforme se evidencia abaixo:

[...] o choque do real e a constatação da complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes (HUBERMAN, 2000, p. 39).

A partir dessa perspectiva, destaca-se a importância da formação específica dos docentes, para a atuação no processo educativo, como responsáveis por formar futuros profissionais, com competências gerais e específicas, capazes de refletir criticamente sobre suas ações, garantindo uma prática de qualidade à população. Esse processo precisa ser dinâmico e estimulador, o que requer do docente uma reflexão diária consciente sobre suas ações. Evidencia-se que muitos docentes ainda não estão suficientemente preparados para desenvolver suas atividades de forma efetiva, não favorecendo ao discente subsídios para um pensamento reflexivo e crítico, visto que os docentes não tiveram esse aporte pedagógico para sua formação e atuação (BRASIL, ALENCAR & MUCCI, 2007).

Outra questão a ser apontada diz respeito à figura do ser docente universitário, que muitas vezes exerce outras atividades paralelas e se identifica muito mais com elas do que com a docência. Essa é uma problemática que se estabelece nessa relação: o ser docente e as condições que advêm da sua atividade profissional. As IES supõem que os docentes que assumem uma disciplina possuem domínio e conhecimentos aprofundados no que se refere à pesquisa ou atividade profissional, no entanto, o que se identifica é a falta de preparo e conhecimento para atuar como docente, sem o aporte de referenciais que ampare a condução do processo educativo pelo qual eles são responsáveis (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002).

A formação inicial do docente precisa ocorrer sistematicamente, e necessita da incorporação de aspectos pedagógicos, a fim de desenvolver competências gerais e específicas para o ensino, que contribuam para que os docentes se apropriem dos métodos didáticos, do pensamento complexo e reflexivo e da inter-relação entre currículo e disciplina, de modo a possibilitar o aprimoramento da qualidade do ensino no processo educativo. Destaca-se, dentro desse movimento, a importância da troca de saberes e práticas dos docentes experimentados com os docentes considerados iniciantes e intermediários, como aspecto facilitador na apreensão de novas formas de condução da prática profissional (BACKES, MOYÁ & PRADO, 2011).

O preparo específico para o início da carreira docente constitui-se como fundamental, já que é nesse momento que o iniciante desenvolve uma identidade própria, carregada por características que configurarão a forma como esse profissional atuará no decorrer de sua carreira, construindo, assim, uma maneira de ser e estar dentro da profissão. Essa

etapa também é considerada uma passagem da fase de estudante, repleta de experiências em relação ao processo de ensinar e aprender, para uma formação docente específica ó chamada de formação inicial e, posteriormente, formação contínua (NÓVOA, 2000).

Para Paulo Freire (2011, p.52), crescer como profissional:

[...] significa ir localizando-se no tempo e nas circunstâncias em que vivemos para chegarmos a ser um ser verdadeiramente capaz de criar e transformar a realidade em conjunto com os nossos semelhantes para o alcance de nossos objetivos como profissionais da Educação.

A atividade de um profissional, neste caso, o profissional docente, é regida por objetivos e por ética. Esse profissional precisa construir autonomia no trabalho e ter competência para identificar, elaborar, executar e acompanhar as atividades da prática educativa. Os imprevistos que surgem precisam ser resolvidos constantemente, e para isso é necessário que o docente disponha de saberes específicos, que sejam abrangentes tanto em relação à academia quanto à prática (PERRENOUD, 2002).

Morin (2006a, p.16) refere-se aos imprevistos na atuação docente da seguinte forma:

Seria preciso ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza.

Um dos entraves constatados em relação ao processo educativo dentro das IES é a contratação de pessoas sem formação ou competência didático-pedagógica para atuar na docência, possuindo apenas competências específicas de sua formação profissional. Assim, há um fator limitante na efetividade do processo de ensinar e aprender (ROSEMBERG, 2002).

Os profissionais da saúde possuem conhecimentos técnico-científicos relacionados a sua formação inicial. No entanto, para que eles desenvolvam habilidades didático-pedagógicas exitosas, é necessária uma formação pedagógica específica, que, aliada às experiências

adquiridas ao longo de sua graduação, consigam possibilitar a condução do processo educativo, relacionando teoria e prática, favorecendo a reflexão dos discentes sobre suas ações.

Nesse contexto, são necessários investimentos em uma formação específica para os docentes de maneira consolidada, possibilitando reflexão e reformulação diárias em relação às suas ações, de forma que os docentes assumam e transcendam o ato tradicional de transmitir conhecimentos, para um papel de facilitador no processo de construção de conhecimentos junto com os discentes, auxiliando-os a desenvolver autonomia, criatividade e participação ativa na transformação da realidade (RODRIGUES & MENDES SOBRINHO, 2007).

Reforça-se, dessa maneira, a ideia de que um dos mecanismos para evoluir o nível de competência, conhecimento, trabalho cooperativo e senso ético do ser docente é investir na sua formação inicial e contínua. No entanto, para além de uma formação contínua desses profissionais, é necessário também o desenvolvimento da reflexão em suas ações e sobre elas. A prática reflexiva permanente que se almeja para os docentes necessita de uma postura diferenciada, capaz de refletir diante de inúmeras situações cotidianamente (PERRENOUD, 2002). A partir da conscientização, é possível que o docente forme uma reflexão crítica em relação às ações práticas desenvolvidas, estabelecendo uma relação direta entre teoria e prática, fortalecendo os princípios que direcionam os pensamentos desses profissionais. Assim, é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática (FREIRE, 2014a, p.78).

Alves (2004, p.57) também reforça a importância da teoria estar diretamente ligada à prática, para que o processo educativo se torne exitoso:

A economia pragmática e libidinal do corpo só retêm os conceitos que funcionam como extensões de si mesmo ou que tenham uma função lúdica: eficácia e prazer. É justamente neste ponto que se insere a questão de aprendizagem. O que é imediatamente experimentado não precisa ser ensinado nem repetido para ser memorizado. Quanto mais separado da experiência um determinado conteúdo, maiores e mais complicadas são as mediações verbais. Acontece que, com frequência se processa uma separação definitiva entre o falado e vivido, e a ciência se torna um jogo de conceitos.

A prática docente possibilita o aperfeiçoamento da postura reflexiva, e ela precisa ser incorporada ao cotidiano, transformando a prática exercida. Dessa forma, o saber docente é (re)construído por meio do domínio das ações, tendo em vista que os docentes necessitam desenvolver responsabilidades específicas, garantindo a criatividade e a renovação no processo educativo (RODRIGUES & MENDES SOBRINHO, 2007).

Nessa direção, Moya & Parra (2006) acreditam que a aprendizagem, para ser efetiva, necessita de ações que sejam refletidas e questionadas, para que, mediante essas reflexões, novas ações sejam incorporadas, no intuito de transformar e melhorar a qualidade do ensino. É necessário que os docentes se conscientizem da importância de compreender e refletir sobre suas ações, para assim criar estratégias inovadoras no intuito de transformar o ensino num processo significativo.

O ensino, quando exercido com consciência ingênua, em que um contingente de pessoas õsem diploma ou créditos em didática ensinam, sem saber como, as coisas mais incríveis, como a habilidade de se falar a língua, torna o processo de aprender e ensinar algo mecânico e memorizadorö (ALVES, 2004, p.72). No entanto, considera-se que o processo educativo, quando conduzido de forma crítica e reflexiva, configura-se como uma transformação de condutas, que envolve, além da compreensão do conteúdo específico da matéria, o entendimento de emoções e sentimentos.

Compreende-se, assim, que os discentes não podem ficar à mercê da sorte de encontrar docentes aptos nas competências aqui elencadas. É necessário um corpo docente capacitado, para uma atuação crítico-reflexiva, com intencionalidade clara e definida, além de condições didático-pedagógicas desenvolvidas em sua plenitude (ZANI & NOGUEIRA, 2006). Para isso, defende-se a formação específica para esse ofício: a docência.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

O silêncio das políticas públicas relacionadas à formação docente na área da saúde tornou-se presente ao longo de quase todo o percurso histórico. Inúmeras iniciativas foram vistas apenas no que se refere à reestruturação da formação do profissional em saúde, em consequência,

observam-se entraves para o sucesso dessas políticas, como se pode observar na literatura estudada.

A preocupação com a formação em saúde na perspectiva da integralidade da assistência é uma discussão que surgiu ainda nos anos 1960. Apesar de essa década ter sido marcada pela formação biomédica fragmentada, com o ensino baseado em disciplinas isoladas, amparada em uma visão positivista e fortalecida na intensa capitalização do setor saúde e no desenvolvimento tecnológico, as primeiras inquietações no intuito de transformar o modo de assistência à saúde foram apoiadas por iniciativas na área da saúde pública e medicina preventiva (TANCREDI & FEUERWERKER, 2001).

Morin (2006a, p.41) considera que as mentes formadas por meio de disciplinas ãperdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo que para integrá-los em seus conjuntos naturais. O enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade, assim como ao enfraquecimento da solidariedade. Sendo assim, com o ensino fragmentado, muitas vezes não é possível compreender nem os problemas específicos de cada profissão, visto que precisam ser raciocinados e solucionados de forma coletiva e contextualizada.

Um dos primeiros passos para modificar a formação em saúde no Brasil foi o acordo firmado entre a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) e o governo do Brasil em 1973, intitulado Programa Geral de Desenvolvimento de Recursos Humanos para Saúde. Nesse acordo, foram estabelecidos três objetivos: planejamento e desenvolvimento de recursos humanos; integração entre o sistema de formação de pessoal de saúde e a realidade da rede assistencial; e formação de pessoal docente e de pesquisa, financiando instituições de pós-graduação, estimulando principalmente a investigação de metodologias de educação continuada para a formação de pessoal na área da saúde (BRASIL, 2003a).

Cabe aqui um destaque. É importante perceber que os esforços do governo brasileiro estiveram centrados na integração ensino-serviço, em detrimento da capacitação do docente em saúde, o que remete à seguinte reflexão: se o objetivo era a construção de uma nova assistência amparada em princípios como a integralidade e uma base fundamentada no construtivismo, a formação dos docentes que participavam como peças-chave do processo seria essencial, contribuindo assim para uma formação diferenciada dos futuros profissionais, possibilitando condições de transformar a realidade.

Retomando o percurso histórico e os objetivos do Programa Geral de Desenvolvimento de Recursos Humanos para a Saúde, em agosto de 1975 foi estabelecido um acordo complementar a esse documento, durante a realização da V Conferência Nacional de Saúde (CNS), instaurando-se a Preparação Estratégica de Pessoal de Saúde (PPREPS), com a preocupação da formação profissional em saúde apta a atuar coerentemente com a realidade socioeconômica e com o sistema de saúde do país (PAIVA, PIRES-ALVES & HOCHMAN, 2008).

A ampliação da cobertura dos serviços de saúde e da atenção primária também norteou essas ações de reestruturação da formação profissional em saúde. Em 1976, foi lançado nacionalmente o Programa de Interiorização das Ações de Saúde e Saneamento (PIASS). Tanto o PPREPS quanto o PIASS incluíam a preocupação de preparar profissionais de nível superior para a supervisão durante a formação dos profissionais da saúde, em conformidade com o modelo de atenção em saúde que considerasse as condições biopsicossociais dos indivíduos. O desenvolvimento desse processo foi concomitante à evolução do SUS, e por isso também se fundamentou em seus princípios doutrinários: universalidade, equidade e integralidade, apesar de ter surgido ainda no Sistema Nacional de Saúde (SNS) (HOCHMAN, 2007).

Depois de alguns movimentos em busca de formação diferenciada dos novos profissionais de saúde, ao fim de 1970, os envolvidos nas distintas estâncias perceberam que havia a necessidade de ações integradas e mais amplas enfocando a formação em si dos futuros profissionais (TANCREDI & FEUERWERKER, 2001). É notável, desse modo, a necessidade de iniciativas políticas voltadas diretamente à formação docente dos profissionais da área da saúde, ultrapassando os limites conceituais do conhecimento para a formação.

Ainda no final da década de 1970, a OPAS e a Fundação Kellogg estabeleceram parcerias visando à participação multiprofissional e multidisciplinar no desenvolvimento de projetos de Integração Docente-Assistencial (IDA) na região das Américas. A Fundação Kellogg passou a financiar a IDA, criando dois Centros Latino-Americanos de Tecnologia Educacional em Saúde (CLATES), um deles no Rio de Janeiro e outro na Cidade do México. Esses movimentos, ainda que não tenham atingido sua finalidade principal, contribuíram para a busca de um cuidado e ensino mais próximos da realidade da sociedade (TANCREDI & FEUERWERKER, 2001; LIMA, 2002).

Sendo assim, na 1.^a Conferência Nacional de Recursos Humanos para a Saúde (CNRHS), foram discutidos os problemas oriundos da IDA (BRASIL, 2006a):

[...] ausência de integração ensino/serviço, alienação das escolas da área de saúde da realidade social, conflitos de interesse entre o sistema de saúde e o sistema formador. A integração ensino/serviço era reforçada a partir de experiências localizadas, geralmente atreladas a projetos de Integração Docente Assistencial-IDA, com financiamento próprio, pouca adesão do corpo docente e baixa institucionalidade. Os modelos curriculares observados na área das ciências da saúde já apresentavam uma desarticulação interna: áreas básicas e clínicas, práticas e estágios. De outro lado, a instância de serviço era identificada como o local da formação prática e inadequado para o processo de formação de um bom profissional.

Em 1978, aconteceu a Alma Ata, cujo resultado foi a Reforma Sanitária no Brasil. Nesse contexto, iniciaram-se fortes discussões referentes à inserção do trabalho universitário na assistência em saúde. A conclusão foi que o serviço era um processo que antecedia a universidade, sendo assim, a IDA não representava o que acontecia na realidade, tornando-se um limitador para o campo prático (CHAVES, 1994).

Nesse momento, cabe o questionamento: a universidade era considerada ativa no processo ou era expectadora na sua atuação? Mais uma vez, despontam as dificuldades do governo em perceber que, na verdade, a universidade, bem como os docentes que nela atuavam constituíam-se no foco principal para mudança de paradigmas na formação de profissionais de saúde.

As ações do governo brasileiro, em um percurso mais independente, iniciaram-se no período de 1981, quando o Ministério da Saúde (MS) e o Ministério da Educação (MEC) uniram-se e instituíram o Projeto Larga Escala, o qual se conformou como uma estratégia de formação, conhecimento pedagógico no intuito de formar com qualidade os recursos humanos para atuação na saúde. Esse projeto instituiu nos processos de capacitações dos serviços de saúde o método pedagógico da problematização, a partir dos pressupostos de Paulo Freire, amparado

na Lei Federal n.º 5.692/71 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, comprometido com a transformação social, com uma proposta alternativa de qualificação profissional de trabalhadores òsem formação específica (GRYSHECK, 2000; BASSINELLO & BAGNATO, 2009).

Em 1986, por meio do Movimento da Reforma Sanit3ria, foram apresentados oficialmente, na 8.ª Confer3ncia Nacional de Sa3de, as proposiç3es de modificaç3o do modelo assistencial e o estabelecimento dos princ3pios doutrin3rios do que seria o Sistema 3nico de Sa3de. Os direcionamentos estabelecidos na 8.ª CNS foram oficializados na Constituiç3o Federal Brasileira promulgada em 1988, que, instituindo o SUS, preconizou, em seu Art. 196, que òa sa3de 3 direito de todos e dever do Estado, garantido mediante pol3ticas sociais e econ3micas que visem 3 reduç3o do risco de doençã e de outros agravos e ao acesso universal e igualit3rio 3s aç3es e serviços para sua promoç3o, proteç3o e recuperaç3o. Especifica-se, em seu artigo 200, inciso III, que cabe ao SUS òordenar a formaç3o de recursos humanos na 3rea da sa3de, e seu inciso V expressa que o SUS deve òincrementar em sua 3rea de atuaç3o o desenvolvimento cient3fico e tecnol3gico.

Esses direcionamentos foram confirmados mais tarde por meio da promulgaç3o da Lei Org3nica do SUS: Lei n.º 8.080, de 19 de setembro de 1990, que disp3e sobre as condiç3es para a promoç3o, proteç3o e recuperaç3o da sa3de, a organizaç3o e o funcionamento dos serviços correspondentes; preconiza a criaç3o das comiss3es permanentes de integraç3o entre os serviços de sa3de e as instituiç3es de ensino profissional e superior, a fim de propor m3todos e estrat3gias para a formaç3o e educaç3o continuada dos recursos humanos do SUS com envolvimento dos munic3pios na formulaç3o e na execuç3o da pol3tica de formaç3o e desenvolvimento de recursos humanos para a sa3de em todos os n3veis de ensino; e constituir a rede de assist3ncia como campo de pr3tica para ensino e pesquisa, mediante normas espec3ficas a ser elaboradas (BRASIL, 1988).

Dessa forma, observa-se o vazio em relaç3o 3 formaç3o dos formadores: como os docentes poderiam formar profissionais dentro de uma nova perspectiva se a Constituiç3o n3o previa a formaç3o do formador?

Por ocasi3o da 9.ª CNS, em 1992, foi apontada a necessidade de realizaç3o da 2.ª CNRHS, com vistas ao aprofundamento da an3lise dos aspectos referentes 3 formaç3o profissional como a defesa de òuniversidade p3blica, gratuita e aut3noma, o serviço civil obrigat3rio para a 3rea da sa3de, traduzido por est3gio compuls3rio na rede b3sica

de serviços, e a ser incluído no currículo de formação de profissionais de saúde (BRASIL, 2006a). Estabeleceu-se, novamente, nesse período, o silêncio quanto à formação docente em saúde e propostas didático-pedagógicas.

Diante das dificuldades em formação e assistência em saúde, em 1994 foi instituído o Programa de Saúde da Família (PSF), como uma proposição do governo federal aos municípios, para implementar a atenção básica à saúde, sendo considerado uma das principais estratégias para reorganização dos serviços e reorientação das práticas profissionais nesse nível de atenção. Atendendo às necessidades de formação, surgem os pólos de capacitação, formação e educação permanente de saúde da família, criados pelo MS em 1996 e instituídos em novembro de 1997, financiados com recursos do Reforço à Reorganização do SUS (REFORSUS). Tratou-se de uma estratégia operacional para o desenvolvimento e mudanças de habilidades dos profissionais de saúde da família na abordagem da atenção integral, promovendo ações nas três vertentes: capacitação, formação e educação permanente (VILLA & ARANHA, 2009).

No bojo dessas reorganização e modificação dos serviços de saúde, questiona-se a formação daqueles que formam. Para Morin (2005), antes de qualquer mudança, é necessário que haja reformulação no campo educacional dos docentes, primeiro como pessoas e segundo como pessoas comprometidas com a educação.

No final da década de 90, foi instituído o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE), embasado em pressupostos do projeto Larga Escala, com o objetivo de atender às lutas pelo direito à assistência de enfermagem e promover a melhoria da qualidade da atenção à saúde, por meio da redução do déficit de pessoal dos auxiliares em enfermagem qualificados e do apoio e fortalecimento às instâncias de formação e desenvolvimento dos trabalhadores do SUS (BRASIL, 2012).

O PROFAE teve um enorme número de inscritos, 461 mil atendentes de enfermagem, e para conduzir essa formação a Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/FIOCRUZ) propôs uma formação docente para os enfermeiros que seriam os formadores no projeto. Essa formação docente se constituiu como um curso *lato sensu* de pós-graduação, com carga horária de 486 horas e duração de 10 meses, sendo realizado à distância, com alguns encontros presenciais. Para o desenvolvimento do curso, a ENSP fez uma articulação junto às instituições de ensino superior. O

intuito do curso era possibilitar subsídios educacionais para os profissionais graduados nas diversas subáreas da saúde, fazendo assim uma interface interdisciplinar entre educação e saúde, elementos esses essenciais para o cuidado a ser prestado pelo SUS.

Em 2001, esse curso de formação pedagógica em educação profissional na área de enfermagem foi implantado, tendo como objetivo principal prover a demanda específica de docentes na área. Devido à dificuldade de tempo e espaço para os profissionais participarem de um curso presencial, a modalidade de educação a distância foi a forma mais adequada para a condução do processo, visando sempre à qualificação da educação, voltada às necessidades específicas do SUS.

No que concerne às políticas públicas em saúde, essa proposta de formação específica para a docência foi uma iniciativa inédita, que contou com apoio pedagógico de uma Rede de Núcleos de Apoio Docente que envolvia 45 IES, em todas as regiões do Brasil. Essa proposta teve apoio e autorização do MEC, e participaram desse curso 480 docentes/tutores, que possuíam mestrado e doutorado na área da enfermagem e já faziam parte do processo de qualificação promovido pelo PROFAE (BRASIL, 2006d).

Esse curso logrou êxito na formação dos profissionais, tendo 13.161 docentes aprovados, entre os anos de 2000 e 2005. A avaliação dos discentes-docentes egressos foi positiva, demonstrando interesse de iniciar novas propostas, como o curso de mestrado.

No ano de 2007, foi realizado um projeto piloto do Curso de Formação Docente em Educação Profissional Técnica na Área da Saúde, nos seguintes estados: Bahia, Amazonas e Mato Grosso do Sul, com a finalidade de validar o currículo, os recursos metodológicos e o material didático construído, após muitas discussões com a Enfermagem e as demais subáreas da Saúde ó Odontologia, Nutrição, Medicina, Fisioterapia, Farmácia, Biologia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Psicologia e Serviço Social.

O projeto do curso de formação pedagógica em educação profissional na área da saúde: enfermagem, teve sua justificativa a partir da compreensão de que se faz necessário promover a formação docente também para outras categorias profissionais, para implantação da política de formação na área da saúde. Dessa forma, o referido projeto teve o parecer n.º 29/2001 da câmara de educação básica (CEB), em que o conselheiro Francisco Aparecido Cordão relatou:

Podem ser considerados igualmente como habilitados para a docência em Educação

Profissional de Nível Técnico, nos termos do Artigo 17 da Resolução CNE/CEB 04/99 e Parecer CNE/CEB 16/99, até que sejam definidas diretrizes específicas para a Docência na Educação Profissional, os licenciados em cursos regulares de graduação; os licenciados segundo programas de formação especial, que combinem formação pedagógica, formação tecnológica e formação em serviço, nos moldes da Resolução CNE/CP 02/97; e os pós-graduados em cursos de especialização para a formação de docentes para a educação profissional de nível técnico, estruturados por área ou habilitação profissional. Este é o caso específico apresentado pelo Ministério da Saúde, através da Fiocruz e sua Escola Nacional de Saúde Pública, cujo curso de especialização objetiva habilitar professores na área da Saúde, na habilitação Enfermagem (BRASIL, 2004, p.11).

Com a finalidade de articular as escolas técnicas do SUS e fortalecer a educação profissional em saúde, em 2000, foi criada pelo MS, pelo Conselho Nacional dos Secretários de Saúde (CONASS) e pelo Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (CONASEMS) a Rede de Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (RET-SUS). É uma estratégia de articulação, troca de experiências, debates coletivos e construção de conhecimento em educação profissional em saúde e articulação entre as 36 Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (ETSUS), para fortalecer a educação profissional em saúde (BORGES et al., 2012).

Outra estratégia para modificar a formação na saúde foi a proposição das DCNs a partir de 2000, nas mais diversas categorias profissionais, prevendo um profissional com formação generalista, técnica, científica e humanista, com capacidade crítica e reflexiva, preparado para atuar, pautado por princípios éticos, no processo de saúde e doença em seus diferentes níveis de atenção, com ênfase na perspectiva da integralidade da atenção, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania. As DCNs orientam os currículos a contemplar elementos de fundamentação essencial em seu campo do saber ou profissão, numa concepção de que o indivíduo precisa *ô*aprender a aprender*ô*, engajado num processo de educação permanente. A proposta é que os cursos de graduação sejam baseados em

aprendizagem ativa, centrada no discente como sujeito ativo da aprendizagem e no docente como facilitador e mediador do processo educativo ó perspectivas historicamente discutidas (MEC, 1997).

A partir das DCNs, em 2001, o MS, em parceria com o MEC e a OPAS, criou um programa que incentivava mudanças curriculares no setor da saúde, o Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares das Escolas Médicas (PROMED). Esse programa teve como principal objetivo incentivar as escolas médicas do país a adequar seus currículos, sua produção de conhecimento e os programas de educação permanente à realidade social e de saúde da população brasileira, contribuindo assim para a consolidação do SUS (LEITE, 2012).

Novamente, com a proposta de qualificar a atenção à saúde, preparando os profissionais com domínio de tecnologias e melhorando a atenção individual e coletiva, foi aprovada pelo CNS, em 2002, a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos (NOB/RH-SUS), estabelecendo os parâmetros gerais para a Gestão do Trabalho no SUS. A NOB/RH-SUS também incentivou a criação de centros de estudos nas unidades de saúde, que passaram a ser consideradas células básicas de discussão teórica que fomentavam o desenvolvimento do trabalhador do SUS (BRASIL, 2003b).

No ano seguinte à NOB/RH-SUS foi lançada a Resolução n.º 330, de 4 de novembro de 2003, determinando que os gestores das três esferas de gestão do SUS elaborassem, anualmente, um programa institucional de educação permanente para todos os níveis de atuação do conjunto de trabalhadores da saúde. Tais programas precisariam assegurar a formação e capacitação desses trabalhadores, permitindo atendimento de qualidade ao usuário do sistema de saúde e promovendo educação para a gestão do trabalho em saúde.

Também em 2003, a partir da mudança de governo, o MS reconheceu como fundamental a articulação entre a educação e a regulação da força de trabalho nos serviços de saúde, sendo assim, houve a criação da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), reconhecendo e valorizando o trabalho humano também no setor da saúde. A SGTES tem a responsabilidade de formular políticas orientadoras da gestão, formação, qualificação e regulação dos trabalhadores da saúde no Brasil, por meio de ações intersetoriais e interministeriais. A estrutura dessa secretaria é estabelecida em dois departamentos: Departamento da Gestão da Educação na Saúde (DEGES) e o Departamento da Gestão e da Regulação do Trabalho em Saúde (DEGERTS) (BRASIL, 2006b).

Focalizando a efetivação das articulações ensino-serviço, educação-saúde, gestão-assistência e controle social, o governo brasileiro lançou a Portaria n.º 198, de 13 de fevereiro de 2004, criando a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS). O pressuposto pedagógico dessa política fundamenta-se na aprendizagem significativa, visando à transformação dos profissionais e da própria organização do trabalho, tomando como referência as necessidades de saúde individuais e coletivas, da gestão setorial e do controle social em saúde. A operacionalização da PNEPS ocorreu com o desenvolvimento de três estruturas: pólos de educação permanente em saúde; formação de tutores e de facilitadores de Educação Permanente em Saúde (EPS); estruturação da rede de municípios colaboradores para EPS (BRASIL, 2007a).

Apesar desse longo percurso, ainda que inovador, o marco histórico para a formação dos profissionais de saúde brasileiros ocorreu com a integração do MEC e do MS, com pela Portaria Interministerial n.º 2.118, de 3 de novembro de 2005. Essa portaria instituiu a parceria entre o MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e o MS, por meio da SGTES. A proposta central dessa articulação era o desenvolvimento de projetos e programas que articulassem as bases epistemológicas da saúde e da educação superior, visando à formação de recursos humanos em saúde coerente com o SUS, com as DCNs e com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O caminho proposto para incentivar essa articulação foi fomentar a criação de cursos de especialização, grupos de pesquisa, eventos, com o propósito de formar recursos humanos para a área da saúde com base nos princípios e diretrizes do SUS.

Seguindo essa perspectiva, o governo instituiu a Comissão Interministerial de Gestão da Educação na Saúde, que regulamenta o disposto no artigo 200 da Constituição Federal, no que se refere à ordenação da formação dos profissionais de saúde, em conformidade com as políticas nacionais de educação e saúde e com os princípios do SUS.

No mesmo ano, foi lançado pelo SGTES/MS, em parceria com SESu, INEP e com o apoio da OPAS, o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (PRÓ-SAÚDE), com o objetivo de impulsionar mudanças na produção do conhecimento e na formação, no intuito de melhorar a qualidade de serviços para a

população, contemplando, inicialmente, os cursos de graduação das profissões que integram a Estratégia de Saúde da Família (ESF): enfermagem, medicina e odontologia. Mais tarde, em 2007, o PRÓ-SAÚDE foi ampliado a outros cursos de graduação da área da saúde (BRASIL, 2006c).

Nesse contexto, para promover inovações nos processos e instrumentos de gestão, o MS lançou o Pacto pela Saúde. Trata-se de um conjunto de reformas institucionais, visando à pactuação entre as três esferas de gestão. O Pacto pela Saúde possui três dimensões, e uma delas é responsável pela gestão do trabalho em saúde, o Pacto de Gestão do SUS. Essa dimensão tem como objetivo a valorização da relação solidária entre gestores, definindo diretrizes e responsabilidades, contribuindo para o fortalecimento da gestão, em diferentes eixos de ação, dentre eles o compromisso de que os gestores municipais se responsabilizem, por meio do Termo de compromisso, pelas ações relacionadas à Gestão do Trabalho na Saúde e à Educação na Saúde em sua localidade de abrangência.

No ano seguinte, ocorreu uma atualização da PNEPS, regulamentada pela Portaria n.º 1.996/07, que define, em âmbito regional, a coordenação da política por meio dos Colegiados de Gestão Regional (CGR), atualmente denominados Comissões Intergestores Regionais (CIR), com a participação das Comissões Permanentes de Integração Ensino-Serviço (CIES). Esse movimento representa um reforço da estratégia de descentralização e regionalização do SUS, em especial quanto aos aspectos relativos às ações de Educação na Saúde, com base nas diretrizes do Pacto de Gestão (BRASIL, 2007b).

A partir da trajetória no Brasil em busca de mudanças na formação dos profissionais de saúde, constatou-se a necessidade de incorporar ações que amparassem também a formação daqueles que estavam formando, por meio do estabelecimento de políticas públicas integradoras dos setores da saúde e da educação. Sendo assim, em 2004 foi criado o Aprender SUS, com o objetivo de construir relações de cooperação entre o sistema de saúde e as IES embasadas no princípio da integralidade como condutor dos processos de formação (BRASIL, 2004).

O Aprender SUS teve três ações prioritárias para seu desenvolvimento:

a) Curso de Educação a Distância para a formação de ativadores de processos de mudança na graduação

Este curso de especialização, intitulado "Ativação de Processos de Mudança nas Profissões da Área da Saúde", foi destinado aos docentes universitários, com o objetivo de sensibilizá-los aos elementos críticos em relação ao início e ao desenvolvimento de processos de mudança dos futuros profissionais da saúde (BRASIL, 2004).

b) Implementação de oficinas regionais para a análise crítica das estratégias e processos de mudança

Essas oficinas regionais tinham o objetivo de promover a reflexão crítica e a troca de experiências referentes ao processo de mudança que estava acontecendo em todo Brasil, discutindo o papel e a articulação docente com os discentes e os locais de trabalho (BRASIL, 2004).

c) Apoio à produção de conhecimento sobre processos de mudança

Esse apoio teve o intuito de aumentar a produção de pesquisa acadêmica e de intervenção, no que diz respeito aos processos de mudanças na formação em saúde fundamentados na integralidade (BRASIL, 2004).

O curso de ativadores de processos de mudança representou o primeiro grande movimento em prol da formação docente no país, caracterizado por qualificar os que estavam envolvidos no processo por meio da transformação e reflexão, com o objetivo de ampliar as pessoas capacitadas para a condução de mudanças na formação das profissões da saúde (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, 2005).

Nesse sentido, o currículo integrado, o uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem, amparadas por uma visão construtivista, a avaliação formativa, a educação a distância, formação conduzida por competências e a educação contínua dos docentes foram os princípios que orientaram o projeto político-pedagógico (PPP) do curso de ativadores (FEUERWERKER & LIMA, 2004).

A partir desse marco histórico para a formação docente, foi possível constatar os primeiros passos rumo à transformação da real formação profissional em saúde. Com esse movimento, passou-se a considerar que a verdadeira evolução na educação a médio e longo prazo

só aconteceria com docentes capacitados e comprometidos com o processo de aprendizagem de seus discentes.

Morin (2006b), em seus estudos, já afirmava que o caminho certo para a verdadeira reforma na educação somente seria possível a partir da reformulação das ideias e pensamentos daqueles que ensinam, como pode ser visto a seguir: ãA reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento [...]. A reforma do pensamento é que permitiria o pleno emprego da inteligência para responder aos desafios [...]. Trata-se de uma reforma paradigmática, concernente à nossa aptidão para organizar o conhecimentoö (MORIN, 2006b, p.20).

Para Melo (1999, p.4), o docente ã[...] é um dos profissionais que mais têm necessidade de se manter atualizado, aliando tarefa de ensinar à tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional [...].

Percebe-se então que a mudança de que se precisa para evoluir com a formação dos profissionais em saúde é uma mudança pedagógica, não uma mudança técnica. Dessa forma, é necessário mudar a forma como os docentes agem, conscientizam-se e refletem no contexto do processo educativo.

Retomando a trajetória histórica, em 2008, a partir da proposta do PRÓ-SAÚDE, surge um programa com o pressuposto da educação pelo trabalho, o PET-Saúde, regulamentado pela Portaria Interministerial n.º 421, de 3 de março de 2010. O PET-Saúde tem como fio condutor a integração ensino-serviço-comunidade, e é uma parceria entre a SGTES, Secretaria de Atenção à Saúde (SAS) e Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS); SESu e a Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD). O PET-Saúde disponibiliza bolsas para tutores, preceptores e estudantes de graduação da área da saúde, sendo essa uma das estratégias do PRÓ-SAÚDE (LEITE, 2012).

No ano de 2010, foi instituída uma estratégia criada em 2008, que apresentou como inovação a capacitação dos profissionais para o SUS, por meio da educação a distância (EaD), operacionalizada com a criação da Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde (UNASUS). Atualmente, conta com a contribuição de diversas IES federais para o desenvolvimento de cursos e materiais didáticos, visando à capacitação tanto na perspectiva do modelo de atenção preconizado pelo SUS quanto de atualização de tecnologias assistenciais.

Em 2010, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com a SGTES lançou o edital Pró-Ensino na Saúde, para seleção de projetos que atendessem ao estudo

e aprimoramento científico e tecnológico no ensino na saúde. Assim, ressurgiu o interesse na formação dos docentes que contribuirão para a formação dos profissionais da saúde como estratégia para a consolidação do SUS.

Como dito inicialmente, todos os esforços até o ano de 2004 do governo federal estiveram centrados na formação dos profissionais da saúde na assistência e integração ensino-serviço. Ressalta-se que o foco desse levantamento histórico não inclui a formação de profissionais de nível técnico e secundário em sua totalidade. Essa seleção demonstra a intenção de destacar a lacuna e as implicações da falta de formação pedagógica dos docentes da área da saúde, em consonância com as preocupações para a formação do profissional em saúde de nível superior.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Para esta pesquisa, optou-se por utilizar dois autores que oferecem subsídios para elucidar como os docentes na área da saúde desenvolvem a consciência de si e do mundo para o exercício da docência. Os referenciais utilizados foram os pressupostos teóricos da pedagogia crítica de Freire (1996, 2001, 2011a, 2011b, 2011c, 2014a, 2014b) e o conhecimento base para o ensino de Shulman (2005). A seguir estão apresentadas as ideias de ambos os autores, bem como a articulação entre elas, as quais fundamentam este estudo.

4.1 PAULO FREIRE E SUA EXPERIÊNCIA DE VIDA

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife, Estrada do Encanamento, bairro da Casa Amarela. Seus Pais, Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire, ensinaram-lhe desde muito cedo a importância do diálogo com os homens, natureza e com o mundo, e Freire também aprendeu a respeitar as escolhas individuais e coletivas de cada ser humano (FREIRE, 1996, 2014a).

Paulo Freire sempre foi uma pessoa comprometida com raízes fortes brasileiras, um ser humano com presença, situado no seu tempo e espaço, e lutava para tornar-se sujeito da sua própria história. Para ele, para ser válida, toda ação educativa precisa estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio da história de vida concreta do homem concreto a quem queremos ajudar a educar-se. Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaço-temporais (FREIRE, 2014a).

Em 1931, Freire e sua família mudaram-se para Jaboatão, devido à crise econômica de 1929. Nessa cidade, Freire perdeu seu pai e vivenciou a miséria e a fome, conseguindo entender a fome dos demais. Ainda em Jaboatão, com 12 anos de idade, já se perguntava como poderia ajudar a resolver os problemas dos homens, visto que, por meio de sua análise do mundo, percebia que muitos aspectos não iam bem (FREIRE, 1996, 2014a).

Aos 15 anos ingressou no ginásio, no Colégio Oswaldo Cruz, com muitas dificuldades em relação à aprendizagem. Com 22 anos de idade, ingressou na faculdade de Direito e iniciou assim as primeiras leituras sobre filosofia e psicologia da linguagem. Tornou-se, nesse mesmo período, professor do curso ginásial no Colégio Oswaldo Cruz,

podendo assim contribuir com o sustento da sua família (FREIRE, 1996; 2014a).

Aos 23 anos, casou-se com Elza Maria Costa Oliveira, tiveram cinco filhos, e assim conseguiu dar continuidade ao diálogo ensinado e praticado com seus pais desde criança. Foi com a experiência do casamento que surgiram as primeiras inquietações sobre as questões educacionais. O estudo dos livros de Direito foram substituídos por leituras de sociologia, filosofia e educação (FREIRE, 1996, 2014a).

Formado em direito, abandonou a profissão depois da primeira causa e começou a trabalhar como diretor do Departamento de Educação e de Cultura do SESI, onde conseguiu estabelecer novamente o diálogo com o povo. Trabalhou nesse local por 10 anos. Mais tarde, Paulo Freire obteve o título de Doutor em Filosofia e História da Educação. Em 1959, tornou-se professor efetivo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de Recife (FREIRE, 1996, 2014a).

A experiência de ter trabalhado no SESI corroborou a criação de seu método de alfabetização para adultos, que iniciou em 1961, no movimento de Cultura Popular em Recife, e cuja continuidade ocorreu no Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, de que foi o primeiro diretor. Pode-se afirmar que a ascensão dos movimentos populares e o trabalho de Paulo Freire sempre estiveram diretamente ligados (FREIRE, 1996; 2014a).

Em 1962, iniciou, na cidade de Angicos, no Nordeste, o movimento de alfabetização de trabalhadores rurais, e dessa experiência de 45 dias resultaram 300 trabalhadores alfabetizados, o que de imediato despertou o interesse do governo federal de disseminar o método de alfabetização em todo território nacional. Dessa forma, Paulo Freire assumiu a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização do governo João Goulart. Foram realizados cursos de formação de coordenadores na maioria das capitais brasileiras, entre 1963 e 1964. Seu plano de ação era formar círculos de cultura que em 60 dias alfabetizavam 30 alunos (FREIRE, 1996, 2014a).

Nesse processo de alfabetização, inúmeras acusações foram feitas à política do educador, por representar os oprimidos. Os grupos reacionários temiam que a formação da consciência das classes populares pudesse representar uma perigosa estratégia de subversão, visto que a política de exclusão dos analfabetos na votação eleitoral era mais evidente nos locais mais pobres e vulneráveis do Brasil. Outro receio do governo era que a educação, ao preparar as classes populares para a democracia, não apenas permitia o voto como eleitor, mas

também despertava um olhar crítico sobre as tomadas de decisão feitas pela elite, indo ao encontro de o que a pedagogia libertadora afirma. Com a preocupação voltada ao analfabetismo, Paulo Freire sempre se aproximou das classes populares mais oprimidas, que estavam fora da história, em prol da liberdade e crítica (FREIRE, 1996, 2014a).

Com o golpe de 1964, foram paralisadas todas as iniciativas feitas na área de educação e cultura popular dos adultos, levando Paulo Freire à prisão por 70 dias, devido à vontade de libertar os homens, os oprimidos, e sua compreensão sobre educação significava ir além da idealização da liberdade, lutava pela abertura da história concreta. Nesse período, foi submetido a inúmeros interrogatórios, com o intuito de provar que representava perigo à sociedade. Nesse mesmo ano, Freire asilou-se na embaixada da Bolívia. Assim que chegou à Bolívia, houve um golpe de Estado no país, o que fez Freire e sua família irem ao Chile, onde teve asilo político. No Chile, permaneceu por cinco anos, trabalhou na Unesco e no Ministério da Educação. Residiu também nos Estados Unidos, sendo professor durante um ano lá, e depois se mudou para Genebra, onde exerceu a função de Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas (FREIRE, 1996, 2014a).

Em 1980, retornou ao Brasil e ingressou como professor da Universidade Estadual de Campinas, lá permaneceu durante 10 anos. Em 1991, iniciou o desenvolvimento de palestras, gravando vídeos sobre os principais projetos da Universidade de São Paulo. Também teve oportunidade de lecionar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Em 1997, faleceu vítima de um infarto agudo do miocárdio. Paulo Freire escreveu mais de 14 livros, que foram traduzidos em muitas línguas, publicou muitos artigos em periódicos e escreveu também 12 livros dialogados com outros educadores.

Seu primeiro livro, intitulado *Pedagogia do oprimido*, escrito em 1964, quando estava ainda na Bolívia, conseguiu traduzir muito bem seus conceitos sobre a conscientização, a práxis, a problematização e o diálogo que são vivenciados pelos homens sempre na busca do *õser maisõ*. Para o autor, *õser maisõ* é um termo fundamental para compreender a percepção do ser humano, visto que o *õser maisõ* apresenta-se como um desafio do homem pela sua própria humanização: *õA educação reproduz em seu próprio plano a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. [...] produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humanaõ* (FREIRE 2014a; 2014b, p.13).

4.1.1 Introdução aos Pensamentos de Freire

Nesta pesquisa, trabalharemos com conceitos fundamentais para sustentar o estudo sobre formação docente dos profissionais da área da saúde. Antes de iniciar com os conceitos que Paulo Freire trabalha e em que acredita, é importante destacar que as raízes históricas dessas concepções e ideias tiveram forte influência da fenomenologia, do marxismo e do existencialismo (FREIRE, 1996).

Neste momento, traremos para a discussão os conceitos de conscientização, consciência de mundo e consciência de si, conforme os pensamentos de Freire.

4.1.1.1 Conscientização

Para tornar mais claro o entendimento sobre consciência de mundo e consciência de si, iniciaremos com um conceito central dos pensamentos sobre educação de Freire, que é a *conscientização* considerada um processo de tomada de consciência dos homens, uma capacidade crítica e criativa. É o aprofundamento da tomada de consciência, característica, por sua vez, de toda emergência (FREIRE, 2014a, p.118).

A palavra *conscientização* não foi criada apenas por Freire, mas por um grupo de professores, em 1964. Desde que Freire pensou sobre ela, percebeu a complexidade do que significava. Assim sendo, Freire (2014c, p.15) afirma que oconveneu-se plenamente de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade.

O processo de conscientização possibilita o encontro com um mundo subjetivo, que conhecemos à medida que nos conhecemos. Esse encontro é transcender a visão ingênua até a apreensão da realidade, tornando a realidade um objeto cognoscível, assumindo assim uma postura epistemológica sobre o conhecimento. Destaca-se ainda que a conscientização é um ingresso crítico com o compromisso histórico, podendo a realidade sofrer revisões, envolvendo assim aspectos práticos, teóricos e éticos para esse significado (FREIRE, 2001, 2014a, 2014b).

Nesse sentido, Freire (2001, p.16) afirma:

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes admiramö um mesmo mundo; afastam-se dele e

com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se, sendo este o movimento constitutivo da consciência [...].

Freire (2001) defende que a competência do homem de assumir uma postura crítica frente à realidade pode ser considerada a procura do òser para siõ como um movimento para o òser maisõ, configurando-se em uma atitude consciente, que pode ser considerada a tomada de consciência, etapa que antecede a conscientização, visto que a conscientização é um processo de consciência pelo qual o homem se compreende como homem no mundo, inacabado. Para Freire (2001, p.13), õa consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes. É a presença que tem o poder de presentificar: não é representação, mas condição de apresentaçãoõ.

A consciência, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil. Por isso mesmo, a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a õdesvelaõ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. õA conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundoõ (FREIRE 2001, p.15).

Considera-se que um dos princípios fundamentais do educador seja este conseguir refletir sobre cada atividade desenvolvida no processo educativo, de modo que essa reflexão promova um compromisso com suas ações e conseqüente transformação com a realidade. Para que esse movimento seja possível, é necessário que o homem tome consciência da sua própria realidade e da sua competência, para modificá-la (FREIRE, 2001).

Freire (2001, p.26) acredita que:

Para que a alfabetização não seja puramente mecânica e assunto só de memória, é preciso conduzir os adultos a conscientizar-se primeiro, para que logo se alfabetizem a si mesmos. Conseqüentemente, este método ó na medida em que ajuda o homem a aprofundar a consciência de sua problemática e de sua condição de pessoa e,

portanto, de sujeito ó converte-se para ele em caminho de opção. Neste momento, o homem se politizará a si mesmo.

Nesse contexto, destaca-se que a conscientização não é quesito que antecede a aprendizagem, pois uma não é condição de outra para existência, visto que a tomada de consciência já está diretamente relacionada ao processo de ensinar e aprender, tornando-se uma forma de tomar consciência da verdadeira realidade. Por meio de seu empenho e coragem, os homens conscientizados conseguem transformar sua própria situação, assim sendo, educação e conscientização não podem ser consideradas atos neutros, visto que se expõem sempre como ãa forma própria de uma ação do homem sobre o mundoö (FREIRE, 2001, p.40).

A natureza histórico-temporal dos homens está relacionada à educação crítica que considera que cada ser humano tem capacidade para superar sua própria limitação, entendendo o que é e o que foi no passado, para poder reconstruir um novo futuro. Essa educação só é possível a partir da conscientização do homem sobre sua realidade, destacando que seu ponto partida é ele mesmo, seu aqui e agora, só partindo da compreensão que ele possui de si mesmo pode iniciar o movimento de transformação (FREIRE, 2001).

Destaca-se ainda que conscientização é uma diligência dos homens de superar suas limitações que dificultam um olhar preciso sobre sua realidade. Dessa forma, como a consciência está ligada à realidade do homem, ela os transforma em seres dúbios, modificando a consciência e causando recusa aos mitos culturais do próprio homem. Assim sendo, destaca-se que, para entender os vários níveis de consciência trabalhados por Freire, é preciso compreender as características fundamentais do contexto histórico-cultural e a que níveis de consciência satisfazem (FREIRE, 2001).

Nessa perspectiva, Freire (2014a) afirma que existem dois tipos de consciência: a consciência de si e consciência do mundo, que serão trabalhadas em seguida, e por meio do encontro dessas consciências se dá a conscientização.

4.1.1.2 Consciência de Si

Para iniciar a fala sobre a consciência de si do homem, é importante destacar que o homem existe e se relaciona com um contexto, um mundo, uma realidade. Sendo assim, sempre que se falar

em consciência, é necessário fazer a relação homem-mundo, visto que, se os homens não tivessem consciência de si e do mundo, o conceito de conscientização não teria validade alguma no processo de conhecer-se (FREIRE, 2001).

Freire (2011b) acredita que a consciência de si seja a compreensão do próprio homem, que é construída ao longo da sua vida. É, portanto, uma reflexão do homem sobre suas atitudes e valores perante o mundo. Por estarem no mundo, têm a capacidade de refletir e compreender-se, e à medida que conseguem ter a consciência de si, refletindo e transformando sua realidade, tornar-se-ão seres humanos mais conscientes.

A consciência de si do homem pode se expressar de duas formas, a saber: consciência de si ingênua e consciência de si epistemológica. A consciência de si ingênua é uma concepção incipiente do homem que se considera fora do mundo e é uma percepção superficial sobre si mesmo. Já a consciência de si epistemológica Freire (2011b) remete a uma posição curiosa e aprofundada do homem como sujeito no mundo. O homem precisa admirar para ter uma compreensão aprofundada de si e conseguir modificar sua própria condição, e essa intervenção não é para manutenção do *status quo* do homem, mas sim para transformação da condição da sua realidade. Destaca-se que, para que o homem consiga transcender da consciência de si ingênua para a consciência de si epistemológica, ele precisa ter o ato reflexivo, que Freire (2011b) chama de práxis, sendo o exercício da ação-reflexão-ação, na perspectiva da transformação da realidade.

O processo de educação libertadora é considerado o ponto de partida para a busca da consciência de si e da realidade pelos homens. Nesse contexto, destaca-se a importância de considerar os homens seres imersos no próprio contexto espaço-temporal, que neste interferem e nos quais este também pode igualmente interferir. Os homens refletem sobre si e se caracterizam, à medida que são provocados a atuar sobre sua realidade.

Nessa perspectiva, Freire (2001, p.44) alega o seguinte:

A essência da consciência é ser com o mundo e esta situação é contínua e inevitável. Consequentemente, a consciência é, por essência, um òcaminho paraõ algo fora de si mesma, que a rodeia e que ela apreende graças a seu poder de õidealizaçãõ. Portanto, a consciência é, por

definição, um método no sentido mais geral da palavra.

Dessa forma, o homem consegue construir a consciência de si, tanto a ingênua quanto a epistemológica, ao longo de seu processo de vida, de seu contexto sociocultural e temporal, e essas consciências expressam a compreensão do homem pela sua realidade ou a construção dela. Destaca-se que esse processo de construção da consciência de si é feito por meio da ação-reflexão-ação, em que o homem consegue entender o seu passado, presente e futuro e, à medida que o homem se aprofunda em suas próprias reflexões, consegue reconstruir a consciência de si mesmo e como sujeito no mundo, assim consegue tomar consciência de sua própria história (FREIRE, 2011b).

Aproximando os conceitos de Freire a este estudo que trabalha com a formação docente, considera-se que a consciência de si pode ser entendida como o conhecimento de si, que requer o ato reflexivo do docente sobre a percepção de si. Essa consciência pode ser reconstruída ao longo da vida e está diretamente ligada à realidade (FREIRE, 2011b).

Nessa direção, destaca-se que existem dois tipos de consciência de si que podem estar presentes na atuação docente: a consciência de si ingênua e a epistemológica. A consciência de si ingênua se caracteriza por uma curiosidade de senso comum, do conhecimento empírico, uma percepção que não permite um olhar aprofundado sobre si e impede o docente de desenvolver a autonomia de si no processo de aprendizagem. Ela só pode ser percebida quando o docente tiver o conhecimento de seu eu verdadeiro (FREIRE, 2011b).

A consciência de si epistemológica caracteriza-se pela apreensão da realidade docente e atuação sobre ela como objeto de sua ação. É uma percepção mais centrada em si, admitindo-se, por meio de sua reflexão como sujeito, que pode mudar seu ser docente pela sua própria ação. Sendo assim, a consciência de si epistemológica é alcançada por meio da ação-reflexão-ação do docente sobre si e sobre si no mundo, que se pode chamar da práxis pedagógica do docente, uma unidade indissociável entre a ação e a reflexão do docente sobre si e sobre si no mundo (FREIRE, 2011b).

O docente, ao desenvolver sua reflexão, começa a ser sujeito ativo de sua própria condição espaço-temporal, reconhecendo que ele possui uma história de vida, não podendo dissociar-se dela, a qual influencia diretamente a construção de si como docente, e essa construção é desenvolvida cotidianamente, ao longo da sua trajetória de vida (FREIRE, 2011b). A partir do comprometimento do docente com

suas reflexões, é possível a reconstrução de si mesmo, da consciência de si, que neste estudo envolve diretamente o conhecimento de si, sendo capaz de atuar de forma reflexiva e consciente (FREIRE, 2011b).

O desenvolvimento da consciência de si epistemológica exige dedicação, reflexão contínua e tempo, não pode ser considerada uniforme para todos os docentes, pois, para cada docente, ela se expressa de forma peculiar e em períodos diferentes (FREIRE, 2001; 2011a,b). Quanto mais profunda for a reflexão do docente sobre si, maior serão as possibilidades de mudança para qualificação docente, contribuindo de forma mais expressiva no processo de educativo.

Nessa perspectiva, acredita-se que ãa curiosidade epistemológica é construída pelo exercício crítico da capacidade de aprenderö (FREIRE, 2011c, p.27). Assim sendo, almeja-se que os docentes da área da saúde alcancem a consciência de si epistemológica, já que ela permite que eles tornem seu conhecimento e curiosidade mais rigorosos e sistematizados, superando a ingenuidade do conhecimento e permitindo que conheçam a si próprios e ao mundo de forma mais integral.

Nesse ínterim, destaca-se que o docente naturalmente é um ser de relações, vinculado espacial e temporalmente, reconhecidamente inacabado e sujeito de suas escolhas. Caminha na realidade e com a realidade, a qual reconhece e na qual se reconhece ao caminhar. Esse movimento relacional é o que nos distingue de outros seres, por sermos plurais, críticos, temporais e termos consciência disso. A pluralidade dessas relações dos docentes com o mundo se caracteriza pelas descobertas do próprio mundo e de seu movimento nele (FREIRE, 2011b, p.62).

Como ser de relações, o docente, ao confrontar-se com o mundo, com sua realidade objetiva, toma consciência, e, òultrapassando a mera apreensão da presença do fato, o coloca, de forma crítica, num sistema de relações, dentro da totalidade em que se deu, e, superando-se a si mesmo, aprofundando-se, tornando-se conscientizaçãoo (FREIRE, 2001, p.53).

Dessa forma, a conscientização é dar a possibilidade ao docente de òredescobrir através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando e configurando-se como talö (FREIRE, 2001, p.15).

4.1.1.3 Conhecimento de Si

Para falar de conhecimento de si no processo educativo, é preciso discorrer sobre o ato de conscientizar-se, acreditando que é através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo a si mesmos (FREIRE, 2001, p.99). A tomada de consciência do docente para o processo de ensinar e aprender torna-se um dos instrumentos mais valiosos, visto que pode auxiliar a transformação dos educandos, por meio da conscientização para a construção do conhecimento (FREIRE, 2001).

Cada docente tem uma visão singular e particular da realidade em que está imerso. Cada um cria e recria esses olhares, que são verdadeiros e únicos e se configuram a partir do conhecimento, interesse, crenças e valores que ele atribui aos significados (MORIN, 2005). Um exemplo para clarificar a importância que esse conhecimento traz consigo é que, quando o docente faz uma escolha, a faz apoiado em suas crenças e valores. As questões são: Até que ponto o docente tem conhecimento dessas crenças e valores? e Esses sentimentos são externalizados durante as ações ou as decisões são tomadas apenas a partir de uma prática repetitiva?

Conhecer-se implica gnosiologicamente conhecer o mundo e suas conexões e, em sentido pedagógico, há um movimento dialético envolvendo o educando e o educador como sujeitos cognoscentes. Essa característica é necessária para que ocorra o processo de conhecer e reconhecer de ambos, em que o educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador, re-conhecendo o antes sabido (FREIRE, 2011b, p.79).

O docente pensa no que acredita antes de agir ou age a partir de uma prática já instituída por pares? Sendo assim, será que existe distorção entre o que o docente fala e o que ele faz? Até que ponto o conhecimento de si próprio serve para mudar uma prática instituída?

Assim sendo, destaca-se que uma das questões fundamentais para a formação do docente em saúde é o desenvolvimento da consciência de si epistemológica, o que conseqüentemente culmina no conhecimento do seu *eu*, visto que o ato de conhecer-se tem pouca visibilidade e, muitas vezes, não é considerado na dimensão educativa. Como o conhecimento de si pode conduzir os docentes? Por que é tão importante percorrer o caminho para sua própria descoberta? O encontro do docente com o conhecimento de si permite também ampliar o olhar interdisciplinar, tão

almejado na área da saúde, estabelecendo assim a integração consigo, com seus discentes, com ambiente de trabalho e profissionais de saúde, criando vínculos duradouros com a realidade (FREIRE, 2011a).

Em relação à transformação do docente, Morin (2005, p.68) acredita que essa mudança tem de partir de dentro para fora, afirmando que:

[...] mudar porque a legislação obriga sempre me pareceu o fracasso de espírito e, especialmente, fracasso de resultados. A mudança como obrigação burocrática gera mudança apenas em documentos e papéis. É o professor, o estudante, o profissional e a comunidade que devem querer a mudança. Não porque a mudança é exigida por coordenadores, reitores ou ministérios, mas porque eles identificam essa necessidade na prática diária.

Nesse contexto, Freire (2011a, p.16) afirma que ensinar exige a convicção de que mudar é preciso. Acredita-se que, se o docente não pensa nem utiliza o conhecimento de si, isso dificulta a compreensão e a reflexão internalizada de suas ações diárias, de seu eu verdadeiro, que podem ser explicitadas a partir de diversas indagações. Será que o docente pensa a respeito de: "Quem sou eu?"; "Por que estou aqui?"; "Que sentido o trabalho docente tem para mim?"; "Qual é o conceito que eu tenho de saúde?"; "É o conceito que eu aprendi na graduação ou construí a partir de um processo reflexivo?"; "Mas, e o que eu realmente considero verdadeiro sobre a saúde?"; "Qual é meu processo reflexivo sobre isso?"

Morin (2005, p.54) destaca que a incompreensão de si é fonte muito importante da incompreensão de outro e que todo conhecimento objetivo comporta um conhecimento subjetivo, uma mente que filtra e traduz as mensagens do mundo exterior.

Outro exemplo que também pode auxiliar no entendimento desse conceito é quando o docente precisa ter o conhecimento dos objetivos, finalidades, valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos para o ensino. Esse conhecimento, em vez de ser construído e discutido, pode apenas ser repassado ao docente já pronto. Por exemplo, o PPP, quando chega a uma instituição, geralmente já está pronto. Mas as perguntas são: "Quanto das crenças e dos valores dos docentes tem aderência a esse tipo de conhecimento?"; "Que tipo de reflexão o docente faz acerca desse conhecimento?"; "Até que ponto ele percebe que os

conceitos postos não têm aderência ao que acredita e usa a sua governabilidade e autonomia para trabalhar isso dentro da sala de aula?

Parece contraditório, se pensarmos que os docentes sempre estão em busca de palavras e ações que manifestem os reais motivos do conhecimento, sem muitas vezes pensar sobre sua razão sensível dentro do processo educativo. Dessa forma, seria importante que reconhecessem a si próprios e compreendessem as sensações experienciadas. Tomar conhecimento de si significa compreender e reconhecer a dimensão corpo e espírito, físico e psicológico, potencialidades e fragilidades, representando a unidade do ser no processo educativo (BERTHERAT, 2010).

Considera-se que, para que o ensino se torne realmente significativo, é fundamental que sejam considerados nesse processo educando e educador, com a consciência de si epistemológica, amparados em suas crenças e valores. Assim sendo, por meio da reflexão do conhecimento de si, é possível o desenvolvimento no docente de uma consciência de sua prática, estabelecendo uma práxis de mudança de seu mundo educacional, movendo-se para um mundo mais sensível, visto que a relação pedagógica do docente é uma práxis específica que transforma a si mesmo e aos outros, ãimplica a intervenção da consciência, graças à qual o resultado existe duas vezes e em tempos diferentes: como resultado ideal e como produto realõ (VÁZQUEZ, 2007, p.17).

O resultado ideal seria a consciência do docente com o compromisso de formar profissionais críticos e reflexivos para o cuidado em saúde. Já o produto real pode sofrer algumas modificações no sentido de que cada educando possui limites e avanços no decorrer de sua práxis evolutiva, os quais precisam ser considerados oportunidades para o desenvolvimento de uma formação transformadora.

A transformação docente ocorre apenas quando ele alcança a conscientização, estando consciente de si e do mundo. Somente a conscientização pode despertar no docente uma ação crítica e reflexiva perante o desempenho de sua prática. Nesse contexto, a partir do momento que o docente possui a consciência de si, de ser um sujeito inacabado e incompleto, consegue entender a educação como um processo contínuo e que pode ser refeito cotidianamente, por meio da sua práxis (FREIRE, 2001). A conscientização pode ser entendida pelo estado de consciência reconhecido pelo docente, por meio da ação-reflexão-ação de um ser inacabado, e com essa percepção procura ser

para si, para vir a ser em um movimento, para ser mais na prática educativa.

O conhecimento de si do docente é construído e reconstruído por meio de sua relação de estar com o mundo. O conhecimento pode ser ingênuo ou epistemológico, dependendo do grau de reflexão envolvido, podendo dessa forma tomar consciência de sua realidade (FREIRE, 2011a).

Destaca-se também, no processo de aprender, que o conhecimento de si proporciona aos docentes da área da saúde o desenvolvimento da ação-reflexão-ação, por meio de vivências cotidianas, oportunizando o questionamento, a expressão e o reencontro com um paradigma educacional agregador e consciente.

É preciso que os docentes consigam ouvir a si mesmos também na relação pedagógica, mediante o pensamento, sentimento e reflexão e também para sentirem-se amados, respeitados e valorizados, tornando-se protagonistas de sua própria história. A relevância do movimento de ação-reflexão-ação do docente sobre si pode auxiliá-lo no processo de reconhecer-se e transformar-se, bem como conhecer e transformar os discentes, colaborando também com uma formação diferenciada dos profissionais de saúde.

[...] não há dois professores iguais e [...] a identidade que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais. E a conclusão de que é possível desvendar o universo da pessoa por meio da análise da sua ação pedagógica: Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és (NÓVOA, 2000, p. 33).

O docente, por meio de sua história de vida e suas escolhas, pode desenvolver-se como profissional e como pessoa, construindo sua identificação mediante conhecimentos práticos e teóricos, mas, para além disso, também se constrói por um conjunto de conhecimentos de suas crenças e valores, e não é possível separar essas dimensões, visto que elas se conformam como amálgama do ser docente.

A partir da problemática apresentada, reitera-se a importância de que o docente desenvolva e utilize habitualmente o conhecimento de si próprio, de quem sou eu, eu pessoa, eu docente, em que valores eu realmente acredito, que valores tenho e utilizo em minha prática diária. É importante que os docentes se reconheçam como docentes, que

entendam o papel que desempenham na relação pedagógica, compreendendo, seus limites e potencialidades, assumindo postura de humildade, percebendo sua própria incompletude e necessidade de se construir com o outro, para que assim todos os conhecimentos sejam interligados e pensados de forma crítica, criativa e reflexiva dentro do processo educativo.

4.1.1.4 Consciência de Mundo

Na concepção Freireana, a consciência de mundo pode ser entendida como a compreensão que o homem tem de seu mundo, sendo que esse mundo envolve o contexto sociocultural em que o homem está imerso e as pessoas que nele se relacionam, expressando assim sua realidade. Assim sendo, o homem somente consegue a transformação de sua realidade à medida que se torna consciente de si e consciente no mundo, por meio de sua reflexão. Destaca-se ainda que consciência e mundo estão interligados e ocorrem de forma simultânea, e o mundo é parte integrante da consciência e vice-versa, podendo ser considerado mundo da consciência (FREIRE, 2001, 2011a).

Freire (2001, p.15), quando fala sobre a consciência de si e de mundo, acredita que:

Ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência de si se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados. As consciências não são comunicantes porque se comunicam; mas comunicam-se porque são comunicantes, consciência significa abertura.

Nesse contexto, destaca-se que o homem precisa considerar a consciência de mundo como uma construção que ocorre diariamente e de forma permanente, e o homem reflete sobre suas relações com o mundo e com as pessoas que já passaram por sua história e as relações que está vivenciando no momento, já que o tempo é também formado pelo espaço, história e cultura de cada ser humano, e como fazem parte de sua história não podem apenas fazê-lo como se fossem alheios a ela, pois o homem se faz e ressignifica-se em sua própria história (FREIRE, 2011a,b).

A consciência de mundo, assim como a consciência de si, distingue-se de duas formas: consciência de mundo ingênua e consciência de mundo epistemológica, como dito. A consciência de mundo ingênua pode ser considerada um olhar sem profundidade sobre o que está à frente, o homem percebe sua realidade como algo estanque e sem possibilidade de mudança. Nesse tipo de consciência não há o ato reflexivo sobre as ações cotidianas, enquanto a consciência epistemológica remete o homem a uma ação-reflexão-ação sobre o mundo que está exposto a ele. Dessa forma, o homem compreende seu mundo, considerando-se parte dele, e consegue ter ações para que sua realidade possa ser transformada (FREIRE, 2011a,b).

No contexto deste estudo sobre formação docente, a consciência de mundo pode ser considerada a compreensão que o docente tem de seu mundo, visto que é por meio da consciência de mundo que o docente consegue apreender e transformar sua realidade (FREIRE, 2011a). Consciência e mundo estão interligados e acontecem de forma simultânea. A partir do momento em que o docente reflete e tem consciência de seu mundo, ele reconhece e compreende sua realidade e, dessa forma, pode buscar elementos para identificar, analisar e aprimorar sua realidade, da sua prática docente (FREIRE, 2011).

A consciência de mundo permite ao docente desenvolver dois tipos de consciência: consciência de mundo ingênua e a consciência de mundo epistemológica. A primeira significa que o docente vai somente ver o que está frente a seus olhos, sem profundidade, como se estivesse no automático, sem reflexão, e assim as ações do docente não são consideradas para mudança da realidade, por não considerar a consciência de mundo, ou seja, não considerar todo contexto como algo que possa ter transformação docente e consequentemente melhorar a qualidade do ensino. Já a consciência de mundo epistemológica pode-se dizer que se trata de uma consciência focalizada no docente, diferente da consciência ingênua.

Na consciência de mundo epistemológica, o docente se percebe, em relação com o mundo, inacabado e em mudança. Sendo assim, para que o docente consiga evoluir da consciência ingênua para a epistemológica, é necessária uma ação reflexiva em relação a seu contexto e a própria consciência de mundo, assumindo a postura de sujeito do mundo e com o mundo. Com a consciência de mundo epistemológica, o docente consegue superar as fragilidades de sua formação e entender-se parte do mundo, tornando-se protagonista e agente transformador de sua atuação (FREIRE, 2011a, 2001).

Cabe reforçar que a consciência de mundo está intimamente conectada à consciência de si, sendo assim, quando o docente tem a reflexão da importância da consciência de mundo e da consciência de si, consegue ensinar percebendo o mundo como parte integrante de si, estabelecendo relação entre consciência de mundo e consciência de si docente (FREIRE, 2011b).

4.1.2 Saberes indispensáveis à prática docente, segundo Freire

O educador é um ser humano, histórico, temporal e que é influenciado por suas crenças e valores, ao longo da sua trajetória de vida. Freire afirma que saberes, virtudes e qualidades originam-se a partir da reflexão e prática do próprio homem, e não independentemente dele. Essas virtudes não são encontradas em todos os educadores, apenas naqueles que têm compromisso com a transformação para uma sociedade mais justa (FREIRE, 2001, 2011b).

Uma das virtudes que Freire (2001) considera importantes para ser um educador é a coerência entre o discurso e a prática, que precisa confirmar esse discurso. Afirma também que não é possível alcançar a coerência total do discurso, no entanto, almeja-se que, em algum momento, a prática do educador seja o discurso e vice-versa. A virtude da coerência é libertadora, visto que não é possível admitir que um educador tenha um discurso de ensino participativo e dialogado, e, ao mesmo tempo, não dê atenção às críticas dos estudantes sobre sua aula.

Outra virtude que o autor destaca é a de aprender a lidar com a tensão entre a palavra e o silêncio. O educador precisa saber trabalhar com sua palavra e o silêncio do estudante e com seu silêncio e a palavra do estudante. Se essa virtude não for bem desenvolvida, o educador pode, com seu silêncio, acabar com a curiosidade do discente. Se o educador não possui a sensibilidade de ouvir a palavra do estudante, termina falando *õ*paraõ eles e não *õ*comõ eles, visto que não existe *õ*nenhuma pergunta boba nem resposta definitivaõ (FREIRE, 2001, p.13). É preciso que o professor incite a pergunta, pois ela é essencial para o ensino. Sem perguntas não temos a palavra dos estudantes nem a criatividade.

Trabalhar criticamente a tensão entre a objetividade e a subjetividade configura-se também em uma virtude do educador, visto que geralmente o educador minimiza a objetividade frente à subjetividade, costumando-se dizer que a subjetividade cria a objetividade. No entanto, é preciso entender que, ao contrário do que se

pensa, a subjetividade recria-se no processo da objetividade, ou seja, o educador se transforma ao transformar. Subjetividade e objetividade são movimentos dialéticos e processuais (FREIRE, 2001).

Mais uma das inúmeras virtudes que podemos destacar do professor é saber diferenciar o aqui e o agora do educador do aqui e agora do educando, ou seja, o educador precisa saber respeitar a percepção do mundo, as crenças populares e o senso comum dos educandos. Antes dos educadores partirem de seu *ôaquiô*, é importante que entendam o contexto do *ôaquiô* de onde o estudante fala, para conseguir trabalhar com a realidade (FREIRE, 2001).

Relacionar teoria e a prática de modo que a teoria seja absorvida pela prática é também uma virtude do educador. Teoria e prática andam juntas, uma não faz sentido sem a outra. Conforme pensamos a prática no nível teórico, conseguimos aperfeiçoá-la de modo significativo (FREIRE, 2001).

Outra virtude importante do educador é ler o texto a partir da leitura do contexto do educando, é essencial ter a compreensão do contexto, da realidade, para depois conseguir entender as palavras do próprio texto, ou seja, de nada adianta o educador trazer estratégias para trabalhar os conteúdos com os educandos, se ele não tem conhecimento sobre o contexto em que os educandos estão imersos (FREIRE, 2001).

A partir de todas as virtudes e qualidades supracitadas, falaremos agora sobre uma das características essenciais que um bom professor precisa desenvolver no processo educativo: o diálogo, que é imperativo à existência humana, podendo ser considerado o encontro entre os homens mediatizados pelo mundo. Por meio do diálogo, é possível ter a ação-reflexão-ação, visando à transformação e humanização dos homens. Destaca-se como fator fundamental para que exista um verdadeiro diálogo o amor do homem pelo homem e pelo mundo, pois o amor é um ato de valor, que se constitui no próprio diálogo e o embasa (FREIRE, 2001).

O autor também traz como quesito importante para o diálogo a humildade dos homens, visto que um dos objetivos do diálogo é a troca de experiências, o aprender, o refletir, o atuar, e sem humildade isso não é possível. Juntamente com a humildade, há a importância da fé do homem para o diálogo. É preciso que o homem acredite em sua própria capacidade e na capacidade do outro de fazer e refazer o diálogo, é preciso ter fé na vocação de ser mais humano (FREIRE, 2001).

A esperança encontra-se na origem da inconclusão dos seres humanos, portanto, é importante também para o diálogo e para a busca

da comunhão entre os homens, visto que, sem esperança, o diálogo pode tornar-se vazio, sem sentido, burocrático. Para Freire (2001, p.43),

Haveria contradição nos termos se o diálogo ó amante, humilde, cheio de fé ó não produzisse este clima de confiança mútua que conduz os que dialogam a colaborar sempre mais estreitamente no ato de designar o mundo.

Freire (2001) acredita que, para que haja o verdadeiro diálogo, é preciso que os homens busquem durante o encontro o pensamento crítico, tendo solidariedade uns com os outros, aceitando a realidade como um processo de superação e de transformação, e não como algo estanque. É preciso um pensamento crítico, que faça a submersão do diálogo conforme a temporalidade, arriscando-se sem medo.

4.2 LEE SHULMAN E SUA EXPERIÊNCIA DE VIDA

Lee Shulman nasceu e cresceu na cidade de Chicago, onde se graduou em Filosofia na Universidade de Chicago. Filho único de uma família de imigrantes judeus, ajudou desde cedo seus pais na *delicatessen* da família. Já durante a graduação, Lee Shulman, quando tinha apenas 19 anos, lecionava para o ensino médio. Quando finalizou a graduação, ganhou uma bolsa de estudos para um programa de doutorado em Psicologia, também na Universidade de Chicago. No doutorado, trabalhou com pesquisas e ministrou aulas, e nesse período também se casou. Em 1963, defendeu sua tese, que tinha como foco o pensamento dos professores, e nessa época houve o interesse de trabalhar com formação docente, investigando principalmente os temas de aprendizagem, pensamento do docente e solução de problemas para a formação de professores (GAIA, CESÁRIO, TANCREDI, 2010).

O primeiro emprego de Lee Shulman foi como professor de Psicologia Educacional na Universidade de Michigan, onde trabalhou por 19 anos. Durante esse tempo desenvolveu pesquisas em escolas de ensino fundamental trabalhando com pessoas que estavam aprendendo a ensinar. Shulman ressalta a importância de sempre tentar buscar o equilíbrio entre a sala de aula e o campo prático (GAIA, CESÁRIO, TANCREDI, 2010).

Ao longo de sua carreira, Lee Shulman teve inúmeras publicações envolvendo formação docente, processo de aprendizagem, educação médica, base do conhecimento dos professores, instrução psicológica no

ensino de ciências, matemática, medicina e estudos sobre a qualidade do ensino nas instituições de ensino superior. Dentre os diversos destaques que Shulman teve em sua trajetória como pesquisador, ressaltam-se as pesquisas voltadas para a formação docente e as necessidades que sua atuação requer.

Shulman (2005) defende como fundamentais para o exercício da docência sete categorias de conhecimento para o ensino: conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento pedagógico de conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento do contexto educacional e conhecimento dos objetivos, finalidades, valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos. Destaca-se ainda que, para o desenvolvimento das categorias base para o ensino, encontram-se quatro fontes de conhecimento que têm grande importância no desenvolvimento de cada uma das categorias de conhecimento base para o ensino, manifestando-se de formas distintas em cada categoria: a formação acadêmica, as estruturas e materiais pedagógicos, a bibliografia especializada e o conhecimento adquirido mediante o exercício da docência (SHULMAN, 2005).

Neste momento, apresentaremos cada uma das sete categorias de conhecimento base para o ensino, bem como as fontes de conhecimento propostas por Shulman (2005).

4.2.1 Conhecimentos base para o ensino

4.2.1.1 Conhecimento de Conteúdo

Essa categoria compreende o conhecimento específico de determinada disciplina ou conteúdo e seus princípios teóricos. Trata da estrutura da matéria, seus princípios de organização teórico-conceitual, as ideias, habilidades e produção do conhecimento importantes em determinado campo (SHULMAN, 2005).

Reportando-se à área da saúde, um exemplo clássico é quando ouvimos alguém mencionar: "Tive um professor que era especialista em determinada área (especialização, mestrado, doutorado) e tinha muito conhecimento da matéria, contudo era um péssimo professor". O que será que esse pensamento quer dizer? Como um docente que sabe muito sobre um conteúdo não saberia ensinar? Sendo assim, considera-se que a premissa de que quem sabe o conteúdo obrigatoriamente consegue dar uma boa aula é falsa, já que os docentes necessitam ter outros

conhecimentos que, interligados aos conteúdos disciplinares, poderão garantir uma aula completa e efetiva. Todavia, dominar o conhecimento específico da matéria é também condição para ser um bom docente.

4.2.1.2 Conhecimento Pedagógico Geral

O conhecimento pedagógico geral é aquele em que o docente expõe suas concepções e seus princípios educacionais, a partir do uso de suas estratégias pedagógicas, manejando, organizando e gerindo o processo de ensinar e aprender, transcendendo o conhecimento da matéria específica, alcançando objetivos mais amplos referentes à formação dos discentes (SHULMAN, 2005).

Esse tipo de conhecimento engloba o que Shulman (1987, p.5) acredita ser um corpo de conhecimentos, crenças e valores relacionados ao ensino, assim sendo, é fundamental o conhecimento pedagógico geral dentro da base de conhecimentos, estruturando o conhecimento pedagógico do conteúdo e a formação docente.

Nesse contexto, não basta que o docente da área da saúde tenha conhecimento claro e aprofundado sobre determinado conteúdo, se ele não tem um bom aporte pedagógico. Assim, para que o ensino seja satisfatório, é importante que o docente, além do conhecimento do conteúdo, tenha outros conhecimentos agregados para o processo de educativo, como, neste caso, o conhecimento pedagógico.

4.2.1.3 Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (CPC)

Shulman (2005) aprofundou seus estudos principalmente sobre o CPC, considerando-o elemento principal que une conteúdo e pedagogia, possibilitando aos docentes apreensão e transformação pedagógica de um conteúdo, tornando-o compreensível aos discentes, da forma como se ensina a matéria, das melhores representações e analogias de ideias, ilustrações e formas representativas, incluindo também os elementos conceituais e específicos que tornam a aprendizagem fácil ou difícil (SHULMAN, 1987).

Para Morin (2006a), o conhecimento, quando expressado a partir de ideias e palavras, é o resultado de uma nova compreensão do conhecedor, que se exprime por meio da linguagem e pensamento, traduzindo e reconstruindo os princípios do conhecimento. Dessa forma, a compreensão necessita de uma reorganização da mente humana, tornando-se assim ferramenta essencial para a educação do futuro.

O CPC refere-se a uma construção pessoal do docente que, ao entrelaçar todas suas vivências e combinar todos seus conhecimentos, estrutura uma concepção particular e aprofundada sobre o assunto, objetivando seu ensino (SHULMAN, 1987).

Os docentes da área da saúde conseguem expressar o CPC na sala de aula quando, ao tentar explicar determinado assunto relacionado à saúde ou doença, por meio de exemplos práticos, interligam diferentes disciplinas, fazendo analogias, utilizando estudos de caso, realizando discussões em grupo, usando dinâmicas ativas em sala de aula, e todas as estratégias precisam contribuir para a integração de todo o contexto estudado, aproximando-o da realidade dos discentes.

4.2.1.4 Conhecimento dos Alunos e Suas Características

Esse conhecimento refere-se às particularidades sociais, culturais e psicológicas dos discentes em diferentes idades, bem como aos interesses e às necessidades, conhecimentos e habilidades que trazem consigo para o momento de aprendizagem. Nesse âmbito, o docente também precisa encontrar estratégias para trabalhar com as diversas (pré)concepções, no sentido de auxiliar na organização, compreensão e até mesmo reconstrução de conhecimentos sobre determinado assunto. Cada turma possui perfil e características diferentes, sendo assim, o docente, por meio do vínculo estabelecido, consegue, durante o processo de aprendizagem, trabalhar de inúmeras formas (SHULMAN, 2005).

Na área da saúde, por que se torna importante o docente conhecer seus discentes? Destaca-se que é fundamental o vínculo criado entre docente e discente desde seu primeiro contato, pois, além da relação de confiança estabelecida, é importante que o docente conheça os seus discentes, no sentido de saber quem são esses sujeitos, qual é a história de vida e experiências que eles têm, sua cultura, no que acreditam e quais os valores que os orientam, por que fizeram a opção pela área da saúde, se possuem algum outro vínculo (trabalho), se já adquiriram alguma formação ou se já foram profissionais na área da saúde, já que cada sujeito tem sua história, cada sujeito possui um contexto particular, com experiências de vida diferentes, e dessa forma todos podem aprender em conjunto. A partir desse amplo reconhecimento, o docente poderá direcionar melhor o processo de ensinar e aprender, aproveitando ou reformulando conhecimentos já construídos ao longo de todo processo educativo.

4.2.1.5 Conhecimento do Currículo

É o conhecimento da organização do currículo, das disciplinas e ementas, bem como dos objetivos formativos, com particular entendimento dos materiais e programas que servem de ferramenta de trabalho para os docentes. É necessária a reflexão crítica do docente para avaliação do currículo. Também pode ser entendido como conhecimento importante, que auxilia o entendimento dos discentes (SHULMAN, 2005).

Na realidade da área da saúde, esse docente precisa ter conhecimento do contexto curricular, já que esse conhecimento engloba tudo o que diz respeito ao currículo. Por exemplo, o que o orienta, o que o rege, como ele se estabelece, que o profissional vai formar, que tipo de profissional se deseja. Sendo assim, é fundamental que o docente tenha conhecimento das DCNs do curso, bem como do PPP em que está inserido, das competências mínimas exigidas, de como se organiza o currículo, de quais são as características do curso, de como se faz a integração ensino-serviço, de quais são as políticas de saúde do governo e de como elas impactam a formação e a prática profissional, para que possa trabalhar com os discentes para além do conteúdo fechado, mas sim ampliando a visão deles, facilitando o entendimento do contexto em que o curso está inserido e também de que forma a profissão se desenvolve na sociedade.

4.2.1.6 Conhecimento do Contexto Educacional

Segundo Shulman (2005), o conhecimento do contexto educacional reflete-se na atuação do docente em três dimensões: na atuação com os discentes de forma individual, em grupos ou com toda a turma; na administração e organização escolar; e até nas particularidades sociais e culturais da comunidade onde se insere a escola. Dessa forma, os docentes precisam compreender os diferentes contextos educacionais em que os discentes estão inseridos, considerando-os no planejamento e execução de suas práticas pedagógicas, no processo de ensinar e aprender.

O conhecimento do contexto educacional engloba temas mais amplos sobre o campo educacional. O docente precisa saber responder: Que educação é essa?; Qual é o papel da educação, que sentido ela tem para a construção do país e dos discentes?; Quais são as políticas que orientam o processo de educação no Brasil e no mundo?; Quais são as

exigências e qual é a relação entre educação e mercado de trabalho?; Será que esse docente conhece esses processos de reestruturação da formação em saúde e está inteirado deles?; Como se dá essa relação na formação do profissional de saúde para o SUS?; Até que ponto está sintonizado com a política de nacional saúde?; O que ele conhece desse processo, como ele o percebe e se envolve nele, que conceitos e que relação ele estabelece entre a formação e prática profissional nessa integração ensino-serviço?

Além disso, é fundamental que os docentes da área da saúde reflitam neste contexto educacional a maneira pela qual o aprendizado dos discentes é congregado em seu estilo de vida e como repercute no seu dia a dia e influencia a melhoria da qualidade de vida deles próprios, de suas famílias e de sua comunidade.

4.2.1.7 Conhecimento dos Objetivos, Finalidade e Valores Educativos e Seus Fundamentos Histórico-filosóficos

São os conhecimentos dos propósitos, valores e diretrizes educacionais, bases filosóficas e históricas, objetivos da educação e formação. O docente, a partir de seus conhecimentos, consegue ter a clareza de quais habilidades e competências os discentes necessitam compreender mediante o contexto educacional em que estão imersos. Dessa forma, o docente atua com o intuito de atingir objetivos formativos estabelecidos por leis vigentes (SHULMAN, 2005).

Na área da saúde, após o docente compreender o contexto do currículo a partir das DCNs e do contexto educacional que as envolve, é necessário que ele também tenha conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educacionais. Por exemplo, pode-se citar o PPP no qual o curso está embasado. A partir desse conhecimento, é possível que o docente compreenda o marco referencial e filosófico, organizacional, bem como a missão e valores que orientam o ensino do curso dessa instituição.

4.2.2 Fontes do Conhecimento Base para o Ensino

As fontes de conhecimento base para o ensino constituem-se em quatro: formação acadêmica; estruturas e materiais pedagógicos; bibliografia especializada; e o conhecimento adquirido no exercício da docência, as quais serão detalhadas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Fontes para o conhecimento base para o ensino.

| FONTES | DESCRIÇÃO |
|--|---|
| Formação acadêmica | Essa é a fonte que sustenta o conhecimento de conteúdo e pode também manifestar-se no conhecimento pedagógico geral e dos objetivos, finalidades, valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos . Essa fonte advém da formação da graduação e pós-graduação dos docentes. |
| Estruturas e materiais pedagógicos | Nessa fonte é possível identificar características do conhecimento do currículo e do contexto educacional . Compõem essa fonte projetos pedagógicos, leis, currículos, plano de ensino, estatutos, englobando as instituições de ensino superior e o ensino. |
| Bibliografia especializada | Essa fonte possibilita o auxílio do desenvolvimento de todas as categorias de conhecimento . Já que se refere ao acesso dos docentes às pesquisas, também na realização de estudos sobre a aprendizagem e à docência, pode ser considerada fonte de reciclagem para a formação docente. |
| Conhecimento adquirido no exercício da docência | Essa fonte possui estreita relação com o conhecimento pedagógico de conteúdo , pois subsidia a prática docente, sendo o docente aquele que produz e consome o conhecimento. |

Fonte: Shulman (2005).

4.3 A PRÁXIS DO DOCENTE DA SAÚDE A PARTIR DA ARTICULAÇÃO DE IDEIAS DE PAULO FREIRE E LEE SHULMAN

A partir da leitura e reflexão das ideias de Freire e Shulman, pode-se perceber que eles trabalham com perspectivas diferentes, no entanto, complementam-se. A articulação e a aproximação entre os conceitos de consciência de mundo, consciência de si e as virtudes necessárias ao educador trabalhados por Freire (2001, 2011a,b, 2014a,b) e as categorias de conhecimentos base para o ensino e as fontes dos conhecimentos propostos por Shulman (2005) provem subsídios para a análise de dados deste estudo e estão apresentadas a seguir.

Para Freire (2014a, p.15) ãa consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra. Nessa perspectiva, trazendo esses conceitos para nosso tema de estudo, que trabalha a consciência de si e do mundo articuladas aos conhecimentos necessários para ser docente, consideraremos a consciência de mundo proposta por Freire (2005) e o conhecimento de mundo do docente que engloba os sete conhecimentos base para o ensino propostos por Shulman (2005): conhecimento de conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos discentes e suas características; conhecimento do currículo; conhecimento do contexto educacional; conhecimento dos objetivos; finalidade e valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos.

Já a categoria consciência de si coloca em destaque um conhecimento novo ó o conhecimento de si do docente ó, que nos parece ser fundamental na formação dele, porque não só implica a condição de todos os conhecimentos citados por Shulman (2005), mas repercute na forma como esse sujeito se coloca no mundo com suas crenças e valores, sua cultura, que determinam a forma como ele desenvolve sua prática pedagógica.

Sendo assim, os conceitos de consciência de si e do mundo expostos por Freire (2011a) constituem os temas centrais para organizar e analisar os dados, já que, por meio da conscientização, os docentes assumem uma posição crítica, ou não, de sujeitos sociais, os quais podem, ou não, transformar sua realidade. Dessa forma, tomamos a docência como práxis, quando ocorre o encontro da consciência de mundo e da consciência de si, pela conscientização.

Nesse contexto, considera-se que o docente tem a possibilidade de construir seu conhecimento específico para o ensino, estando imerso no mundo. Tal conhecimento pode ser visto pelo docente como natural, como um conhecimento que apenas existe e que ele não considera fator importante para sua prática docente, no entanto, o conhecimento também pode despertar no docente curiosidade e uma relação permanente com o mundo. Essa relação tem a possibilidade de ocorrer quando existe a reflexão crítica, e ela pode auxiliá-lo a aprimorar sua práxis pedagógica (FREIRE, 2011b).

Dessa forma, destaca-se que o docente é um ser humano que tem um papel social e histórico e que está no mundo, e a partir de seu trabalho espera-se que ele consiga desenvolver conhecimentos específicos para o ensino, para alcançar uma práxis pedagógica, a qual

implica o exercício da ação-reflexão-ação, e esse movimento coaduna-se com as categorias de conhecimento base para o ensino e as fontes de conhecimento expostos por Shulman (2005).

Nesse íterim, articular os conceitos de consciência de mundo e consciência de si de Freire, relacionando-os com os conhecimentos específicos para ser docente propostos por Shulman, implica reconhecer a práxis pedagógica do professor, porque o docente pode ter uma consciência de mundo e ter e saber dos conhecimentos específicos para o ensino, mas não tomar atitude em relação a isso, se apresentar uma consciência ingênua. Por outro lado, para ter consciência de mundo epistemológica, é fundamental ter o conhecimento, ou seja, ter conhecimento não define uma consciência epistemológica, mas para uma consciência epistemológica é preciso ter os conhecimentos. A seguir será apresentada, no Quadro 2, a articulação entre as categorias de conhecimento base de Shulman e os pressupostos da educação crítica de Freire.

Quadro 2: Articulação das categorias de conhecimento base para o ensino de Schulman com os pressupostos da educação crítica de Freire.

| Pressupostos da educação crítica PAULO FREIRE | Categorias de conhecimento base LEE SHULMAN |
|--|--|
| Educar não é transferir conhecimento | Conhecimento do conteúdo |
| Refere-se à forma como o docente precisa trabalhar um conteúdo, com a consciência de que educar não é transferir conhecimento, mas sim oportunizar formas para que os discentes possam produzi-lo. O docente precisa estar aberto a questionamentos, ao debate, incitando a curiosidade dos discentes. | Refere-se ao conhecimento específico de uma disciplina ou conteúdo e seus princípios teóricos. Trata da estrutura da matéria, seus princípios de organização teórico-conceitual, as ideias, habilidades e produção do conhecimento importantes em determinado campo. |
| Ser docente exige reconhecer-se inacabado | Conhecimento pedagógico geral |
| Refere-se à conscientização do docente como ser inconcluso e inacabado. Partindo dessa concepção, o espaço educativo (suporte) acontece de forma mais afetiva, permitindo o crescimento significativo dos discentes em relação ao ensino. | Refere-se ao conhecimento sobre o ensino, concepções e princípios educacionais com o uso de estratégias pedagógicas, transcendendo o conhecimento da matéria específica. |

| | |
|--|--|
| <p>Ensinar exige apreensão da realidade</p> | <p>Conhecimento pedagógico de conteúdo</p> |
| <p>Refere-se a como o docente se move na própria prática. Assim, conhecendo sua verdadeira essência e realidade, é possível que o docente se integre e discuta com os discentes, podendo construir e reconstruir os conhecimentos, de forma a desenvolver a proximidade da realidade dos educandos com o contexto educacional.</p> | <p>Refere-se à união de conteúdo e pedagogia, sendo considerado elemento principal da aprendizagem, possibilitando aos docentes apreensão e transformação pedagógica de um conteúdo, tornando-o compreensível aos discentes.</p> |
| <p>Educar exige reconhecer o educando como sujeito autônomo</p> | <p>Conhecimento dos alunos e suas características</p> |
| <p>Refere-se ao reconhecimento dos docentes da autonomia dos discentes no contexto educacional, tendo como premissas básicas: a liberdade, a curiosidade, o diálogo verdadeiro, o respeito às necessidades de cada um, a ética e a justiça. Um dos quesitos fundamentais para o docente respeitar a autonomia dos discentes é compreender-se como ser inacabado, considerando dessa forma o discente também como ser inconcluso no processo educativo.</p> | <p>Refere-se às particularidades cognitivas, sociais, culturais e psicológicas dos discentes, bem como aos interesses e às necessidades, conhecimentos e habilidades que trazem consigo para o momento de aprendizagem. Aborda também o conhecimento dos alunos reunidos em sala, o comportamento dentro e fora de aula, seus interesses e inquietações.</p> |
| <p>O diálogo começa na busca do conteúdo programático</p> | <p>Conhecimento do currículo</p> |
| <p>Refere-se ao momento anterior ao encontro com o discente, quando o docente busca o que vai dialogar com os discentes e se questiona sobre isso. É a organização do conhecimento desestruturado, construindo-o assim de A com B mediados pelo mundo.</p> | <p>Refere-se ao conhecimento da organização do currículo, das disciplinas e ementas, dos objetivos formativos, e o entendimento dos materiais e programas que servem de ferramenta de trabalho para os docentes.</p> |
| <p>Educação é um ato político</p> | <p>Conhecimento do contexto educacional</p> |
| <p>Refere-se à postura política que o docente precisa assumir diante do contexto educacional, entendendo todas as nuances que a educação contempla na sociedade. Essa assunção política requer que o docente saiba a favor de quem pratica a educação, podendo assim</p> | <p>Refere-se ao local onde o docente atua/trabalha: políticas, normas, rotinas. É a compreensão dos diferentes contextos educacionais em que os discentes estão inseridos, considerando-os no planejamento e execução de suas práticas</p> |

| | |
|--|--|
| entender os limites da prática político-educacional. | pedagógicas no processo de ensinar e aprender. |
| Educação é um ato de liberdade e por isso requer conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos | Conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos |
| Refere-se à liberdade que o docente precisa desenvolver no contexto educacional, buscando sua autonomia de forma ética e responsável. A liberdade torna-se consciente e madura, conforme é afrontada com outras liberdades, por isso deve-se exercitá-la cotidianamente nas experiências educacionais. | Refere-se ao conhecimento dos objetivos da educação e formação, suas bases de construção histórica e sua sustentação teórico-filosófica. O docente consegue ter clareza de quais habilidades e competências os discentes necessitam, mediante o contexto educacional em que estão imersos. |

Fonte: Shulman (2005).

A partir da aproximação dos pensamentos de Freire e Shulman, pretende-se vislumbrar como acontece o fenômeno da formação docente, articulando-se os dois referenciais, no intuito de responder aos objetivos deste estudo.

5 MÉTODO

A proposta metodológica da pesquisa descreve seu percurso, local de desenvolvimento do estudo, participantes, coleta, registro e análise dos dados, assim como os aspectos éticos que estão envolvidos nesta pesquisa.

5.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo descritiva, exploratória e analítica. Optou-se por uma pesquisa descritiva, já que busca desvendar e descrever características e fatos de um fenômeno específico. Os achados de uma pesquisa descritiva, além de explicar e detalhar o fenômeno, auxiliam no aperfeiçoamento das práticas. Por trazer aspectos além da simples descrição de características, considerou-se o caráter analítico, que procura explicar com maior profundidade os elementos envolvidos no decorrer do estudo. Já a abordagem exploratória possibilita ao pesquisador expandir seus conhecimentos sobre determinado fenômeno em estudo, garantindo mais subsídios sobre determinado problema, por essa razão, foi escolhida também a abordagem exploratória, para compreender o processo de construção docente (TRIVIÑOS, 2009).

Esta pesquisa tem natureza qualitativa, pois assim será possível construir de forma mais fidedigna a realidade dos fenômenos pouco explorados sistematizando o conhecimento, até a compreensão total do processo do fenômeno em estudo. Para Minayo (2013, p.87), a natureza qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças e atitudes, que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser resumidos à operacionalização de variáveis.

5.2 LOCAL DO ESTUDO

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma universidade pública do sul do Brasil. O local da coleta dos dados foram as dependências do Centro de Ciências da Saúde (CCS), que engloba os cursos de Enfermagem, Medicina, Odontologia, Farmácia, Nutrição e Fonoaudiologia.

5.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os participantes da pesquisa foram os docentes efetivos intermediários da área da saúde. A escolha por ser docente intermediário se dá pelo fato de que ele possui uma caminhada na construção docente, no entanto, tem grande jornada pela frente e está ainda se construindo e transformando continuamente. Shulman (2005) considera docente intermediário aquele que possui de 6 a 14 anos de experiência docente.

A seleção dos participantes foi por meio de busca intencional de docentes da área da saúde, cuja formação inicial englobou: enfermagem, medicina, odontologia, farmácia, nutrição, fonoaudiologia e educação física. Eles atuam nos seguintes cursos: Enfermagem, Medicina, Odontologia, Farmácia, Nutrição, Fonoaudiologia.

Foram identificados cinquenta e quatro docentes (54) intermediários no período da coleta de dados, e quatro (04) possuíam a formação inicial em enfermagem, dezesseis (16) em medicina, nove (09) em odontologia, dez (10) em farmácia, nove (09) em fonoaudiologia, cinco (05) em nutrição e um (01) em educação física.

A seleção dos participantes foi feita a partir de busca no *site* institucional de cada curso de graduação. Em seguida, foi acessado seu currículo Lattes e consultado o departamento de ensino a que estavam vinculados. O primeiro contato foi realizado por meio de convite presencial ou correio eletrônico, e nesse momento foi agendada a entrevista. Cumpre destacar que a pesquisadora entrou em contato com todos os possíveis participantes e, dentre estes, dezessete (17) não aceitaram participar da pesquisa, nove (09) estavam fora do país realizando estágio pós-doutoral e sete (07) estavam afastados da universidade por motivos de doença.

Participaram do estudo, portanto, vinte e um (21) docentes, distribuídos nos seis (06) cursos da área da saúde. O quadro a seguir apresenta os participantes conforme sua formação inicial, sexo e tempo de atuação como docente.

Quadro 3: Participantes do estudo, segundo formação, sexo e tempo de atuação.

| FORMAÇÃO | SEXO | TEMPO DE ATUAÇÃO |
|------------------------|-------------|-------------------------|
| Enfermagem | Fem. | 06 anos |
| Enfermagem | Masc. | 06 anos e 06 meses |
| Enfermagem | Fem. | 11 anos |
| Medicina | Fem. | 07 anos |
| Medicina | Masc. | 10 anos |
| Medicina | Fem. | 10 anos |
| Medicina | Fem. | 08 anos |
| Medicina | Fem. | 13 anos e 5 meses |
| Odontologia | Masc. | 14 anos |
| Odontologia | Masc. | 8 anos |
| Odontologia | Fem. | 09 anos |
| Odontologia | Masc. | 07 anos e 6 meses |
| Farmácia | Masc. | 08 anos |
| Farmácia | Fem. | 06 anos e 06 meses |
| Farmácia | Masc. | 13 anos e 8 meses |
| Nutrição | Fem. | 07 anos e 06 meses |
| Nutrição | Masc. | 08 anos |
| Fonoaudiologia | Fem. | 12 anos |
| Fonoaudiologia | Fem. | 11 anos |
| Fonoaudiologia | Fem. | 09 anos |
| Educação física | Masc. | 07 anos |

Fonte: Pesquisa de campo. Florianópolis, 2013.

5.4 COLETA E REGISTRO DOS DADOS

A coleta de dados ocorreu a partir de duas técnicas: entrevista aberta e observação não participante, de modo a possibilitar diferentes olhares sobre o fenômeno em estudo. A coleta de dados deu-se no período de maio a dezembro de 2013.

Para Minayo (2013), a entrevista é uma forma de conseguir mais informações detalhadas a partir do olhar do entrevistado sobre um tema específico, refletindo o pensamento do próprio sujeito sobre sua realidade, ideias, crenças, valores, maneiras de atuar e até mesmo razões inconscientes de atitudes tomadas. É também utilizada na compreensão de grupos e determinadas especificações culturais.

A entrevista aberta também pode ser definida como uma conversa com finalidade, é uma técnica utilizada por pesquisas de abordagens exploratórias, pois revela detalhes e maior precisão do fenômeno em estudo, sendo possível explorar de forma mais específica a questão estudada. A entrevista aberta ocorreu a partir da seguinte pergunta norteadora: Como você se constituiu como docente?, por meio da qual o participante teve liberdade, e as perguntas do chamado roteiro invisível foram respondidas em uma conversa informal, em que o pesquisador possuía um esquema de pensamento para guiar a entrevista para aspectos mais relevantes dentro do tema da pesquisa (Apêndice B). Ressalta-se que a pesquisadora assumiu posição de ouvinte, intervindo somente quando foi necessário (BONI, QUARESMA, 2005; MINAYO, 2013).

Para as entrevistas abertas, foi utilizado um gravador digital, e posteriormente essas gravações foram transcritas na íntegra. Para Bourdieu (2003), a transcrição de uma entrevista precisa ser feita fielmente a tudo que ocorre durante a entrevista, precisa também apresentar dados subjetivos do entrevistado, como risos, silêncios, entonação de voz, sendo algo mais amplo do que o simples ato mecânico de colocar no papel a fala do entrevistado. A pesquisadora transcreveu as entrevistas como recomendado, já que os sentimentos do entrevistado são muito importantes e podem elucidar detalhes imprescindíveis à pesquisa, podendo ser percebidos durante a entrevista. As entrevistas tiveram duração mínima de nove (09) minutos e máxima de setenta e cinco (75) minutos.

A observação não participante em campo também foi escolhida para ser uma das técnicas de coleta de dados desta pesquisa, visto que permite ao pesquisador identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento (MARCONI & LAKATOS, 2008, p.79). Sendo assim, ela auxiliou a compreender o desenvolvimento da prática docente na área da saúde. Destaca-se que os registros objetivos e subjetivos das observações não participantes foram realizados em um diário de campo (bloco de notas) (Apêndice C, Anexo A).

Para qualquer tipo de observação, faz-se necessária a utilização de um diário de campo, no qual o pesquisador anota suas impressões a cada observação. Essas impressões pessoais podem sofrer mudanças ao longo do tempo. À medida que forem observadas atitudes contraditórias de falas, bem como manifestações diferentes dos entrevistados sobre pontos já abordados, destaca-se a importância de usar esses dados para

análise do fenômeno estudado, tornando a pesquisa de campo mais fidedigna (MINAYO, 2013).

As observações não participantes foram agendadas após a entrevista, conforme a disponibilidade do participante, sendo realizada uma observação para cada entrevistado. Destaca-se que durante a observação a pesquisadora já havia transcrito a entrevista, assim sendo, pode-se ter acesso a entrevista durante a observação, podendo dessa forma, realizar contrapontos e/ou confirmações da fala de cada docente durante a entrevista. A observação foi realizada em ambiente de ensino: sala de aula, laboratório, campos de práticas clínicas. A observação teve duração mínima de 1 hora-aula e máxima de 4 horas-aula.

5.5 ANÁLISE DOS DADOS

As informações foram analisadas por meio da proposta operativa de Minayo (2013), a qual apresenta as seguintes etapas operacionais.

5.5.1 Pré-análise

Nessa fase, por meio do contato direto e intenso com os dados brutos, foi feita a organização das entrevistas por meio da leitura flutuante do conjunto de informações obtidas das transcrições. Em seguida, foram feitas leituras exaustivas dos dados, até que fossem compreendidos, e então foram organizados em um arquivo do Microsoft Word®, de forma a possibilitar sua seleção e sistematização, destacando dessa maneira as falas centrais, constituindo-se assim a 1.^a codificação.

Quadro 4: Processo de categorização das informações da pesquisa.

| ENTREVISTA | 1. ^a CODIFICAÇÃO |
|---|---|
| <p><i>P: Gostaria que você me contasse um pouco como é a sua preparação para estar com os alunos, o antes e durante o processo educativo, como você elabora?</i></p> <p>O3: Então, tem tal conteúdo, vou à busca do material, procuro saber como as pessoas que já trabalharam com aquilo como foi abordado, porque às vezes tem coisas interessantes que são publicadas, não adianta você pensar</p> | <p>Tem tal conteúdo, vou à busca do material, procuro saber com as pessoas que já trabalharam com aquilo como foi abordado, porque às vezes tem coisas interessantes que são publicadas, não adianta você pensar que tem a aula pronta, sempre é necessário voltar na aula e ver o que tem para atualizar. (O3)</p> <p>Também gosto de ver reportagens,</p> |

| | |
|--|--|
| <p>que tem a aula pronta, sempre é necessário voltar na aula e ver o que tem para atualizar, também gosto de ver reportagens, revistas, televisão, então não é só preparar a aula. Tem todo o contexto, depois de revisado o conteúdo, sempre uso o Power Point, então busco o material com os grupos, com dinâmicas, mesmo em Power Point. Então, antes de mostrar algum quadro comparativo, proponho que em grupos eles montem com corte e cola, sempre tentando buscar como eles pensam, para chamar a atenção deles para fazer essa troca com eles, também fico pensando em contextualizar com o que eles tiveram antes e o que vão ter depois para fazer a conexão. Não tem nenhum semestre que tu vai dar alguma coisa que não tem nada a ver com nada, eles sempre têm um conteúdo prévio, tem que sentir também o nível em que está a turma. Tem umas que estão lá na frente, tem outras que têm que voltar, porque tenho essa preocupação. A gente começa a se envolver muito com pesquisa, aí tu chega à sala de aula falando em termos que são tão óbvios, e o teu aluno nem sabe do que tu está falando. Tento até resgatar os princípios do SUS, depende da turma isso pode ter passado batido. Ele [o aluno] não se interessou por aquilo, e naquele momento da aula aquele conceito é muito importante. Também gosto de mostrar vídeos da Internet do UNASUS, gosto de ir jogando esses recursos durante a aula. Às vezes pego texto e tento relacionar com o conteúdo. Outro dia estava trabalhando com eles modelos de atenção à saúde e o trabalho com equipe multiprofissional, a importância disso, e na graduação</p> | <p>revistas, televisão, então não é só preparar a aula, tem todo o contexto, depois de revisado o conteúdo, sempre uso o Power Point, então busco o material com os grupos, com dinâmicas, mesmo em Power Point. Então, antes de mostrar algum quadro comparativo, proponho que em grupos eles montem com corte e cola, sempre tentando buscar como eles pensam, para chamar a atenção deles para fazer essa troca com eles. (O3)</p> <p>Fico pensando em contextualizar com o que eles tiveram antes e o que vão ter depois, para fazer a conexão. Não tem nenhum semestre que tu vai dar alguma coisa que não tem nada a ver com nada. Eles sempre têm um conteúdo prévio, tem que sentir também o nível que está a turma. Tem umas que estão lá na frente, tem outras que têm que voltar. (O3)</p> <p>Tenho essa preocupação. A gente começa a se envolver muito com pesquisa, chega à sala de aula falando em termos que são tão óbvios, e o teu aluno nem sabe do que tu está falando. (O3)</p> <p>Também gosto de mostrar vídeos da Internet, gosto de ir jogando esses recursos durante a aula. (O3)</p> <p>Às vezes pego texto e tento relacionar com o conteúdo. Outro dia estava trabalhando com eles modelos de atenção à saúde e o trabalho com equipe multiprofissional, a importância disso, e na graduação geralmente a gente é pouco estimulado a pensar</p> |
|--|--|

| | |
|---|--|
| <p>geralmente a gente é pouco estimulado a pensar sobre isso. Não sei como chegou na minha mão aquele texto, é um dos cegos e do elefante, que tem um monte de cegos que vão no elefante e cada cego pega em um pedaço do elefante, aí um cego diz: ãO elefante parece uma serpenteõ, porque ele pegou na tromba, e outro que vê orelha diz que parece um leque, querendo dizer que o cego só vê o seu pedacinho. Aí tem uma figura que mostra como o elefante fica com a descrição dos cegos. Discuto por que cada um só tem que ver o seu pedacinho, nós temos que olhar juntos as coisas, porque o ser humano é integral, então isso que eu digo, um texto que não tem nada a ver com saúde, mas eu fico resgatando para fazer a discussão com eles. Não sei se foi porque eu fiz o curso de metodologias, se é por isso essa sensibilidade que tenho.</p> | <p>sobre isso. Não sei como chegou na minha mão um texto que usei, é um dos cegos e do elefante, que tem um monte de cegos que vão no elefante e cada cego pega em um pedaço do elefante e diz: ãO elefante parece uma serpenteõ, porque ele pegou na tromba, e outro que vê orelha diz que parece um leque, querendo dizer que o cego só vê o seu pedacinho. Aí tem uma figura que mostra como o elefante fica com a descrição dos cegos. Discuto por que cada um só tem que ver o seu pedacinho, nós temos que olhar juntos as coisas, porque o ser humano é integral, um texto que não tem nada a ver com saúde, mas eu fico resgatando para fazer a discussão com eles. Essa sensibilidade tenho. (O3)</p> |
|---|--|

Fonte: Pesquisa de campo. Florianópolis, 2013.

5.5.2 Exploração do material

Na fase de exploração do material, os dados da 1.^a codificação foram lidos novamente linha por linha, no intuito de obter a compreensão central dos dados. Assim, após essa etapa, realizou-se a 2.^a codificação dos dados, que poderiam constituir frases ou até mesmo extratos da 1.^a codificação. A partir da 2.^a codificação, foi possível estruturar o primeiro esboço das categorias que surgiram dos dados codificados.

Quadro 5: Processo de categorização das informações da pesquisa.

| 1.^a CODIFICAÇÃO | 2.^a CODIFICAÇÃO |
|---|---|
| <p>- Tem tal conteúdo, vou à busca do material, procuro saber com as pessoas que já trabalharam com aquilo como foi abordado, porque às vezes tem coisas interessantes que são publicadas, não adianta você pensar que tem a aula pronta, sempre é necessário voltar na aula e ver o que tem para atualizar. (O3)</p> <p>- Também gosto de ver reportagens, revistas, televisão, então não é só preparar a aula, tem todo o contexto, depois de revisado o conteúdo, sempre uso o Power Point, então busco o material com os grupos, com dinâmicas, mesmo em Power Point, então, antes de mostrar algum quadro comparativo, proponho que em grupos eles montem com corte e cola, sempre tentando buscar como eles pensam, para chamar a atenção deles, para fazer essa troca com eles. (O3)</p> <p>- Fico pensando em contextualizar com o que eles tiveram antes e o que vão ter depois, para fazer a conexão. Não tem nenhum semestre que tu vai dar alguma coisa que não tem nada a ver com nada, eles sempre têm um conteúdo prévio, tem que sentir também o nível em que está a turma. Tem umas que estão lá na frente, tem outras que tem que voltar. (O3)</p> <p>- Tenho essa preocupação. A gente começa a se envolver muito com pesquisa, chega à sala de aula falando em termos que são tão óbvios, e o teu aluno nem sabe do</p> | <p>- Para o docente dar uma aula, é necessário atualizar o tema.</p> <p>- Uso de dinâmicas de grupo, recursos audiovisuais e trabalho em grupo como estratégias para a condução do processo de ensinar-aprender.</p> <p>- É preciso fazer uma contextualização do conteúdo que os discentes já tiveram e o que ainda terão, para que eles possam entender o contexto do conteúdo que será ensinado, considerando o conhecimento prévio dos alunos.</p> <p>- O envolvimento com a pesquisa pode distanciar o professor dos discentes, devido à forma como se expressa.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>que tu está falando. (O3)</p> <p>- Também gosto de mostrar vídeos da Internet, gosto de ir jogando esses recursos durante a aula. (O3)</p> <p>- Às vezes pego texto e tento relacionar com o conteúdo. Outro dia estava trabalhando com eles modelos de atenção à saúde, e o trabalho com equipe multiprofissional, a importância disso, e na graduação geralmente a gente é pouco estimulado a pensar sobre isso. Não sei como chegou na minha mão um texto que usei, é um dos cegos e do elefante, que tem um monte de cegos que vão no elefante e cada cego pega em um pedaço do elefante e diz: ão elefante parece uma serpenteõ, porque ele pegou na tromba, e outro que vê orelha diz que parece um leque, querendo dizer que o cego só vê o seu pedacinho. Aí tem uma figura que mostra como o elefante fica com a descrição dos cegos. Discuto porque que cada um só tem que ver o seu pedacinho, nós temos que olhar juntos as coisas, porque o ser humano é integral. Um texto que não tem nada a ver com saúde, mas eu fico resgatando para fazer a discussão com eles. Essa sensibilidade tenho. (O3)</p> | <p>- Uso de recursos audiovisuais, como vídeos, durante o processo educativo para auxiliar a compreensão dos discentes.</p> <p>- Uso de analogias e metáforas com textos para relacionar o tema trabalhado com algo mais próximo da realidade dos discentes.</p> |
|--|--|

Fonte: Pesquisa de campo, Florianópolis, 2013.

Após a 2.^a codificação, os dados foram conceptualizados (3.^a codificação) por categoria profissional e depois agrupados por temas semelhantes, estabelecendo assim relações entre eles, compondo, dessa forma, as categorias centrais com o dados mais evidentes. Esse conjunto de dados foi organizado em uma planilha do Microsoft Excel®, para facilitar a organização e visualização.

Quadro 6: Processo de categorização (conceptualização) das informações da pesquisa.

| 2.^a CODIFICAÇÃO | 3.^a CODIFICAÇÃO |
|---|-----------------------------------|
| - Uso de analogias e metáforas com textos para relacionar o tema trabalhado com algo mais próximo da realidade dos discentes. | Estratégia de aula |

Fonte: Pesquisa de campo, Florianópolis, 2013.

A seguir, é possível observar na Figura 1 o fluxograma que representa a forma como os dados foram explorados e organizados.

Figura 1: Fluxograma representativo da exploração do material.



Fonte: Elaborado pelo autor.

5.5.3 Tratamento dos resultados obtidos e interpretação

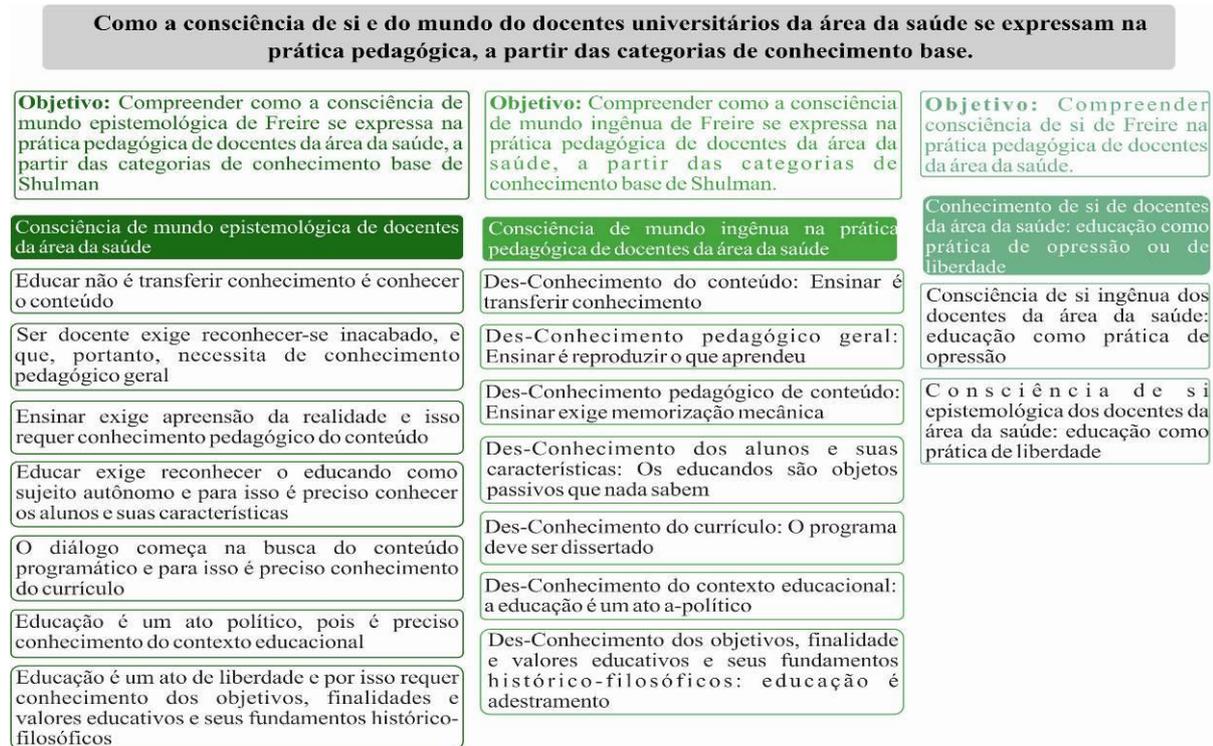
A partir da categorização, os dados foram aproximados ao referencial teórico de Freire sobre os conceitos de consciência de si e do mundo ingênua e epistemológica e do autor Shulman. As categorias de conhecimento base para o ensino tornaram-se subcategorias e foram pontos de partida para o agrupamento e interpretação dos dados. Essa articulação permitiu visualizar os dados mais evidentes.

Com essa construção, surgiram três categorias centrais com respectivas subcategorias, as quais foram organizadas em manuscritos que correspondem aos resultados desta pesquisa, atendendo assim aos objetivos propostos do estudo.

Os dados oriundos das observações não participantes foram utilizados para corroborar ou contrapor as ideias expressas nas categorias e subcategorias. Assim, após leitura minuciosa do diário de campo, os dados foram acessados a partir de uma busca intencional da pesquisadora.

A seguir é possível constatar, na Figura 2 o organograma de como foram organizadas as categorias centrais e suas respectivas subcategorias, de modo a responder os objetivos do estudo.

Figura 2: Organograma representando as categorias centrais e subcategorias da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo autor.

5.6 ASPECTOS ÉTICOS

Como esta pesquisa envolve seres humanos, foi encaminhada para a avaliação do Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (CEPSH), rege-se a partir dos princípios preconizados na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que trata das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa com Seres Humanos, sendo aprovada sob o protocolo n.º 539.118 (BRASIL, 2012). Os princípios éticos foram respeitados em todas as fases de planejamento e execução do estudo. O direito à livre participação na pesquisa foi assegurado, sendo os dados coletados somente após a autorização verbalizada e escrita dos participantes, mediante suas assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

A autorização para gravação e uso das falas durante a coleta de dados estava prevista no TCLE, somente para uso exclusivo desta pesquisa. O material gravado e impresso coletado nas entrevistas será guardado por cinco anos.

Para assegurar o anonimato, os participantes foram identificados por codinomes fictícios, Para as observações, manteve-se o codinome de identificação original, acrescentando ao final a letra O, como por exemplo (Ester O).

Esta pesquisa será devolvida aos participantes por meio do correio eletrônico pessoal de cada um. Destaca-se ainda que seus resultados serão socializados com a comunidade científica por meio de publicação de artigos científicos com abrangência nacional e internacional e também via apresentação e publicação dos resultados em eventos nacionais e internacionais, com o intuito de compartilhar o conhecimento e trazer à tona as discussões sobre a temática da formação docente.

6 RESULTADOS

Conforme a Instrução Normativa do Programa de Pós-graduação em Enfermagem da UFSC (06/PEN/2009), que prevê a forma de apresentação dos resultados da pesquisa, estes foram organizados em forma de três manuscritos, correspondendo dessa forma aos objetivos específicos propostos para esta pesquisa. Os manuscritos representam as categorias centrais e as respectivas subcategorias dos dados, passando pelo processo metodológico de produção, registro e análise das informações.

6.1 CONSCIÊNCIA DE MUNDO EPISTEMOLÓGICA DE DOCENTES DA ÁREA DA SAÚDE

Bruna Pedroso Canever
Marta Lenise do Prado

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender como a consciência de mundo epistemológica de Freire se expressa na prática pedagógica de docentes da área da saúde, a partir das categorias de conhecimento base de Shulman. Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa do tipo descritiva, exploratória e analítica. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista aberta e observação não participante, realizadas de maio a dezembro de 2013, com participação de 21 docentes de uma universidade pública do sul do Brasil. A sistematização dos dados ocorreu com base na proposta operativa de Minayo. Da análise emergiu a categoria central: Consciência de mundo epistemológica dos docentes da área da saúde, e os dados foram articulados a partir das categorias de conhecimento base para o ensino, de Shulman. Considera-se que, para que o docente consiga compreender e refletir sobre as categorias de conhecimento base necessárias para sua atuação, é importante que ele desenvolva uma consciência de mundo epistemológica, percebendo-se como inacabado em relação com um mundo e em constantes mudanças, em que é capaz de aprimorar e transformar a sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Docentes; Consciência de mundo epistemológica; Educação superior; Conhecimento base.

INTRODUÇÃO

O cenário complexo da educação superior, particularmente do ensino em saúde, ao longo dos anos, tornou-se alvo de muitos estudos que visam a compreender melhor esse fenômeno. Frente ao desafio imposto pela implantação do Sistema Único de Saúde no Brasil, o tema tem sido pauta, não só de estudos, mas também governamental, constatando-se assim olhares cada vez mais lançados para ele.

A premissa de que com o domínio de conhecimento específico da área os docentes teriam condições suficientes para atuar no processo de ensinar e aprender tem sido cada vez mais questionada. Vários autores (SHULMAN 2005; TARDIF, LESSARD & LAHAYE, 2002; PIMENTA & ANASTASIOU; PERRENOUD, 2002) falam a respeito da lacuna na formação específica e no conhecimento necessário para o exercício da docência, trabalho complexo, cada vez mais problemático, frente a um cenário de constantes transformações globais.

Estudo de Nazik, Hanadi & Olfat (2014) aponta a escassez de docentes preparados para atuar no complexo ambiente educativo. Nesse ínterim, destaca que a formação específica docente é essencial para se obter ensino de qualidade. Essa formação pode ampliar a visão dos docentes para novas estratégias de ensino pedagógicas, que promovam o pensamento crítico dos futuros profissionais da área da saúde, visando a uma formação diferenciada e reflexiva.

Um dos princípios fundamentais para a docência é conseguir refletir sobre cada atividade desenvolvida no processo educativo. Para que esse movimento seja possível, é necessário que o docente tome consciência e reflita sobre seu mundo e sobre sua competência para modificá-lo. Assim, essa reflexão pode promover compromisso com suas ações e consequente transformação de sua prática pedagógica (FREIRE, 2014a). É o que se deseja na formação profissional de saúde, já que a consolidação do Sistema Único de Saúde implica a formação de um novo profissional.

Nesse sentido, para que ocorra a reflexão do docente, é fundamental que ele desenvolva uma consciência de mundo epistemológica. Esta é entendida como a compreensão que o homem tem de seu mundo, e esse mundo envolve o contexto sociocultural em que ele está imerso e as pessoas que nele se relacionam, expressando assim sua realidade. Dessa forma, o homem somente consegue a transformação de sua realidade à medida que se torna consciente no mundo, por meio de sua reflexão (FREIRE, 2011a,b; 2014).

Para a consciência de mundo epistemológica do docente, faz-se necessário reconhecer as categorias de conhecimento base para o ensino de Shulman, necessárias para que o docente exerça sua prática pedagógica de forma competente, a saber: conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento pedagógico de conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento do contexto educacional e conhecimento dos objetivos, finalidades, valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos (SHULMAN, 2005). Essas categorias provêm de quatro fontes de conhecimento fundamentais: formação acadêmica, estruturas e materiais pedagógicos, bibliografia especializada e o conhecimento adquirido com o exercício da docência.

Diante do contexto acima delineado, este estudo teve como objetivo compreender como a consciência de mundo epistemológica de Freire se expressa na prática pedagógica de docentes da área da saúde, a partir das categorias de conhecimento base de Shulman.

MÉTODOS

Pesquisa qualitativa do tipo descritiva, exploratória e analítica, desenvolvida em uma universidade pública do sul do Brasil. O critério de escolha dos participantes foi a busca intencional de docentes da área da saúde cuja formação inicial englobou: enfermagem, medicina, odontologia, farmácia, nutrição, fonoaudiologia e educação física. Eles atuam nos seguintes cursos: Enfermagem, Medicina, Odontologia, Farmácia, Nutrição e Fonoaudiologia.

Foram escolhidos docentes intermediários, ou seja, que, de acordo com Shulman (2005), possuem de 06 a 14 anos de experiência. A escolha por ser docente intermediário se deu pelo fato de que ele já possui uma caminhada na construção docente, tem grande jornada pela frente e ainda está se construindo.

A seleção dos participantes foi feita a partir de busca no *site* institucional de cada curso de graduação. Em seguida, foi acessado o currículo Lattes e consultado o departamento de ensino a que ele estava vinculado. O primeiro contato com os participantes foi realizado por meio de convite presencial ou correio eletrônico para participar da pesquisa, e nesse momento foi agendada a entrevista.

Foram identificados cinquenta e quatro docentes (54) intermediários no período da coleta de dados, e quatro (04) possuíam a formação inicial em enfermagem, dezesseis (16) em medicina, nove (09)

em odontologia, dez (10) em farmácia, nove (09) em fonoaudiologia, cinco (05) em nutrição e um (01) em educação física.

Cumpram destacar que a pesquisadora entrou em contato com todos os possíveis participantes e, dentre eles, dezessete (17) não aceitaram participar da pesquisa, nove (09) estavam fora do país realizando estágio pós-doutoral e sete (07) estavam afastados da universidade por motivos de doença.

Aceitaram participar da pesquisa vinte e um (21) docentes. Do total de participantes, dez (10) demonstraram possuir uma consciência epistemológica de mundo. Assim, a categoria central e suas subcategorias surgiram das entrevistas e observações dos seguintes docentes: três (03) enfermeiros, três (03) dentistas, dois (02) farmacêuticos, um (01) fonoaudiólogo, um (01) nutricionista.

A coleta de dados ocorreu no período de maio a dezembro de 2013. Os dados foram coletados por meio de entrevista aberta e observação não participante. A pergunta norteadora da entrevista aberta foi a seguinte: Como você se constituiu como docente? As entrevistas tiveram duração mínima de trinta e cinco (35) minutos e máxima de setenta e cinco (75) minutos.

Para as entrevistas foi utilizado um gravador digital, sendo transcritas na íntegra e armazenadas em computador pessoal, com acesso restrito pela pesquisadora. As entrevistas foram feitas em local escolhido pelo participante, um ambiente adequado, silencioso, confortável, para favorecer a troca de informações e o desenvolvimento da entrevista de forma privativa.

As observações não participantes foram agendadas após a entrevista, conforme a disponibilidade do participante, sendo realizada uma observação para cada entrevistado. A observação foi realizada em ambientes: de ensino, sala de aula, laboratório e campos de práticas clínicas. O registro da observação não participante foi realizado em um diário de campo. As observações tiveram duração mínima de 1 hora-aula e máxima de 4 horas-aula.

Os dados foram analisados por meio da proposta operativa de Minayo (2013), que consiste em três etapas: **Pré-análise**: organizada a partir de leituras repetidas e exaustivas das transcrições das entrevistas, os dados foram organizados em um arquivo do programa Microsoft Office Word®; **Exploração do material**: categorização dos dados, realizadas a 1.^a, 2.^a e 3.^a codificações dos dados brutos, captando assim as ideias centrais dos dados, sendo organizadas no Microsoft Office Excel®; **Tratamento dos resultados obtidos e interpretação**: com a

aproximação dos dados com o referencial teórico de Paulo Freire, emergiu a seguinte categoria central: ***Consciência de mundo epistemológica dos docentes da área da saúde***, e nesse momento os dados foram articulados às categorias de conhecimento base propostas por Shulman e confrontados novamente com o referencial de Freire, reelaborando assim as seguintes subcategorias: *Educar não é transferir conhecimento é conhecer o conteúdo; Ser docente exige reconhecer-se inacabado, e que, portanto, necessita-se de conhecimento pedagógico geral; Ensinar exige apreensão da realidade e isso requer conhecimento pedagógico do conteúdo; Educar exige reconhecer o educando como sujeito autônomo e para isso é preciso conhecer os alunos e suas características; O diálogo começa na busca do conteúdo programático e para isso é preciso conhecimento do currículo; Educação é um ato político, pois é preciso conhecimento do contexto educacional; Educação é um ato de liberdade e por isso requer conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos.*

Destaca-se ainda que, a partir da categorização final dados, foram buscados nas observações elementos que referendavam os dados das entrevistas.

Esse projeto foi submetido ao Comitê de Ética da UFSC (CEP/UFSC), conforme preconizado pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, sobre a pesquisa envolvendo seres humanos, sendo aprovado sob o número 539.118 do CEP/UFSC (BRASIL, 2012). A aceitação dos docentes para participação na pesquisa foi obtida por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para assegurar o anonimato, os participantes foram designados por meio de codinomes de identificação de escolha da pesquisadora. Para as observações, foram mantidos os codinomes iniciais, acrescentados pela letra O, por exemplo: (Olívia O).

RESULTADOS

Consciência de mundo epistemológica dos docentes da área da saúde

A consciência de mundo epistemológica remete o homem para uma ação-reflexão-ação sobre o mundo que está exposto a ele, dessa forma, o homem compreende seu mundo considerando-se parte dele e consegue ter ações para que sua realidade possa ser transformada.

Destaca-se que o mundo epistemológico do docente diz respeito ao espaço onde ele se encontra, englobando todos os elementos do processo de trabalho que estão disponíveis no espaço educativo, bem como a consciência epistemológica dos potenciais usos que faz dela.

Educar não é transferir conhecimento é conhecer o conteúdo

Para Shulman (2005), o conhecimento do conteúdo refere-se ao conhecimento específico de uma disciplina ou conteúdo e seus princípios teóricos.

Na subcategoria *Educar não é transferir conhecimento é conhecer o conteúdo*, demonstra-se a forma como os docentes desenvolvem o conhecimento específico de uma disciplina. Com frequência, foi possível constatar que eles partem de uma contextualização histórica sobre determinado conteúdo e avançam, mostrando como se estruturam e articulam em determinado campo do conhecimento.

Professor diz que hoje a aula será sobre antibióticos. Começa a falando sobre a importância dos antibióticos, que sempre foram as ôbalas mágicas das doenças. Pergunta que tipo de antibióticos os discentes já tomaram na vida? Em seguida, começa pelos aspectos históricos. Segue falando sobre as características gerais de drogas antimicrobianas e sobre a microbiota natural, química, sintética e semi-sintética, do espectro de ação dos antibióticos que pode ser amplo e reduzido. Destaca aspectos sobre custo e benefício, vantagens e desvantagens e da propriedade antimicrobiana e farmacológica. Mostra uma estrutura de célula bacteriana e diz que o primeiro mecanismo de ação é a inibição da síntese de parede celular ó peptidoglicano. Pergunta aos discentes quais os principais grupos de antibióticos [...] (Fernando O)

Professor inicia a aula e diz que o objetivo é entender o contexto histórico sobre o processo saúde e doença. [...] Um dos alunos pergunta o que é o modelo Flexneriano, professor explica que era um modelo biomédico de medicina

voltado para a assistência à doença em seus aspectos individuais e biológicos, centrado no hospital, nas especialidades médicas e no uso intensivo de tecnologia. Professor segue fazendo uma linha do tempo sobre a evolução da medicina social e diz que a saúde teve cinco fases: religiosa, espiritual (equilíbrio), idade média (feudalismo), fase da teoria hipocrática (teoria dos miasmas), e a era microbiológica e análise social que seguia uma linha positivista. O professor destaca que nas cinco fases existiam muitos diagnósticos e poucas prevenções, e pergunta por que os discentes acham importante estudar essa parte da história. Será que hoje tem algo acontecendo com o processo de saúde e doença? O que está se propondo na mídia? Continua dizendo que a medicina se tornou uma forma de capitalismo, menciona uma capa da revista Veja sobre o controle do comportamento, em relação aos problemas de [...] e diz que hoje todo profissional da saúde tem de dar conta da [...], e a mídia propõe que todos entendam cada vez mais de forma fragmentada, que as pessoas podem ter a felicidade em pílulas, tecnologias, cada vez mais as pessoas querem mais intervenção, mais medicamentos. Fala sobre a importância da lógica mais ampla da saúde [...] (Otávio O).

Ao encontro dos relatos acima, destaca-se que o domínio dos conteúdos e da prática profissional dos docentes da área da saúde consiste em importante propriedade para o exercício do processo educativo, porém não apenas único. O conhecimento do conteúdo não deve ser superestimado pelos docentes, tendo em vista a complexidade de domínios inerentes ao processo de ensinar e aprender. As aulas magistrais, com professores que julgam ser detentores do saber e com grande capacidade de oratória, já não atendem às necessidades da comunidade acadêmica. Juntamente com o domínio do conteúdo, o conhecimento pedagógico e a inserção no mundo político social dos estudantes tornam-se ferramentas de suma importância no processo educacional (GOMES, 2014).

Assim sendo, ressalta-se a importância de os docentes fazerem indagações à turma durante o processo educativo, problematizando e

articulando o conhecimento específico com os conhecimentos prévios dos discentes, despertando a curiosidade e objetivando o pensamento crítico-reflexivo, no intuito de transformar a realidade. Com a finalidade de atingir esses objetivos, o docente precisa ir além dos conteúdos, inserindo os discentes na realidade profissional e provocando-os a refletir os motivos das experiências que vivenciam, tendo a consciência de que uma formação que prioriza a memorização não educa, apenas adestra (FREIRE, 2014).

Diante do exposto, Freire (2011) defende que educar não é transferir conhecimento, mas sim oportunizar diferentes formas com as quais o discente possa produzir seu próprio conhecimento. É fundamental que o docente desenvolva uma consciência epistemológica, estando aberto a questionamentos e ao debate, incitando assim a curiosidade dos discentes.

Ser docente exige reconhecer-se inacabado e que, portanto, necessita-se de conhecimento pedagógico geral

O conhecimento pedagógico geral está relacionado ao conhecimento sobre o ensino, concepções e princípios educacionais com o uso de estratégias pedagógicas, transcendendo o conhecimento da matéria específica (SHULMAN, 2005).

Essa subcategoria apresenta a fala dos docentes em relação à compreensão sobre a importância de ter bases que fundamentem suas escolhas pedagógicas, tendo a consciência de contextualizar e pensar no que é fundamental para o saber dos discentes, destacando que para isso o docente precisa apropriar-se de métodos e referenciais pedagógicos específicos, para que o processo de ensinar e aprender seja efetivo.

*Um dos grandes diferenciais que sempre tenho preocupação é com o referencial teórico metodológico da pedagogia para usar na minha prática. Isso ficou muito evidente quando li o livro *A pedagogia do cuidado*¹. Os enfermeiros querem ensinar antes de se tornarem professores, o enfermeiro da assistência acha que praticando a assistência já sabe ensinar, e não é. Você precisa de métodos para construir esse novo*

¹ MOYA, José Luis Medina. *Pedagogía Del Cuidado Saberes y Prácticas En La Formación Universitaria En Enfermería*. Laertes Editorial: Barcelona, 1999.

conhecimento, e, baseado nessa premissa, tenho buscado as ferramentas pedagógicas, seja leitura da metodologia da problematização ou por competências. (Evaldo)

Se eu quiser mostrar tudo, vai faltar semana letiva [conteúdo], penso dentro daquilo que envolve farmacognosia o que é indispensável para o profissional egresso, o que ele vai aplicar diretamente no balcão de farmácia ou na unidade de saúde. Dentro desses tópicos, começo a montar a aula com várias estratégias pedagógicas, obviamente que sem estar contextualizando ou sem falar por que é importante estudar o desenvolvimento de produtos naturais para produção de medicamentos é inviável. Sempre gosto de mostrar para eles porque eles estão ali, e o que a gente vai ver naquele dia, o porquê daquilo, e a partir daí começo a selecionar, mapear o que é indispensável. (Fabio)

Em estudo realizado com docentes, foi possível observar a importância de abordar aspectos pedagógicos ainda durante a formação inicial de enfermeiros/profissionais da saúde, pois a inexistência dessa prática pode favorecer a reprodução de modelos pedagógicos vivenciados na formação. O contato com diferentes metodologias possibilita ao docente solidificar novas posturas e ainda promove o processo inicial do ensino, que se constitui a partir do momento em que o educador compreende o que há para aprender e de que maneira precisa ensiná-lo (BACKES, MOYÁ & PRADO, 2011).

A conscientização do docente como pessoa no mundo inconclusa e inacabada possibilita a ele buscar formas de desenvolver melhor sua prática pedagógica. Partindo dessa concepção de reconhecimento de sua incompletude, é possível despertar no espaço educativo a inquietação, curiosidade e amorosidade, buscando a qualificação de estratégias para o processo de ensinar e aprender, tornando assim o conhecimento significativo e mantendo o compromisso e a ética com os discentes. Como Freire (2011, p.53) afirma, "Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu destino não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir".

Ensinar exige apreensão da realidade, e isso requer conhecimento pedagógico do conteúdo

Nesta subcategoria, é possível perceber nos relatos e nas observações dos docentes a preocupação com aproximar ao máximo o conteúdo disciplinar da realidade dos discentes. O conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC) é visualizado no momento do processo educativo, pois é quando o docente, por meio de diversos elementos, transforma um conteúdo em algo compreensível para os discentes, é a união de conteúdo e pedagogia, sendo considerado um dos elementos principais do aprendizado (SHULMAN, 2005). Dessa forma, os docentes estabelecem um vínculo de confiança e respeito, tornando os discentes sujeitos ativos do processo, visto que os docentes trabalham o conteúdo, trazendo exemplos do dia-a-dia, com os quais os estudantes já tiveram contato, analogias, metáforas, estudos de caso e demonstrações, tornando a aprendizagem processual e significativa.

Professor fala sobre métodos de extração quente. Diz que todo mundo já fez um método de extração quente em casa, que todos conhecem a infusão, e traz exemplos que os alunos conhecem, pergunta: Quem já fez chá em casa? Continua: Alguém aqui toma o chá de saquinho? Vocês acham que podem fazer chá mais de uma vez com o mesmo saquinho? Professor responde que é possível sim, porque não é um processo exaustivo, porque só envolve difusão. Faz outra pergunta: Qual a ideia da infusão? Traz o exemplo do quentão que todos conhecem: No quentão, não se coloca o gengibre dentro da panela? Diz que esse processo se chama decocção, onde se obtêm a fervura do material extrator e da matéria-prima, mantendo o aquecimento durante o processo de extração, que é um sistema aberto, em que ocorre a troca com o ambiente. O professor diz que os ingredientes do quentão são vinho, cravo, canela, pata de barata, porção da bruxa (todos acham engraçado), ressalta que todo mundo sabe pelo olfato onde está o quentão, porque sente o cheiro do vinho e do álcool. (Fábio O)

[...] Tento trabalhar o conteúdo com várias estratégias. Uso sim o Power Point, para ter uma

aula mais estruturada, mas também gosto de usar cartaz. Tenho esse cochicho pedagógico, que, antes de iniciar um tema, joga uma pergunta para o grupo, para eles discutirem [...], nem sempre é para me dar alguma resposta, mas é para pensar naquilo e fazer relação enquanto estiver trabalhando, para que ele possa ir entendendo onde quero chegar, ou também trazendo a história dele, a experiência dele, para gente poder fazer as relações da teoria com a prática, do conteúdo com a realidade, e sempre tento relacionar os conteúdos que os alunos já tiveram com o que estamos vendo, para fazer um real sentido para eles [...] Trabalho também muito com histórico [...] tento fazer coisas casadas, tento mostrar o projeto e ao mesmo tempo abro um cartaz para eles verem o histórico e a relação que tem um e outro com as políticas públicas, monto a linha do tempo [...]. (Naiana)

Os docentes conseguem transformar o conteúdo em algo que os discentes possam compreender, não dependendo do grau de conscientização que possuem os discentes. Após selecionar o conteúdo a ser trabalhado no espaço educativo, o docente utiliza-se também das características de seus discentes, como interesses, idade e contexto social, para moldar o conteúdo e transformá-lo com o auxílio de metáforas, analogias e materiais de apoio. Para o desenvolvimento desse processo, o docente necessita compreender de forma conjunta os elementos de dimensão técnica e reflexiva, de conhecimento de conteúdo e de domínio didático, que são apreendidos ao longo de sua trajetória de formação. Assim, quando ele desenvolve a habilidade de manter os discentes envolvidos e participando coletivamente das discussões propostas, quando ele utiliza estratégias de ensino adaptadas de acordo com as circunstâncias, estando consciente do espaço de ensino, consegue ter uma prática docente competente e de qualidade (SHULMAN, 2005; BACKES et al., 2013).

Outro dado sinalizado pelos docentes como fundamental para o processo de ensinar e aprender é ter experiência profissional, podendo assim apontar a articulação e aplicabilidade dos conteúdos trabalhados com os discentes na prática profissional, possibilitando exemplos práticos do real uso do conteúdo no mundo do trabalho dos futuros profissionais da área da saúde.

[...] sempre procuro ligar uma coisa prática com a teoria, porque acho que, se a gente fica falando a manhã inteira, no final da manhã, já não lembram o que a gente falou no início. Tem que encontrar estratégias. A estratégia que temos usado está sendo muito interessante, porque discutimos todos os temas lá no campo, então, o que acontece é que um aluno fica responsável por preparar um seminário. No primeiro dia de estágio a gente já distribui as atividades. É o que tento fazer [...], e ao aluno que ficou com diabetes para o seminário eu tento dar uma paciente que tenha diabetes, para ele fazer a relação da teoria com prática. Acho que os alunos conseguem fazer uma relação legal, [...] a teoria e a prática concomitante possibilitam ao estudante já aprofundar o conhecimento e relacionar o que ele está vendo com o que está vivenciando, que é o ideal [...] Não adianta a gente ler e não vivenciar aquilo, o aluno não absorve. (Eduarda)

Para mim uma questão muito importante é você ter prática, porque é preciso ter teoria, mas sem prática acho que não tem como passar para os alunos como é a realidade, dar exemplos, fazer comparações, fazer a ligação da teoria com a prática, muitos alunos reclamam que muitas professoras novas, não conseguem passar a matéria para eles, que ficam só lendo slides, então eu imagino que deve ser porque falta prática para dar exemplos e ter mais segurança do que está se falando. (Fátima)

Ao apontar a aplicabilidade dos conteúdos trabalhados em sala de aula no mundo do trabalho e na prática profissional, pode-se inferir que a articulação do mundo do trabalho e do mundo da escola no processo educativo desempenha papel fundamental. Esse saber social da prática docente articula-se intimamente com os demais saberes necessários ao exercício da docência e compõe uma parte do fazer docente. Esses saberes, gerados pela atuação profissional de muitos docentes, tomam forma ao formalizarem exemplos, socialização de vivências, sentimentos, formas de superação de dificuldades, e conferem, por

vezes, segurança. Estudo de Madeira & Lima (2010) buscou identificar os saberes mobilizados pela docência, apontando que o saber prático ou experiencial identifica muitos docentes e enfatiza o papel da experiência como de grande importância na atividade docente, embora, certamente, não em detrimento de um fazer pedagógico.

Outro aspecto importante constatado nas falas dos docentes é a sensibilidade de trabalhar com textos metafóricos, estudos de caso e leitura, fazendo relação entre teoria e prática, buscando o que os discentes pensam, promovendo discussões em grupo, no intuito de ressaltar a importância de o futuro profissional da saúde sempre trabalhar na perspectiva de uma visão ampliada para um contexto integral da saúde.

Às vezes, pego um texto e tento relacionar com o conteúdo. Outro dia estava trabalhando com eles modelos de atenção à saúde e o trabalho com equipe multiprofissional, e na graduação geralmente a gente é pouco estimulado a pensar sobre isso. Não sei como chegou na minha mão um texto que usei, é um dos cegos e do elefante, que tem um monte de cegos que vão no elefante, e cada cego pega em um pedaço do elefante e diz: ão elefante parece uma serpenteõ, porque ele pegou na tromba, e outro que vê a orelha diz que parece um leque, querendo dizer que o cego só vê o seu pedacinho. Aí tem uma figura que mostra como o elefante fica com a descrição dos cegos, discuto por que cada um só tem que ver o seu pedacinho; nós temos que olhar juntos as coisas, porque o ser humano é integral. Um texto que não tem nada a ver com saúde, mas eu fico resgatando para fazer a discussão com eles, essa sensibilidade eu tenho. (Olívia)

Constata-se que as ações dos docentes transcendem a fronteira do conteúdo disciplinar, conseguindo unir conteúdo, pedagogia e contexto, facilitando assim um aprendizado concreto e um conhecimento processual aos discentes, elementos essenciais para formação profissional (RAMOS, GRAÇA & NASCIMENTO, 2008). Estudos de caso e leitura envolvendo discussões em grupo também contribuem com a integração de todo contexto que está sendo estudado, e são utilizados

pelos docentes para desenvolver o CPC durante o processo educativo (SHULMAN, 2005).

O exposto demonstra a consciência epistemológica de mundo do docente ao desenvolver a apreensão da realidade de forma a trabalhar junto com os discentes na produção de um conhecimento palpável e que possa ser transformado cotidianamente. A partir do reconhecimento da sua própria prática, o docente consegue apreender a verdadeira essência da realidade, possibilitando a construção e reconstrução dos conhecimentos de forma a desenvolver uma aproximação entre a realidade dos discentes e o contexto educacional. O discente, nesse sentido, é compreendido como um ser humano crítico, curioso, capaz de realizar reflexões sobre seu aprendizado e de dar contribuições para a transformação do ensino.

Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador (FREIRE, 2011, p.70).

Educar exige reconhecer o educando como sujeito autônomo, e para isso é preciso conhecer os alunos e suas características

O conhecimento dos alunos e de suas características diz respeito às particularidades cognitivas, sociais, culturais e psicológicas dos discentes, bem como aos interesses e às necessidades, conhecimentos e habilidades que trazem consigo para o momento de aprendizagem. Aborda também o conhecimento dos alunos reunidos em sala, o comportamento dentro e fora de aula, seus interesses e inquietações, o que os mobiliza e o que não, como entendem a relação docente-discente (SHULMAN, 2005).

No que se refere a essa categoria, encontram-se com frequência relatos dos docentes que ressaltam que, para direcionar o ensino, é fundamental também entender o perfil e o contexto em que cada turma está inserida, bem como trabalhar de forma diferenciada com cada discente, respeitando assim suas peculiaridades, tendo a oportunidade de planejar e desenvolver posturas diferenciadas.

Trabalho muito com alunos da odontologia e da medicina, mas tem uma diferença muito grande da matéria-prima, trabalhar com medicina, trabalhar com odontologia e aí vem o trabalho que faço com a enfermagem na [...] fase que tenho uma boa carga horária, onde é um trabalho totalmente diferente. Acho que tem realidades totalmente diversas, e o fato de estar trabalhando em cursos que são tão diferentes, tão díspares, em minha opinião, enriquece bastante, mas exige posturas diferentes, então atuo de forma diferente para cada turma, cada curso, cada aluno. (Otávio)

Nesse sentido, destaca-se a importância de o professor conhecer quem são seus discentes e entender o contexto em que eles estão inseridos, visto que, a partir dessa compreensão, o docente tem a oportunidade de planejar e utilizar posturas diferenciadas de forma individual e coletiva, potencializando assim um ensino transformador e crítico para cada um (CAVACA et al., 2010).

Outra preocupação recorrente expressa é saber o nome dos discentes, pois esse fato demonstra interesse por parte do docente, estabelecendo empatia com o discente e aumentando assim o grau de confiança e interação com eles no processo educativo. Os docentes alegam ter maior facilidade de conhecer seus discentes quando ministram aulas práticas, trabalhos em grupos e orientações de seminários, visto que a grande maioria das turmas têm entre 40 e 50 discentes por sala.

E isso também faz diferença [conhecimento dos alunos], conheço meus alunos quase por nome individual a todos, sobretudo se tenho que ministrar as aulas práticas. Conheço de nome e sobrenome de cada um, sei bastante deles e faço questão disso, e eles sentem que a interação é maior quando o professor chama pelo nome. Eles acham que estou com eles, se sentem mais dentro do sistema. (Fernando)

Eu me dou bem com os alunos, acho que essa é uma questão de você saber como trabalhar com o aluno [...]. Porque na verdade são bases que tem

do diálogo, do respeito, de ouvir, de entender, de compreender, de usar o exemplo com o aluno, de estar trazendo muitas vezes ele para realidade. Uma coisa que gosto muito é que eles se coloquem na aula, que falem, porque acho que a intenção maior não é informação, é que eles assimilem o conhecimento. (Ester)

O relacionamento entre docentes e discentes tem papel determinante no processo de ensinar e aprender, e as atitudes do primeiro podem ser entendidas como estimulantes ou não. O docente é, por vezes, modelo e exemplo. Pesquisa apontou que, para os discentes, inclusive, outras características pessoais assumem considerável importância no processo relacional, tais como senso de justiça, paciência, calma, compreensão, simpatia e capacidade de se mostrar amigável (CAMPOS et al., 2010).

Estudo que se deteve a analisar os reflexos da atuação docente sobre a formação dos discentes concluiu que a qualidade da relação docente-discente e a existência de posturas pessoais consideradas indispensáveis para o aprendizado são fundamentais, embora não se encontrem isoladas do contexto educacional (REIS et al., 2013). A aula caracteriza-se, justamente, pelas relações entre indivíduos que ensinam e aprendem, e suas práticas buscam intencionalidades dos projetos pedagógicos dos cursos e das universidades (SILVA et al., 2011). A docência pode ser observada, então, pela ótica de um processo colaborativo, dependente dos sujeitos que a vivenciam e, nesse contexto, os aspectos relacionais são fundamentais.

Nessa perspectiva, Freire (2011a) traz a importância do docente compreender que educar exige reconhecer o educando como sujeito autônomo, e para isso é preciso conhecer os alunos e suas características, reconhecendo assim os discentes como sujeitos autônomos e curiosos no processo de ensinar e aprender, respeitando os princípios básicos da ética e justiça que requerem seu compromisso como docente. É fundamental que docentes e discentes estabeleçam um diálogo verdadeiro, em que todos se considerem seres inacabados, inconclusos, no processo de construir e partilhar o conhecimento.

O diálogo começa na busca do conteúdo programático, e para isso é preciso conhecimento do currículo

Para Shulman (2005), o conhecimento do currículo refere-se a conhecer a organização do currículo, das disciplinas e ementas, dos objetivos formativos e ao entendimento dos materiais e programas que servem como elementos para o processo de trabalho dos docentes.

No que concerne a essa subcategoria, por meio das observações, foi possível perceber que os docentes, durante o processo educativo, respeitam e consideram importantes as ementas a ser seguidas, demonstram compreender a importância daquele conteúdo específico que está posto em determinada fase do currículo, conseguindo assim estabelecer um diálogo-reflexivo sobre a importância do conteúdo para a formação do futuro profissional de saúde.

Professor inicia a aula agradecendo a presença de todos e pergunta como os discentes estão vivenciando a fase, em relação aos estágios, conteúdos, trabalhos em grupos, provas. Cada um fala dos pontos positivos e negativos. Professor segue dizendo que hoje a discussão será sobre o cuidado [...] e pergunta se o grupo entende o porquê trabalhar com este conteúdo neste momento da formação. Os discentes não conseguem responder de forma completa, e o professor faz uma breve contextualização da fase, falando que o objetivo que é esperado dos discentes é que em todos os locais que tenham vivência entendam e consigam trabalhar com o CUIDADO [...], professor faz esse grifo no quadro. Destaca o que quer, que os discentes saiam dessa fase sabendo: é pensar sobre a [...], saber trabalhar de forma interdisciplinar com as outras profissões, pois uma profissão sozinha não consegue ter um trabalho resolutivo, saber sobre o [...] que fazem parte do cuidado em [...], destaca que o grupo precisa ver como está estruturado o cuidado em [...] em cada realidade [...] Os discentes não fazem nenhuma objeção, e o professor pede que eles iniciem a ler um texto, e diz que no decorrer do semestre haveria mais discussões sobre este aspecto. (Evaldo O)

Outro aspecto evidenciado nas observações dos docentes foi o interesse de seguir o projeto político-pedagógico (PPP) do curso em que atuam, assim como discutir e exemplificar até mesmo de forma lúdica

com os discentes o que o PPP representa para a formação. Destaca-se ainda que foi constatada, de forma geral, nos relatos dos docentes, a falta de suporte em relação à apresentação do PPP, quais são seus objetivos e por que estavam formando, que tipo de profissional a instituição queria que se formasse. Apenas os docentes que já haviam tido experiência em mais de uma IES sabiam da importância de entender e pensar sobre o PPP na prática diária docente.

Professora inicia aula com uma dinâmica, pede que todos fiquem em duas fileiras, um de frente para o outro, que fiquem em silêncio e que a dupla diga um bom dia somente com os olhos. A turma começa a rir e a professora pergunta se é difícil falar só com os olhos. Todos respondem que sim. A professora continua dizendo que olhar nos olhos não é brincadeira, e que eles irão trabalhar com o paciente que muitas vezes não consegue se expressar com a linguagem verbal. Dá o exemplo de que, quando o paciente chega e senta na cadeira e cruza as pernas ou os braços, isso pode significar que ele está com medo, fala da importância de entender a linguagem não corporal. E traz para a discussão que os discentes, como futuros profissionais da saúde, precisam trabalhar de forma holística e integral com o paciente, a não ser que os discentes só queiram ver a boca do paciente e a sua doença. Destaca ainda que o curso preconiza como premissa básica um profissional que saiba trabalhar dessa forma, e que apesar de ainda ver que muitos não trabalham com essa abordagem, destaca que daqui para frente os discentes terão cada vez mais o contato com as pessoas, e finaliza dizendo que a nossa profissão de dentista requer esse aprendizado, não podemos só olhar para boca ou só para o dente, temos que olhar para o ser humano de forma integral, pensem nisso. (Olívia O)

Quando cheguei aqui, a primeira coisa que fui atrás foi do PPP, me deram o livrinho que tinha orientação, me trouxeram a experiência que estava acontecendo, dois currículos, mas para mim era mais próximo, porque já tinha vivido

isso. Era coordenadora de curso e vivi isso muito próximo. Foi uma experiência que me complementou como professora, porque me ajudou a enxergar coisas que não via como professora. Para mim, achei que não era algo tão diferente, porque já tinha essa experiência. Comecei a olhar o macro, que parecia que antes só via a aula, algo específico, o meu plano de ensino, e quando se discutiam, se discutiam os outros semestres, mas cada um era no seu quadradinho, e agora você amplia a visão, se sensibiliza com o todo, enxerga o outro lado da balança. (Ester)

Nesse sentido, considera-se fundamental que o docente tenha o conhecimento do PPP no qual está inserido, possibilitando o melhor entendimento da organização do currículo e das características do curso. Dessa forma, ele poderá estimular o discente a ir além do conteúdo programático, fazendo com que ele busque novas perspectivas e amplie sua visão sobre a realidade, o que favorecerá a formação de um profissional consciente do contexto social a sua volta e da forma como a profissão se desenvolve nesse cenário.

Como se trata de um condutor para formação de futuros profissionais, o PPP precisa ser considerado algo que pode ser modificado e transformado, à medida que for necessário, no que diz respeito aos princípios e posturas, por meio de ações críticas e reflexivas que envolvam docentes e discentes, permitindo assim uma integração dos conhecimentos que fazem parte do contexto educacional (NÓBREGA-TERRIEN et al., 2010).

Desse modo, a partir do contexto acima, afirma-se a importância dos docentes, antes do encontro pedagógico com os discentes, buscarem reconhecer e estruturar o conhecimento, compreendendo a finalidade do diálogo que será estabelecida com os discentes, já que o diálogo começa na busca do conteúdo programático. Para Freire (2011, p.97), ãa educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre eleõ.

Educação é um ato político, pois é preciso conhecimento do contexto educacional

O conhecimento do contexto educacional diz respeito ao local em que o docente atua ou trabalha. Engloba temas mais amplos sobre o campo educacional, é a compreensão dos diferentes contextos educacionais em que os discentes estão inseridos, considerando-os no planejamento e execução de suas práticas pedagógicas, no processo de ensinar e aprender (SHULMAN, 2005).

Na subcategoria, constatam-se falas dos docentes que dizem respeito apenas ao modo ou processo de inserção do docente nas IES. Os docentes reconhecem a importância do programa de inserção profissional oferecido pelas IES no momento em que ingressam. Entretanto, consideram esse aporte ineficiente, diante das demandas com que os docentes se depararão nos próximos anos de trabalho na universidade.

[...] Quando entrei há um ano não teve cursos [de formação/inserção de professor na IES]. Agora daqui a duas semanas tem um curso a que faço questão de ir para aprender o sistema nessa universidade. Mas repito novamente, uma tarde ou duas horas não resolvem a vida de um sujeito que chega aqui sem a menor noção de como funciona o sistema. É uma ajuda sem dúvida, não tiro o mérito das pessoas que estão envolvidas em fazer [...], mas é uma ajuda muito menor do que deveria acontecer, para uma pessoa que vai ter que sobreviver nessa universidade por 30 anos ou mais e dar aula, fazer pesquisa, extensão. O apoio da universidade para eles é mínimo. (Fernando)

Bom, sem dúvidas é importante. [curso de formação/inserção de professor na IES] [...] O problema do [curso de formação/inserção de professor na IES] que eu achei é que ele caía muito no casuísmo, por exemplo, eventualmente nós tínhamos um professor que de qualquer departamento ou de qualquer centro ofertava um curso, fazia a proposta era aprovado e pronto, não significava se aquilo se inseria em uma matriz pré-determinada, um projeto político da universidade já pensado, não tinha uma forma, ele era todo picado [...]. (Oscar)

Outro aspecto apontado pelos docentes como interessante aos recém-chegados à universidade seria oferecer cursos específicos para formação docente.

Entre em setembro do ano passado e nenhum curso foi oferecido [curso de formação/inserção de professor na IES]. Esse ano em março abriram alguns cursos no sistema gestor de capacitação, tem uns cursos bem básicos que incluem funcionários, que não é só docente [...]. Sinto falta de um curso que discutisse a parte pedagógica [...] a parte da formação como professor, que seria o objetivo maior do [...], não vejo muito suporte. Penso que uma grande contribuição seria da área da educação, algum curso na parte de docência, mas acho que eles imaginam que a pessoa tem doutorado, então já teve esse aporte, mas não tem. E no [...] realmente não tem muitos cursos voltados para formação docente. E também não só para quem entra, mas para quem já está aqui, [...] porque até os professores que estão há muito tempo estão percebendo a diferença dos alunos, porque todo mundo tem computador, tablet ou celular. Tem muito professor que fica lendo slides sem nenhuma interatividade. Tem que chamar a atenção dos alunos, e as tecnologias, não tem como negar, muitos professores ainda têm a posição autoritária, e dizem: Não quero que ligue computador, nada disso na minha aula. Tem que prestar atenção em mim. Essas discussões precisava. (Olivia)

O contexto educacional conglera ainda aspectos inerentes à universidade como organização, dessa forma, com regras, normas e concepções construídas ao longo dos anos. Ao docente, compete compreender e se inserir em diversos aspectos da esfera administrativa, tais como legislação, o sistema de regras cristalizado e os aspectos socioeconômicos e institucionais dessas organizações que possuem objetivos educacionais amplos e lidam igualmente com as exigências constantemente suscitadas pelas transformações sociais, culturais e econômicas (SOUZA-SILVA & DAVEL, 2005).

Essa categoria abrange aspectos amplos, no que diz respeito à inserção do docente em uma IES específica. No entanto, apenas foram constatadas falas dos docentes que remetiam a essa inserção institucional, o que demonstra limitação do entendimento do real significado do contexto educacional.

Freire (2013, 2014b) acredita que a educação constitui-se como ato político, e todo processo educacional possui objetivos, valores e finalidades que precisam ser considerados no contexto educacional da sociedade e apreendidos pelo docente. O ambiente educativo não pode ser considerado neutro, os docentes e discentes não são neutros. O docente precisa assumir a postura política em que acredita e que pratica, já que todo processo educativo requer uma intenção ao formar, sendo condição fundamental entender os limites da prática político-educativa, sem o que se expressa uma consciência epistemológica incipiente.

Educação é um ato de liberdade, e por isso requer conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos

Shulman (2005) considera o conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos como o reconhecimento dos objetivos da educação e sua formação, suas bases de construção histórica e sua sustentação teórico-filosófica. Assim, o docente consegue ter clareza de quais habilidades e competências os discentes necessitam compreender, mediante o contexto educacional em que estão imersos.

Nessa subcategoria, os docentes trouxeram relatos acerca da compreensão sobre o perfil de profissionais que estão formando, demonstraram ter conhecimento sobre as DCNs e de seus desdobramentos e da forma como isso pode transformar a formação dos profissionais da saúde.

[...] A educação dos estudantes [...] tenho como norte o perfil do estudante que se espera do PPP do curso. Claro que o norte maior é o perfil do estudante que as DCNs preconizam, então tem que olhar e saber com quais tipos de fundamentos educacionais vou precisar trabalhar. Para essa execução, temos o PPP e depois tenho o plano de ensino, e como esse plano de ensino foi construído, depois tem o plano de aula, esses são

os instrumentos que tenho que nortear até chegar à sala de aula. [...] Esse plano de ensino, ele é construído com um referencial teórico-metodológico que está em um âmbito geral na DCN e em âmbito específico no PPP, que neste caso é a metodologia problematizadora, e na enfermagem daqui é por competência. Sendo assim, o nosso plano de ensino, ele é construído por competência, os conteúdos que desenvolvo, e já sei a competência final que tenho que desenvolver, onde quero chegar. (Evaldo)

Silva et al. (2011) destacam a importância dos docentes da área da saúde estarem sintonizados com as DCNs de cada curso, para que assim possam planejar as atividades educativas e compreender os conhecimentos, habilidades e atitudes que precisam ser desenvolvidos nos discentes, em cada momento da sua formação. Desse modo, Freire (2011b, p.105) afirma que:

O grande problema que se coloca ao educador ou à educação de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário, tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome.

Freire (2014a) acredita na educação com um ato de liberdade e, por isso, vislumbra a autonomia do docente no campo educacional de forma ética e responsável. O docente possui objetivos, finalidades e valores educativos a ser seguidos na instituição em que está inserido, no entanto, também precisa desenvolver sua liberdade de trabalhar de forma autônoma na condução do processo educativo. A liberdade torna-se consciente e madura conforme é afrontada com outras liberdades, por isso, é necessário exercitá-la cotidianamente nas vivências educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, aponta-se como fundamental compreender como se expressa a consciência de mundo epistemológica na prática pedagógica como ponto de partida para uma discussão crítica e reflexiva

no âmbito da prática docente, visando às mudanças requeridas no mundo da saúde.

Os dados desta pesquisa possibilitam situar que a consciência de mundo epistemológica dos docentes na área da saúde é fundamental para uma formação diferenciada dos futuros profissionais para o trabalho no SUS, uma vez que permite identificar a reflexão crítica deles sobre a própria prática pedagógica, contribuindo com diferentes olhares para o mesmo contexto: a práxis educativa dos docentes. Além disso, esta pesquisa contribui ainda com a importância da reflexão sobre a articulação da consciência de mundo epistemológica e os conhecimentos específicos necessários na atuação docente para uma prática pedagógica transformadora.

Assim sendo, considera-se que, para que o docente consiga compreender e refletir sobre as categorias de conhecimento base necessários para sua atuação, é importante que ele desenvolva uma consciência de mundo epistemológica, percebendo-se em relação com um mundo inacabado e em constantes mudanças, em que é capaz de aprimorar e transformar a sua prática pedagógica, sem esquecer que cada docente possui uma cultura, um contexto de vida em que está inserido. Dessa forma, a consciência de mundo epistemológica e suas reflexões são legitimadas a partir das experiências de vida de cada docente.

REFERÊNCIAS

BACKES, V. M. S. et al. Expressões do conhecimento didático do conteúdo de um professor experimentado de enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, v.22, n.3, p.804-10, 2013.

BACKES, V. M. S.; MOYÁ, J. L. M.; PRADO, M. L. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.19, n.2, p.421-428, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012**. Resolve aprovar as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde. Publicada no DOU n.º 12, 13 jun., seção 1, p.59, 2013.

CAVACA, A. G. et al. A relação professor-aluno no ensino da Odontologia na Universidade Federal do Espírito Santo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.8, n.2, p.305-18, 2010.

CAMPOS, L. et al. Características de um bom professor na concepção dos acadêmicos do Curso de Odontologia da Universidade do Vale do Itajaí ó UNIVALI. **Revista da ABENO**, v.10, n.1, p.9-13, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 57.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 43.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Professora sim; tia não**. 36.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GOMES D. C. **Perfil dos recém-doutores em enfermagem: aproximação ao perfil proposto pela Área de Enfermagem da CAPES**. 2014. 380f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) ó Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MADEIRA, M. Z. A.; LIMA, M. G. S. B. O significado da prática docente na constituição do saber ensinar das professoras do curso de Enfermagem da Universidade Federal do Piauí. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.19, n.1, p.70-7, 2010.

MASETTO, M. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

NAZIK, M. A. Z.; HANADI, Y. H.; OLFAT, S. Developing an understanding of research-based nursing pedagogy among clinical instructors: A qualitative study. **Nurse education today**, v.34, n.11, p.1352-1356, 2014.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M. et al. Projeto político pedagógico: concepção, construção e avaliação na enfermagem. **Revista da Escola Enfermagem da USP**, v.44, n.3, p.679-86, 2010.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, V.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em Educação Física. **Revista Brasileira Educação Física Especial**, São Paulo, v.22, n.2, p.161-71, 2008.

REIS, S. M. A. S. et al. O professor de odontologia da perspectiva de seus discentes. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v.1, n.1, p.169-186, 2013.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**, Granada, v.9, n.2, p.1-30, 2005.

SILVA, M. C. et al. Pró-Saúde ó Odontologia/UNISC: experiências e contribuições na formação profissional. **Rev. ABENO**, Londrina, v.11, n.1, p.47-50, 2011.

SOUZA-SILVA, J. C.; DAVEL, E. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de administração no Brasil. **O&S**, v.12, n.35, p.113-134, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, R.; LAHAYE, F. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannonica, n.7, 2002.

6.2 CONSCIÊNCIA DE MUNDO INGÊNUA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES DA ÁREA DA SAÚDE²

Bruna Pedroso Canever
Marta Lenise do Prado

RESUMO

Objetivou-se compreender como a consciência de mundo ingênua de Freire se expressa na prática pedagógica de docentes da área da saúde, a partir das categorias de conhecimento base de Shulman. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo descritiva, exploratória e analítica. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista aberta e observação não participante, realizadas de maio a dezembro de 2013, com participação de 21 docentes de uma universidade pública do sul do Brasil. A sistematização dos dados foi realizada com base na proposta operativa de Minayo. Da análise emergiu a categoria central: Consciência de mundo ingênua dos docentes da área da saúde, e os dados foram articulados a partir das categorias de conhecimento base para o ensino de Shulman. Os resultados demonstram que a prática pedagógica dos docentes ainda está atrelada ao ensino tradicional, que estimula a memorização, a pouca participação e reflexão dos discentes no seu processo de formação.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Docentes; Consciência de mundo ingênua; Conhecimento base.

INTRODUÇÃO

O preparo pedagógico do docente da área da saúde é uma das questões que vêm sendo apontada como fator determinante para as transformações na formação profissional e, conseqüentemente, na prática em saúde. No Brasil, medidas governamentais vêm promovendo a reestruturação dessa formação profissional, todavia, o despreparo pedagógico dos docentes vem limitando os avanços desejados. Essa prática docente está sendo exercida, muitas vezes, sem o devido preparo didático-pedagógico específico dos profissionais de saúde.

² Este estudo faz parte da tese intitulada: *Docente universitário da área da saúde: consciência de si e de mundo para uma prática pedagógica transformadora.*

Em geral, e na área da saúde, as Instituições de Ensino Superior (IES), no Brasil, exigem apenas como pré-requisito para ser docente o conhecimento da matéria, oriundo do exercício profissional (prático) e da formação acadêmica (teórico) para a disciplina que será lecionada. Partindo dessa concepção, o preparo didático-pedagógico para os docentes da área da saúde não constitui uma competência esperada. Atualmente, para o ingresso na carreira de docente no ensino superior, há exigência de título de mestrado e doutorado, e a progressão na carreira valoriza fortemente a produção científica. Em decorrência dessa ênfase, a função de ser pesquisador atrelada ao conhecimento específico ganha destaque em relação aos critérios de avaliação de produtividade e qualidade do docente, colocando o ensino como concorrente da pesquisa, dicotomizando ensino, pesquisa e extensão (PACHANE & PEREIRA, 2004).

No entanto, é necessário ressaltar que o docente não se constrói de forma imediata, é necessário que ele disponha de conhecimentos específicos, que possibilitem a transformação do conteúdo em algo acessível e compreensível aos discentes. O mesmo se faz a partir do reconhecimento diário de sua prática, da reflexão sobre suas atitudes e da tomada de decisão recorrente (CANUTO, BATISTA, 2009).

A formação docente dos profissionais na área da saúde pode ser considerada um processo complexo, em que se destaca a carência de uma formação específica voltada a esses profissionais, e essa lacuna representa um dos nós críticos no que concerne à transformação da formação profissional em saúde. Para a prática docente, o profissional de saúde precisa desenvolver competências que vão além de conhecimentos técnico-científicos de sua profissão.

Shulman propõe sete categorias de conhecimento base para o ensino, necessárias para que o docente desenvolva uma prática pedagógica competente, a saber: conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento pedagógico de conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento do contexto educacional e conhecimento dos objetivos, finalidades, valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos (SHULMAN, 2005).

O despreparo pedagógico do docente em saúde pode gerar uma série de limitações para o processo educativo. Os docentes, ao apresentarem uma consciência de mundo ingênua, que limita a compreensão da complexa atividade para formação dos profissionais em saúde, podem não reconhecer a necessidade de construir-se como tal.

Nessa perspectiva, a realidade que aqui estamos falando do mundo da educação em saúde só poderá ser transformada a partir do reconhecimento do homem em relação a si mesmo e aos outros, tendo a percepção de que sua própria situação pode ser modificada, levando em conta o contexto atual em que está inserido (FREIRE, 2014). Essa precisa ser a finalidade da formação profissional, quando se deseja a transformação das práticas em saúde. Cabe lembrar que atuar na docência na área da saúde envolve diversos desafios, dentre eles: auxiliar na formação de profissionais críticos e reflexivos, capazes de atuar na saúde em um cenário de constante mudança social, política e econômica que se vivencia na atualidade. Quando o docente não reconhece assim seu trabalho pedagógico, ele demonstra uma consciência ingênua.

Para Freire (2014), a consciência de mundo ingênua pode ser considerada um olhar sem profundidade sobre o que está a sua frente, o homem percebe sua realidade como estanque e sem possibilidade de mudanças, como se estivesse no automático. Nesse tipo de consciência, não há o ato reflexivo sobre as ações cotidianas. As ações não são consideradas para mudança da realidade, por não ter reflexão sobre o mundo, ou seja, não se considera o contexto como algo que possa sofrer transformação e transformar a realidade.

Diante do cenário exposto, o objetivo deste estudo é compreender como a consciência de mundo ingênua se expressa na prática pedagógica de docentes da área da saúde, a partir das categorias de conhecimento base de Shulman.

MÉTODO

Pesquisa qualitativa do tipo descritiva, exploratória e analítica, desenvolvida em uma universidade pública do sul do Brasil. O critério de escolha dos participantes foi busca intencional de docentes da área da saúde cuja formação inicial englobou: enfermagem, medicina, odontologia, farmácia, nutrição, fonoaudiologia e educação física. Eles atuam nos seguintes cursos: Enfermagem, Medicina, Odontologia, Farmácia, Nutrição e Fonoaudiologia.

Foram escolhidos docentes intermediários que, conforme Shulman (2005), têm de 06 a 14 anos de experiência. A escolha por ser docente intermediário deu-se pelo fato de que ele já possui uma caminhada na construção docente, tem grande jornada pela frente e ainda está se construindo.

A seleção dos participantes foi feita a partir de busca no *site* institucional de cada curso de graduação. Em seguida, foi acessado o currículo Lattes do docente e consultado o departamento de ensino a que ele está vinculado. O primeiro contato com os participantes foi realizado por meio de convite presencial ou correio eletrônico para participar da pesquisa, e nesse momento foi agendada a coleta dos dados.

Foram identificados cinquenta e quatro docentes (54) intermediários no período da coleta de dados, e quatro (04) possuíam a formação inicial em enfermagem, dezesseis (16) em medicina, nove (09) em odontologia, dez (10) em farmácia, nove (09) em fonoaudiologia, cinco (05) em nutrição e um (01) em educação física. Cumpre destacar que a pesquisadora entrou em contato com todos os possíveis participantes, e dentre eles dezessete (17) não aceitaram participar da pesquisa, nove (09) estavam fora do país realizando estágio pós-doutoral e sete (07) estavam afastados da universidade por motivo de doença.

Aceitaram participar da pesquisa vinte e um (21) docentes. Do total de participantes, onze (11) demonstraram possuir uma consciência ingênua de mundo. Assim, a categoria central e suas subcategorias emergiram das entrevistas e observações dos seguintes docentes: cinco (05) médicos, um (01) dentista, um (01) farmacêutico, dois (02) fonoaudiólogos, um (01) nutricionista, um (01) educador físico.

A coleta de dados ocorreu no período de maio a dezembro de 2013. Os dados foram coletados por meio de entrevista aberta e observação não participante. A pergunta norteadora da entrevista aberta foi a seguinte: Como você se constituiu como docente? As entrevistas

tiveram duração mínima de nove (09) minutos e máxima de dezoito (18) minutos.

Para as entrevistas, foi utilizado um gravador digital, sendo elas transcritas na íntegra e armazenadas em computador pessoal, com acesso restrito pela pesquisadora. As entrevistas foram feitas em local escolhido pelo participante, um ambiente adequado, silencioso, confortável, para favorecer a troca de informações e o desenvolvimento da entrevista, de forma privativa.

As observações não participantes foram agendadas após a entrevista, conforme a disponibilidade do participante, sendo realizada uma observação para cada entrevistado. A observação foi realizada em diferentes cenários de ensino: sala de aula, aula em laboratório ou vivência em campos de práticas clínicas. As observações tiveram duração mínima de 1 hora-aula e máxima de 4 horas-aula.

Os dados foram analisados por meio da proposta operativa de Minayo (2013), que consiste em três etapas: **Pré-análise**: organizada a partir de leituras repetidas e exaustivas das transcrições das entrevistas, sendo os dados organizados em um arquivo do programa Microsoft Office Word®; **Exploração do material**: categorização dos dados, realizadas 1.^a, 2.^a e 3.^a codificações dos dados brutos, captando assim as ideias centrais dos dados, sendo organizadas no Microsoft Office Excel®; **Tratamento dos resultados obtidos e interpretação**: a partir da aproximação dos dados com o referencial teórico de Paulo Freire, emergiu a seguinte categoria central: Consciência de mundo ingênua dos docentes da área da saúde, e neste momento os dados foram articulados às categorias de conhecimento base propostas por Shulman e confrontados novamente com o referencial de Freire, reelaborando-se assim as seguintes subcategorias: Des-Conhecimento do conteúdo: ensinar é transferir conhecimento; Des-Conhecimento pedagógico geral: ensinar é reproduzir o que aprendeu; Des-Conhecimento pedagógico de conteúdo: aprender exige memorização mecânica; Des-Conhecimento dos alunos e suas características: os educandos são objetos passivos que nada sabem; Des-Conhecimento do currículo: o programa deve ser dissertado; Des-Conhecimento do contexto educacional: a educação é um ato apolítico; Des-Conhecimento dos objetivos, finalidade e valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos: educação é adestramento.

Este projeto foi submetido ao Comitê de Ética da UFSC (CEP/UFSC), conforme preconizado pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, sobre a pesquisa envolvendo seres

humanos, sendo aprovado sob o protocolo 539.118 do CEP/UFSC (BRASIL, 2012). A aceitação dos docentes para participação da pesquisa foi obtida por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para assegurar o anonimato, os participantes foram designados por codinomes de identificação escolhidos pela pesquisadora, para as observações, manteve-se o codinome inicial, acrescentando-se ao final a letra O, por exemplo (Marcos O).

RESULTADOS

Neste estudo, a consciência de mundo ingênua do docente diz respeito àquela postura que não reconhece a importância de desenvolver em si os conhecimentos necessários à prática docente. Para Shulman (2005), o conhecimento base para o ensino engloba sete categorias, a saber: conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento pedagógico de conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento do contexto educacional e conhecimento dos objetivos, finalidades, valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos.

O desconhecimento de tais categorias pelo docente implica uma prática pedagógica repetitiva e impositiva e revela uma consciência de mundo ingênua do docente. Essa postura revela-se nas subcategorias que estão apresentadas a seguir.

Des-Conhecimento do conteúdo: ensinar é transferir conhecimento

Esta categoria está relacionada com o desconhecimento específico de uma disciplina ou conteúdo e seus princípios teóricos. Trata-se da estrutura da matéria, seus princípios de organização teórico-conceitual, as ideias, habilidades e produção do conhecimento importante em determinado campo (SHULMAN, 2005).

A partir da descrição da observação, percebe-se que os docentes possuem fragilidades no conhecimento do conteúdo específico e na integração de outros conteúdos, quando transfere a responsabilidade de responder o questionamento do discente para outra pessoa, trabalha o conteúdo em sala de forma ôbancáriaö, sem envolver os discentes, e não faz relação do conteúdo específico com outros conhecimentos durante o processo educativo.

A aula é sobre dissolução in vitro. Professora apresenta conteúdo em Power Point, os slides são muito carregados de informação e não possuem imagens para ilustração. Professora faz a leitura na íntegra do que está escrito, fala rápido e em nenhum momento pergunta ou interage com a turma. A fala sobre o conteúdo é pontual em cada slide, parecendo estar tudo decorado. Um discente faz uma pergunta sobre o assunto e a professora diz que este conteúdo não pertence à aula dela e que o discente poderá tirar essa dúvida com a professora M. (Flávia O)

Professor chega às 14:15 a sala de aula de jaleco, dá boa tarde a turma e coloca o power point. Não fala qual o objetivo da aula e inicia falando que vai trazer bastante coisa de microbiologia, e que se os alunos haviam deixado escapar muita coisa teriam que voltar nos textos da disciplina porque depois de três semanas eles não entenderiam mais nada. A aula ocorre basicamente como um monólogo, professor parece estar sozinho em sala de aula, não tem debate com os alunos, simplesmente passa a matéria. Professor em nenhum momento fala sobre a pessoa na sua integralidade, ou na forma que se deve trabalhar com ela, fala somente na doença. [...] O tratamento para este tipo de doença é a remoção do agente etiológico e pronto, o prognóstico é bom, no entanto o dente estará morto e é preciso fazer um bom procedimento de remoção. [...] (Orlando)

Esses achados são demonstrativos de um processo pedagógico centrado no repasse de conteúdo a ser ensinado, sem preocupação da integração do conteúdo e o aprendizado pelo discente. Demonstra postura bancária de educação, de transmissão de conhecimento sem espaço para a reflexão e criticidade do discente.

Des-Conhecimento pedagógico geral: ensinar é reproduzir o que aprendeu

A subcategoria Des-Conhecimento pedagógico geral refere-se à fragilidade do docente no que concerne ao conhecimento sobre o ensino, concepções e princípios educacionais com o uso de estratégias pedagógicas, transcendendo assim o conhecimento da matéria específica (SHULMAN, 2005).

No contexto atual, muito se tem discutido sobre a necessidade da formação específica para a atuação docente, no entanto, ainda hoje, é possível identificar discursos em que a formação específica do docente não é realizada, permanecendo a reprodução de sua experiência discente. O docente naturaliza o que vê como algo estanque, sem considerar alternativas viáveis para transformar a realidade.

*Foi interessante e muito difícil [experiência como docente], porque em primeiro lugar não há nenhuma formação em lugar algum, a gente se forma sem nenhum conteúdo e formação didática. Então, de um modo ou de outro, a gente reproduz o que a gente aprendeu, mas com uma distância temporal muito grande, entre a época que a gente era aluno de graduação e a época que você começa a ministrar aulas na graduação, na verdade **não temos opção, o jeito é reproduzir** [grifo nosso] e passar o recado. (Nilton)*

Por um lado, embora o docente reconheça a importância da formação pedagógica, não se mobiliza no sentido de reconhecer em si um movimento para melhorar sua prática, coloca-se numa posição passiva, conformada. Todavia, também há aquele que acredita que a simples experiência prática, uma ação profissional bem executada a partir da sua formação na graduação, seja suficiente para uma prática pedagógica de qualidade.

Durante toda a formação médica, enquanto você é residente, você ensina os alunos que estão abaixo de você. Sempre gostei dessa atividade de forma muito informal, nunca tive nenhuma aula de metodologia, pedagogia, de como se ensina, eu me baseava no que achava e nos exemplos. Eu acho que uma atitude profissional correta, de trato com o paciente e conduta, se eu faço isso corretamente, já serve como exemplo, e isso já basta para ser professor, já é suficiente, e não

precisa de grandes estudos ou formação específica. (Miriam)

A percepção dos docentes em relação à avaliação dos discentes é um aspecto que também merece destaque no estudo. A avaliação discente consiste, em geral, na mensuração do conhecimento adquirido pelo estudante, por meio de provas, posturas que alegam assumir, tendo em vista o tempo, a quantidade de discentes por turma.

[...] Eu não tenho muito que avaliar os alunos, a minha parte é mais presença do que algum outro tipo de avaliação, porque tenho pouco tempo. Por exemplo, na parte da manhã, eles ficam com uma pessoa por duas semanas inteiras na prática, e essa pessoa conhece cada um e ela que avalia. Eu não estou envolvida diretamente na avaliação, é mais a discussão de casos e seminários. Os alunos recebem nota pela presença em sala. (Melissa)

A avaliação é um problema, qual a alternativa que se tem para fazer uma avaliação para 74 alunos? Não tem melhor critério, [...] tenho 70 alunos agora, fica inviável, [...] a avaliação de uma disciplina teórica é sempre prova escrita. (Flávia)

Esses resultados caracterizam uma postura relacionada ao desconhecimento pedagógico geral do docente, que acaba na prática apenas reproduzindo o que aprendeu, sem reconhecer a necessidade de refletir acerca do processo pedagógico que implementa.

Des-Conhecimento pedagógico de conteúdo: aprender exige memorização mecânica

O Des-Conhecimento pedagógico do conteúdo configura-se pela ausência da união de conteúdo e pedagogia, os quais são considerados elementos principais do processo de ensinar e aprender. É a forma como se ensina a matéria, com uso de representações da realidade e analogias de ideias (SHULMAN, 2005). Assim, a consciência de mundo ingênua do docente em relação ao Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) pode gerar, nos discentes, desânimo e diminuição do interesse de compreender o conteúdo trabalhado no ambiente educativo.

Em alguns momentos, a partir das observações realizadas com os docentes, o desenvolvimento do CPC é percebido de forma desarticulada com o conteúdo, pedagogia e interação com os discentes.

O tema da aula é o movimento da reforma sanitária. Professor fala em um tom alto, está sério e gesticula com uma mão no bolso, utiliza uma linguagem rebuscada, com termos específicos e difíceis de entender. Professor segue falando sozinho, há conversas paralelas. Todo conteúdo parece estar muito descolado da realidade dos discentes [1.ª fase do curso], também não traz exemplos práticos nem analogias. Durante toda a aula, professor não chama os alunos para o debate, não os inclui. De vez em quando o professor perde a linha de raciocínio, parece estar um pouco nervoso. Discentes comentam entre si que estão com sono, alguns estão mexendo no computador e no celular. Professor fala sobre modelo preventivista e medicina social. No mesmo contexto fala de Marx e não pergunta qual o conhecimento da turma sobre o filósofo, fala ainda de materialismo histórico-dialético. Professor diz que a turma precisa ler o texto mais de uma vez, senão eles não conseguirão acompanhar, e os discentes respondem que uma coisa é ler e a outra é compreender. (Emerson O)

Ainda nessa categoria é possível evidenciar, por meio do relato do docente, a dificuldade de manter a organização e o manejo de sala, quando ele tenta criar discussão em grupo durante a aula.

[...] às vezes, em alguma aula, eu até tento criar discussão em grupo, só que depende do semestre. Quando a turma é muito grande, eu perco o controle, então fica difícil, é muita conversa, não consigo dar atenção para todos os grupos, e duas horas aulas passam voando, e não consigo administrar o tempo necessário que precisaria para fazer a atividade. Então, acabo fazendo mais aulas expositivas com ajuda do Power Point que são mais fáceis e práticas [...]. (Fabiana)

Pode-se evidenciar que os docentes utilizam estratégias tradicionais de exposição do conteúdo, as quais buscam uma memorização mecânica dos discentes, sem espaço para a participação ativa no processo de ensinar e aprender.

Des-Conhecimento dos alunos e suas características: os educandos são objetos passivos que nada sabem

Esta subcategoria caracteriza-se pelo desconhecimento das particularidades cognitivas, sociais, culturais e psicológicas dos discentes, bem como pelos interesses e necessidades que cada um traz consigo para o momento educativo (SHULMAN, 2005). Nessa categoria, o docente desconhece quem são os alunos, de onde vêm, o que sabem e o que desejam, já que não considera esse conhecimento necessário para o desenvolvimento de sua disciplina, cuja finalidade é apenas transferir o conhecimento do docente, que tudo sabe, para o discente, que nada sabe.

Os docentes trouxeram relatos acerca do não-estabelecimento de vínculo e desconhecimento de seus alunos. Atribuíram isso a questões estruturais da instituição, tais como a quantidade de discentes por turma e a quantidade de turmas para dar aula.

[...] são 50 alunos por semestre mais os alunos das outras fases que a gente entra em contato. Não tem como saber quem é cada aluno, mal sei o nome deles, um e outro que é mais envolvido ou que se expõe mais, ou quem você orienta no TCC, que fico sabendo quem é, senão, não. Passa um semestre e vem mais um bando de 50 alunos, e não tem como conhecer ou ter qualquer aproximação. (Manuela)

[...] Ai tem esses alunos que são meus bolsistas, esses eu conheço mais, mas do restante conheço muito pouco, realmente confundo todos, porque dou aula em muitas fases, se fosse aula só para [uma] fase... Tem um ou outro que chama mais atenção ou que participa mais, ou alguém que é muito desleixado, mas a turma toda não conheço, não. (Miriam)

A postura dos docentes em relação à falta de conhecimento dos discentes reforça a ideia de que há desvalorização do docente no que concerne à aproximação dos discentes, e as dificuldades encontradas tornam-se os motivos ou desculpas, quando eles demonstram ter uma consciência ingênua sobre tal conhecimento, não o reconhecendo assim como elemento importante para o processo educativo.

Des-Conhecimento do currículo: o programa deve ser dissertado

Refere-se ao Des-Conhecimento da organização do currículo, das disciplinas e ementas, dos objetivos formativos e entendimento dos materiais e programas que servem de elementos fundamentais para o processo de trabalho dos docentes (SHULMAN, 2005).

A consciência ingênua do docente sobre essa categoria pode ser evidenciada, no momento em que ele acredita que, por não estar nas discussões antigas sobre o currículo, não se sente responsável por buscar esse conhecimento, apenas cumpre o que é solicitado na disciplina, sem qualquer questionamento, reflexão ou crítica.

[...] Agora temos as primeiras turmas do currículo novo, e como não participei das discussões dessas disciplinas para o currículo novo, não sei dizer o que as pessoas pensaram quando optaram por esse formato de currículo, por essas disciplinas, por essa carga horária, isso realmente não tenho, só estou cumprindo o que a ementa fala agora. (Marcos)

Um aspecto que merece destaque é o desconhecimento e/ou confusão dos docentes sobre o que significa o projeto político-pedagógico (PPP) e a capacitação pedagógica, de que se pode inferir que existem limitações no que diz respeito ao conhecimento do currículo dos cursos em que atuam. Esse fato é preocupante, já que o PPP se configura como um norte a ser seguido, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Sem conhecer o PPP, o docente não compreende o perfil de profissional que o curso deseja formar.

[A pergunta feita foi sobre o conhecimento projeto político-pedagógico] De projeto? Se tinha plano de carreira assim? Então lá na [...], passei por duas fases, à época que não era uma empresa,

e depois um grupo de acionistas que compraram e se transformou em outra instituição. Quando entrei a gente tinha suporte pedagógico maior, tinha que fazer capacitação. Os três primeiros anos foram excelentes, tinha muito curso de capacitação nas férias, era obrigado a fazer. De metodologia vinham professores de fora dar aulas de como incentivar os alunos. Era presencial e contava para a progressão. Era ótimo para a carreira. (Francine)

[A pergunta feita foi sobre o conhecimento projeto político-pedagógico] Não, na verdade não sei nem o que é, o que é? (Miriam)

Esses depoimentos demonstram um agravante no que diz respeito à compreensão dos docentes quanto ao currículo. Esse desconhecimento, principalmente relacionado ao PPP, pode interferir na condução do processo educativo, distanciando-o dos objetivos da formação desejados pelo curso.

Des-Conhecimento do contexto educacional: a educação é um ato apolítico

Essa subcategoria faz referência à falta de conhecimento e de informações sobre o campo em que o docente atua, como as políticas, normas, rotinas. O conhecimento do contexto educacional aborda temas mais amplos sobre o campo da educação, é a compreensão dos diferentes contextos educacionais em que os discentes estão inseridos, considerando-os no planejamento e execução de suas práticas pedagógicas, no processo de ensinar e aprender (SHULMAN, 2005).

Nesse campo, a gestão educacional assume destaque, já que por meio dela se articulam os processos pedagógicos e assistenciais. Essa articulação na formação em saúde é imprescindível, quando se advoga a favor de um ensino aderente à realidade de saúde da população. O docente não percebe a gestão educacional como lócus importante de articulação política, como pode ser percebido na fala a seguir:

[...] naturalmente, como todo cargo da [...] me deram um cargo burocrático, de coordenação de estágio. E isso eu nunca entendi muito bem, me parece uma coisa boçal, proposital da instituição.

Um recém-doutor gastar 10 horas por semana para assinar documentos é uma formação muito cara, de alguém que sai do doutorado e sempre sai sobrecarregado de trabalho. Eu não entendo que a instituição acaba desviando um doutor que está sendo formado para dar aula para outro tipo de função, como está e isso acontece. Aqui é uma política que segue ativa na universidade. [...] e só para dar um desdobramento, quando hoje alguém fala: mais formação [...], olho e falo assim: não wayá não tenho tempo, ou eu faço isso, ou de fato consigo fazer alguma coisa na universidade. Então, são opções muito difíceis, devido às funções que, na minha opinião, não correspondem à atividade do docente [...]. (Nilton)

Para o docente, assumir atividades administrativas consiste em desvio de função e interfere em sua dedicação ao ensino (sobrecarga de trabalho e as atividades burocráticas). Nessa perspectiva, o conceito de ensinar parece estar reduzido a ódar aulaõ, ou seja, repassar conteúdo. Destaca-se que não aparece nas falas o conhecimento da demanda pela formação de um novo profissional alinhado com os princípios e diretrizes da política de saúde brasileira, tampouco há referência aos esforços governamentais para a reorientação da formação em saúde.

Des-Conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos: educação é adestramento

Refere-se à ausência de conhecimento sobre os objetivos da educação e a formação, suas bases de construção histórica e sua sustentação teórico-filosófica. Com o conhecimento do objetivos, finalidades e valores educativos, os docentes conseguem ter clareza de quais habilidades e competências os discentes necessitam desenvolver, mediante o contexto educacional em que estão imersos (SHULMAN, 2005). Tal desconhecimento pode ser evidenciado na fala seguir:

[...] Teve uma época que trabalhei em uma universidade privada, dava aula para Fisioterapia, mas não foi uma experiência que gostei nem um pouco, porque [...] a qualidade do ensino é muito aquém do que deveria ser, e a cobrança do aluno é muito aquém do que deveria.

Aquela coisa que o aluno pagava as mensalidades como se fosse um carro, e no final ele vai sair com um diploma, não sei se ele sai bom de conduta e a qualidade do ensino, na minha opinião, era muito ruim. Quando eu queria cobrar, fazia questão de ensinar, e na parte da aprendizagem mesmo de saber se eles realmente estavam aprendendo [...] lá na E.[...] não sei nem se tem projeto político, não me foi apresentado. Eu fui convidada, você vai dar p.[...] e c.[...], e o que estava dando só eu sabia, ninguém se interessou ou se preocupou em saber. Queriam só um professor para dar essas matérias. (Marina)

Destaca-se como interessante que, dos onze (11) participantes deste estudo, apenas em um dos docentes foi possível constatar falas a respeito do conhecimento dos objetivos, finalidade e valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos, ainda que de forma ingênua.

DISCUSSÃO

A formação dos docentes consiste em importante e difícil política a ser implementada, percebendo, ainda, a vigência do modelo pedagógico tradicional, em que é perceptível a desarticulação do conhecimento de conteúdo com a pedagogia e as fragilidades na interação docente-discente. Assim, o preparo específico dos docentes torna-se condição *sine qua non* para a formação de um futuro profissional autônomo, crítico, reflexivo e corresponsável por seu processo permanente de educação.

Com base nos resultados apresentados na primeira subcategoria, **Des-Conhecimento do conteúdo: ensinar é transferir conhecimento**, evidencia-se o apego do docente ao repasse do conhecimento, permanecendo em sua zona de conforto, ou seja, o docente acostuma-se a desenvolver atividades que oferecem desempenho constante, porém restrito, tendo o sentimento de segurança, que não causa medo, ansiedade ou qualquer tipo de risco, assim, não busca problematizar os questionamentos realizados na turma.

Nessa direção, Freire (2011b) afirma que ensinar não é transferir conhecimento, endossando a importância de o ensino não ser entendido como mera transmissão do saber, mas sim como oportunidade de construção do conhecimento. O docente precisa trabalhar o conteúdo de forma a estimular os discentes a participar das aulas, problematizando suas dúvidas, fazendo questionamentos que envolvam os discentes como sujeitos autônomos e ativos no processo de construção do próprio saber.

Cabe esclarecer, com base em Freire (2011b), que o mal não está na aula expositiva, na explicação feita pelo docente, pois não é isso que caracteriza a educação bancária, mas a relação entre educador e educando, em que o primeiro se considera o detentor do conhecimento, e o segundo um recipiente vazio, à espera de informação e conteúdo.

No contexto da sociedade atual, o ofício docente não cabe mais na prática de aulas magistrais, em que a autoridade do docente impera sobre a autonomia dos discentes. Dessa forma, a universidade, como instituição responsável pela educação de indivíduos competentes para atuar nas diferentes áreas da saúde e sociedade, precisa promover a formação permanente dos formadores, oportunizando a compreensão das novas tendências de ensino e a transformação da realidade e de paradigmas, a fim de que atitudes autônomas dos discentes sejam cada

vez mais estimuladas e aceitas no ambiente acadêmico e social (WATERKEMPER et al., 2014).

Também se identificou o **Des-Conhecimento pedagógico geral, no qual ensinar é reproduzir o que aprendeu**. Por meio dos depoimentos, constatou-se a carência de uma formação específica para tornar-se docente. Neste estudo, compartilha-se das ideias de Shulman (2005), ao defender a importância de uma formação pedagógica específica para os docentes, pois ela poderá fortalecer, facilitar e qualificar o processo de formação.

Outros estudos, como o de Backes, Moyá e Prado (2011), trazem a falta de preparo específico para a atuação docente e a formação de formadores como um dos principais motivos para a reprodução dos modelos e práticas vivenciadas como discentes pelos atuais docentes, demonstrando que esse fato é corriqueiro na prática dos formadores em saúde, destacando-se que o conteúdo pedagógico é construído e transformado por meio das experiências de atuação e na prática docente cotidiana.

Destaca-se, assim, que a consciência de mundo ingênua configura-se como uma visão estática do mundo e que não permite o homem questionar ou ter iniciativas de mudança diante das realidades apresentadas. Assim sendo, a consciência de mundo ingênua pode catalisar e emoldurar as verdades ao longo do tempo, limitando a autonomia dos docentes de refletir e reinterpretar seu contexto, tornando-o passivo diante das decisões e mudanças que a realidade requer no processo educativo (BAZANELLA & FAVERI, 2012).

Mesmo com a carência de formação específica, identifica-se a passividade de alguns participantes em aceitar a situação, e não buscar modificá-la, apenas a repetem. Freire (2011a, p.29) acredita que o nada do que experimentei na minha atividade docente deve necessariamente repetir-se, assim sendo, o docente precisa transcender de uma consciência de mundo ingênua para uma consciência de mundo epistemológica, no sentido de reconhecer-se como ser inacabado, que possui uma história e uma cultura que influenciam suas decisões, mas que nem por isso pode aceitar como verdade a repetição de uma prática como sendo a única via para a solução do ensino.

O inacabamento do homem, nesse caso, o docente, é uma constante no decorrer de sua vida. Relacionando isso com os resultados deste estudo, é primordial que essa consciência da inconclusão do ser possa ser compreendida, para ser viáveis outros entendimentos acerca do

processo de avaliação, que não deve ser visto como algo de poder que o docente delimita como seu espaço e seu domínio (FREIRE, 2011a).

Outro aspecto relevante que emergiu sobre a avaliação dos discentes é que ela acaba ficando restrita à presença em sala de aula e ao rendimento na prova escrita. Considera-se que uma avaliação coerente visa a considerar o discente um ser imerso em uma cultura, com características e necessidades peculiares, com potencial de evolução e que precisa ser avaliado de forma processual e qualitativa, de forma justa e ética.

A partir do momento em que os educadores concebem a avaliação como um ato político-pedagógico, os educandos são transformados em seres autônomos e com capacidade de construção de seus saberes, correlacionando-os com sua realidade, havendo curiosidade e ânsia por mudanças. A visão dos educandos como tábulas rasas, que nada sabem e que devem ser preenchidas pelo educador, e da avaliação como medida da capacidade de depósito de cada discente visa à formação bancária, tecnicista, que torna os educandos passivos, oprimidos e sem autonomia (FREIRE, 2011b).

Diante do exposto, Freire (2011b) acredita que ensinar não se restringe a reproduzir meramente o que se aprendeu, trazendo para o debate a consciência de inacabamento do homem, no sentido de ele ter o compromisso consigo e com os discentes na busca constante do aperfeiçoamento de sua própria prática, a fim de transformar o processo educativo. Na mudança desse processo e na conscientização da importância do preparo pedagógico consistem a transformação da prática docente e a incorporação do processo de ensinar e aprender como algo compartilhado, em que o docente não pode se eximir de sua responsabilidade.

Pode-se evidenciar nos achados que há um **Des-Conhecimento pedagógico de conteúdo, no qual o ensinar está associado à memorização mecânica**. Torna-se necessário transpor esse modelo de educação que ainda perdura com base no ensino tradicional, tendo o docente o papel de transmitir o conhecimento e o discente o de memorizar o conteúdo, sem buscar reflexão e compreensão crítica.

A partir da problemática exposta, Freire (2011b), afirma que o ensino necessita da apreensão da realidade pelo docente. Dessa forma, é essencial que ele tenha conhecimento e habilidades sobre a prática pedagógica, podendo conferir melhor qualidade e desenvolvimento no processo educativo. A apreensão da realidade consiste em o educador conhecer não somente sua realidade, mas a realidade dos educandos, a

fim de que a reflexão acerca dos conteúdos seja pautada na realidade e na busca da transformação. O conhecimento do discente e sua realidade consiste em etapa fundamental do processo de transformação da prática docente e para a formação de profissionais críticos, reflexivos, éticos e com capacidade transformadora.

O binômio docente-discente se fortalece no trabalho em conjunto, na cumplicidade que a vivência diária permite estabelecer durante o processo de ensinar e aprender. O que, muitas vezes, parece ser uma atitude simples que o docente toma, pode influenciar diretamente a formação do discente, representando uma verdadeira contribuição a ele.

Nesse contexto, ressalta-se a importância de o docente encontrar formas de se aproximar do discente, visando a superar medos, desejos e inseguranças que podem estar presentes no contexto educativo (FREIRE, 2011b). A partir desse entendimento, o docente tem a possibilidade de considerar o discente sujeito ativo, capaz de participar de sua construção de conhecimento, auxiliando dessa forma no processo de aprender e ensinar significativo, por meio da autonomia.

O desenvolvimento de competências relacionadas com a autonomia vai ao encontro da criação de estratégias de ensino que permitam aos discentes desenvolver tal prática, tornando-se profissionais autônomos, críticos e reflexivos. A autonomia exige do discente a decisão de participar de seu processo educativo, tornando-se corresponsável por este, mas para isso os docentes precisam desempenhar papel essencial e insubstituível nesse movimento, o papel de responsáveis por mediar o processo e estimular os discentes (WATERKEMPER et al., 2014).

Na subcategoria **Des-Conhecimento dos alunos e de suas características: os educandos são objetos passivos que nada sabem**, há grande preocupação quanto aos dados emergidos, pois a falta de vínculo com os discentes explicitada pelos docentes interfere diretamente no processo educativo. O educando não é uma página em branco, na qual o professor imprime seu saber. Os discentes não podem ser vistos como meros espectadores no processo educativo. Docente e discente ensinam e aprendem, ambos são protagonistas desse processo (FREIRE, 2014).

Nessa perspectiva, são necessárias novas práticas pedagógicas por parte dos docentes articuladas com um compromisso ético-social, durante a formação de profissionais que sejam conscientes do contexto social em que vivem, sujeitos críticos e reflexivos, com capacidade de transformar sua realidade de acordo com sua conscientização de mundo.

Em alguns casos, torna-se necessário um processo de desconstrução e reconstrução do educador, sendo preciso que ele reflita a respeito dos conteúdos trabalhados em sala de aula e ainda que ele permita mudar sua postura, procurando dar maior abertura aos discentes, valorizando as experiências e os conhecimentos prévios e reconhecendo-os como inacabados. Dessa forma, será possível estabelecer uma relação dialógica, tendo como principal foco a aprendizagem, relacionando os conteúdos curriculares e as diversas situações do contexto social e de saúde, no qual os atores desse processo estão inseridos e respeitam-se mutuamente (KLOH, LIMA & REIBNITZ, 2014).

Quanto ao **Des-Conhecimento do currículo: o programa deve ser dissertado**, identificou-se que o docente cumpre o que está prescrito (ementa) para a disciplina, sem preocupação com as relações que esta tem no processo de formação do profissional e que se explicitam no PPP. Uma ementa orienta o docente na organização de seu trabalho pedagógico, mas os desdobramentos a partir dela (seleção de conteúdos, tempos, métodos/experiências de aprendizagem) precisam estar articulados com o conjunto do processo formativo do discente. Essa posição indica uma fragilidade do discente com relação ao conhecimento e importância atribuída ao currículo.

A prática pedagógica competente demanda do docente subsídios para embasá-la, ter conhecimento do currículo, do projeto político-pedagógico, além das políticas orientadoras da formação, o que possibilita o desempenho de seu papel conforme as características do curso, de modo a estimular os discentes a ir além do que é proposto. Esse conhecimento se faz necessário, ainda, para que haja reflexão a respeito dos aspectos abordados nesses documentos, verificando-se a necessidade de mudanças e alterações que permitam maior protagonismo dos discentes na construção do conhecimento e na relação com o contexto político e social (BACKES et al., 2013).

Ao pensar no currículo, pensa-se logo no processo de avaliação, pois é ele que conduzirá o currículo ao avanço e melhorias ou a sucumbir na mesmice diária. Conforme Portásio e Godoy (2007), as transformações das posturas de avaliação exigem, sobretudo, rever as concepções que os docentes trazem consigo sobre educação, conhecimento e ensino, exigem pensar em um projeto político-pedagógico embasado na formação de cidadãos autônomos e reflexivos. Nessa perspectiva, a pedagogia do fracasso e da repetência passa a ser substituída pela pedagogia da permanência, do sucesso e da promoção de oportunidade, sendo o educador um promotor da problematização e

mediador do processo de ensinar e aprender. A avaliação precisa assumir postura emancipatória, tornando-se um ato político-pedagógico que proporciona a mudança, a transformação do aprendizado, a autonomia e a iniciativa, não apenas atribuições de notas e conceitos com o intuito de aprovar ou não o educando.

As limitações identificadas quanto ao currículo, associadas com a dificuldade da realização de discussões, interação da turma à aula e utilização de diferentes metodologias, podem estar pautadas em inúmeras causas, podendo levar o docente a assumir postura tradicional, à qual é ainda hegemônica e oferece sensação de controle do processo de ensinar e aprender, ainda que falsa. Isso ocorre porque a criação de estratégias de ensino inovadoras e ativas exige do docente habilidades e conhecimentos específicos, que vão além da simples utilização delas. A adoção de metodologias ativas de ensino, não necessariamente transforma o discente, tornando-o autônomo e protagonista de seu aprendizado nem torna o docente o mediador e facilitador desse processo, pois para o exercício do pensamento crítico é necessário que haja a reflexão sobre aquilo que se faz, e apenas a utilização de metodologias ativas, sem resgatar seu objetivo principal, a reflexão sobre a prática, não torna o discente crítico e reflexivo. (WATERKEMPER, PRADO, 2011). Esse é um empecilho quando se busca avançar na compreensão da consciência de mundo ingênua dos docentes na área da saúde.

Outra subcategoria que emergiu com base na perspectiva de Shulman (2005) é **Des-Conhecimento do contexto educacional: a educação é um ato apolítico**. Nos achados, é possível verificar que os docentes têm dificuldade de entender seu papel para além da sala de aula e perceber a educação como algo mais complexo: um ato político.

No campo da formação profissional em saúde, a articulação interministerial Educação e Saúde vem promovendo ações indutivas para reorientação da formação, o que contribui para a proposição de um novo perfil profissional, com reformulações curriculares e novas metodologias de ensino (TRENCH, BARZAGHI & PUPO, 2008). Desconhecer esse movimento remete-nos a pensar que o docente não percebe o contexto amplo em que se insere seu trabalho, indicando uma visão apolítica da educação.

A educação é uma forma de intervenção no mundo, intervenção que vai além do conhecimento de conteúdo. Educar é um ato político, que implica, além dos esforços de reproduzir a ideologia dominante, a reflexão sobre ela, seu desmascaramento e transformação. Educar exige

a compreensão de que o ser educando se encontra inserido em uma realidade, a qual necessita de ser compreendida, discutida, refletida, para que possa haver transformações. A simples transmissão de conteúdo sem a inserção na realidade política, administrativa, burocrática e interpessoal pode formar profissionais, porém não é capaz de formar cidadãos (FREIRE, 2011a).

No entanto, cabe destacar que os participantes reconhecem a existência de problemas que interferem diretamente na prática pedagógica e, por consequência, na participação ativa dos alunos, tais como: sobrecarga de trabalho do docente e número elevado de alunos em sala de aula, o que prejudica o diálogo e o reconhecimento de suas necessidades. Dessa forma, pode-se ver também o docente como refém de seu processo de trabalho, muitas vezes, desgastante e desumano. Em contrapartida, espera-se que o docente assuma seu papel de ator político, entendendo o amplo contexto educacional e sendo capaz de auxiliar os discentes a assumir o protagonismo de seu processo de formação e que tenham entendimento de sua responsabilidade como sujeitos sociais e transformadores da realidade em que estão inseridos.

A última subcategoria refere-se ao **Des-Conhecimento dos objetivos, finalidade e valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos: educação é adestramento**. Apenas um docente expressou de forma incipiente a importância de ter claros os objetivos, a finalidade da formação e valores educativos que permeiam esse processo, bem como seus fundamentos histórico-filosóficos. Tal resultado desperta para a necessidade de ampliar as discussões junto aos docentes quanto a seu próprio processo de trabalho, para que possam vislumbrar de modo mais nítido seu real papel como educador no cenário da saúde.

Complementa-se que a prática bancária, quando adotada pelos docentes, acarreta danos, alguns deles irreversíveis ao discente, tornando-o um ser domesticado, adestrado, limitado e com dificuldades de se inserir no mundo. Por esse motivo, busca-se a emancipação do discente. Conforme Freire (2011b), a emancipação do homem emerge como uma conquista política a ser efetivada pela práxis humana. Ao voltar-se para a formação, observa-se que o educador que se mostra comprometido com um projeto político transformador desenvolve sua docência visando a auxiliar na construção da autonomia do educando, valorizando e respeitando sua cultura e seus conhecimentos prévios, adquiridos fora do contexto educacional.

A educação, nessa conjuntura, acaba sendo vista como uma possibilidade de adestramento do discente. Pensando em reverter essa situação, emerge a necessidade de avaliação constante do processo educativo e que o docente tenha compromisso ético-social que envolva também os princípios de: diálogo, democracia, solidariedade, inclusão, participação e justiça. Dessa forma, é possível a conscientização de docentes e discentes quanto a seus direitos e deveres, além de favorecer a superação de fragilidades e a valorização do aprendizado ao longo do processo. Esses aspectos favorecem o processo de ação-reflexão-ação no contexto avaliativo, promovendo a perda do caráter de mensuração e ressaltando a importância do compromisso de formar profissionais com valores humanos. Ao adotar aspectos restritivos às habilidades e destrezas, a avaliação pode tornar-se fragmentada e prejudicial para o discente como futuro profissional, gerando uma prática insegura e incompatível com os valores éticos e sociais ao exercício da profissão em seu contexto social (KLOH, LIMA & REIBNITZ, 2014).

É necessário que o docente amplie suas possibilidades durante o processo educativo, procurando colocar-se disponível para escuta, diálogo e observação, permitindo maior interação com os discentes. O olhar do docente deve transcender suas concepções, possibilitando incorporar as vivências, crenças e histórias de seus educandos. Ao agir dessa forma, o docente terá mais subsídios para pensar em estratégias de ensino, possibilitando o planejamento de atividades coerentes com a realidade de seus discentes e ainda favorecendo seu processo reflexivo acerca dos conteúdos a ser trabalhados e a maneira como os discentes constroem seu conhecimento, favorecendo uma aprendizagem significativa (CANUTO & BATISTA, 2009).

Sabe-se ainda que não bastam os conhecimentos empíricos, apesar de sua reconhecida relevância, para o alcance do sucesso na formação de profissionais em saúde. O docente deve ter domínio do conhecimento pedagógico de conteúdo, de forma a desenvolver a temática pensando no raciocínio do discente, esclarecendo dúvidas, utilizando-se de exemplos e ampliando a visão acerca do tema proposto. Essa postura torna-se possível a partir de habilidades que permitam ao docente refletir sobre o aprender com a experiência, além de seu entendimento acerca do conteúdo proporcionar maior ou menor segurança na condução do processo de ensinar e aprender, influenciando o envolvimento dos discentes. É necessária a consolidação de saberes disciplinares e pedagógicos que beneficiem o exercício do processo educativo de maneira adequada, colocando em foco a especificidade da

função docente e distinguindo-a da postura de um especialista em determinada disciplina (BACKES et al., 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consciência ingênua dos docentes da área da saúde demonstra um cenário em que a educação em saúde ainda se encontra pautada na racionalidade técnica, em que o exercício da prática docente consiste no saber-fazer e nele restringe-se. Nesse contexto, a formação profissional encontra-se pautada no fortalecimento da capacidade técnica e fragilizado na dimensão política, fomentando um ensino tecnicista e sem perspectiva transformadora.

No contexto atual, espera-se que os docentes alcancem uma postura progressista, porém a consciência ingênua de sua prática e profissão ainda os torna profissionais inconscientes de seu próprio inacabamento. A partir da conscientização do inacabamento do ser, o docente busca e edifica sua formação permanente, tornando-se responsável pela mediação do processo educativo em que a responsabilidade é inerente do trabalho docente.

É preciso transformação da consciência ingênua, pautada na conscientização do inacabamento do ser, e que se funda a transformação da realidade e da educação, para uma formação significativa e de qualidade. Assim sendo, a formação dos docentes precisa consistir em estratégias que visem a promover a conscientização deles, porém, espaços para a discussão e reflexão da prática docente no cenário da educação em saúde ainda são práticas isoladas, criando assim descompasso na formação permanente dos docentes, gerando complexo desafio para as instituições de ensino e alimentando a permanência da consciência ingênua entre os docentes.

REFERÊNCIAS

BACKES, V. M. S. et al. Expressões do conhecimento didático do conteúdo de um professor experimentado de enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, v.22, n.3, p.804-10, 2013.

BACKES, V. M. S.; MEDINA-MOYA, J. L.; PRADO, M. L. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v.19, n.2, p.421-8, 2011.

BAZANELLA, S. L.; FAVERI, J. E. A consciência ingênua como pressuposto e perfil da educação regional. **Revista Luminária**, v.3, n.13, p.19-33, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012**. Resolve aprovar as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde. Publicada no DOU n.º 12, 13 jun., seção 1, p.59, 2013.

CANUTO, A. M. M.; BATISTA, S. H. S. S. Concepções do processo de ensino-aprendizagem: um estudo com professores de medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 33, n.4, p.624-632, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 57.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 43.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

KLOH, D.; LIMA, M. M.; REIBNITZ, K. S. Compromisso ético-social na proposta pedagógica da formação em enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.23, n.2, p.484-91, 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Ibero-americana de Educación**, v.33, p.30-46, 2004.

PORTÁSIO, R. M.; GODOY, A. C. S. A importância do processo de avaliação na prática pedagógica. **Revista de Educação**, v.10, n.10, p.29-31, 2007.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**, Granada, v.9, n.2, p. 1-30, 2005.

TRENCHÉ, M. C. B.; BARZAGHI, L.; PUPO, A. C. Curricular change: construction of a new pedagogical training project in the field of speech therapy. **Interface ó Comunicação, saúde, educação**, v.12, n.27, p.697-711, 2008.

WATERKEMPER, R. et al. From being to yourself to become to be: on development of autonomy construction in nursing students. **Investigacion y Educacion em Enfermeria**, v.1, p.33-40, 2014

WATERKEMPER, R.; Prado, M.L. Estratégias de ensino-aprendizagem na graduação em enfermagem. **Avances em Enfermería**, v.29, p. 1-12, 2011.

6.3 CONHECIMENTO DE SI DE DOCENTES DA ÁREA DA SAÚDE: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE OPRESSÃO OU DE LIBERDADE³

Bruna Pedroso Canever
Marta Lenise do Prado

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender como a consciência de si de Freire se expressa na prática pedagógica de docentes da área da saúde. Pesquisa de natureza qualitativa do tipo descritiva, exploratória e analítica. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas abertas, realizadas de maio a dezembro de 2013, com participação de 21 docentes de uma universidade pública do sul do Brasil. A sistematização dos dados ocorreu com base na proposta operativa de Minayo. Da análise emergiram as seguintes categorias centrais: Consciência de si ingênua dos docentes da área da saúde: educação como prática de opressão e Consciência de si epistemológica dos docentes da área da saúde: educação como prática de liberdade. Os resultados revelaram o conhecimento de si dos docentes, englobando as razões e motivos de tornar-se docente; características necessárias para ser docente, sentimentos e o preparo docente para estar em sala de aula a partir da perspectiva da consciência de si ingênua e epistemológica. O estudo aponta que o conhecimento de si que surgiu a partir dos relatos dos docentes incita novas perspectivas no sentido da construção do docente, trazendo como desafio a ser superado o desenvolvimento e a transformação da consciência de si ingênua para uma consciência de si epistemológica, contribuindo assim para um avanço no que concerne à formação docente crítica e criativa.

Palavras-chave: Docentes; Prática pedagógica; Conhecimento de si; Consciência de si ingênua; Consciência de si epistemológica.

INTRODUÇÃO

A formação profissional em saúde consiste em complexo processo, tendo em vista o cenário peculiar do sistema de saúde e de

³ Esta pesquisa é fruto da tese de doutorado intitulada *Docente universitário da área da saúde: consciência de si e de mundo para uma prática pedagógica transformadora*.

educação no país. A fim de atender às demandas, necessidades e ideais do Sistema Único de Saúde (SUS) e sistema universitário, no intuito de formar profissionais críticos e reflexivos, a formação pedagógica específica surge como um desafio necessário à docência universitária na área da saúde, em que haja reflexão acerca da consciência de si, da cognoscência e do inacabamento do ser.

O ser docente, inconcluso, está imerso em um processo de constantes mudanças, em que a profundidade das possíveis transformações de sua prática docente está diretamente relacionada à forma da consciência de si que ele desenvolve, podendo ser tanto uma consciência de si ingênua quanto uma consciência de si epistemológica (FREIRE, 2014a). Nesse sentido, formar os profissionais na área da saúde ultrapassa as fronteiras do conhecimento específico, requer uma formação que crie possibilidades para a construção e reconstrução de posturas críticas e reflexivas, possibilitando um olhar diferenciado para o contexto atual da saúde.

Nessa direção, assume-se como prerrogativa que, para que possa ocorrer uma transformação na prática dos futuros profissionais em saúde, é necessária uma formação específica e uma transformação nos princípios e posturas dos docentes, ou seja, o docente necessita ter o conhecimento de si, desenvolvendo assim a consciência de si frente à realidade. Conhecer-se implica gnosiologicamente conhecer o mundo e suas conexões e, em sentido pedagógico, há um movimento dialético envolvendo o educando e o educador como sujeitos cognoscentes, característica necessária para que ocorra o processo de conhecer e reconhecer de ambos, no qual o educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador, reconhecendo o antes sabido (FREIRE, 2014b, p.79).

Dessa forma, para falar do conhecimento de si do docente no processo educativo, é preciso discorrer sobre o ato de conscientizar-se, visto que por meio conscientização é possível que os seres humanos assumam a responsabilidade do próprio processo histórico de se construir e reconstruir no mundo, adquirindo dessa forma a autonomia de mudança do seu próprio ser. Assim sendo, a tomada de consciência do docente para o processo de aprender torna-se um dos instrumentos mais valiosos, visto que tem a possibilidade de auxiliar a transformação dos discentes por meio da conscientização para a construção do conhecimento (FREITAS, 2004).

Diante da problemática apresentada, este estudo teve como objetivo compreender a consciência de si de Freire na prática pedagógica de docentes da área da saúde, a partir do conhecimento de si.

MÉTODOS

Pesquisa descritiva, exploratória e analítica de abordagem qualitativa, desenvolvida em uma universidade pública do sul do Brasil. O critério de escolha dos participantes foi busca intencional de docentes da área da saúde cuja formação inicial englobou: enfermagem, medicina, odontologia, farmácia, nutrição, fonoaudiologia e educação física. Eles atuam nos seguintes cursos: Enfermagem, Medicina, Odontologia, Farmácia, Nutrição, Fonoaudiologia.

Foram escolhidos docentes intermediários que, de acordo com Shulman (2005), possuem de 06 a 14 anos de experiência. A escolha por ser docente intermediário deu-se pelo fato de que este já possui uma caminhada na construção docente, tem grande jornada pela frente e ainda está se construindo.

A seleção dos participantes foi feita a partir de busca no *site* institucional de cada curso de graduação. Em seguida, foi acessado seu currículo Lattes e consultado o departamento de ensino a que o docente está vinculado. O primeiro contato com os participantes foi realizado por meio de convite presencial ou correio eletrônico para participar da pesquisa, e nesse momento foi agendada a entrevista.

Foram identificados cinquenta e quatro docentes (54) intermediários no período da coleta de dados, e quatro (04) possuíam a formação inicial em enfermagem, dezesseis (16) em medicina, nove (09) em odontologia, dez (10) em farmácia, nove (09) em fonoaudiologia, cinco (05) em nutrição e um (01) em educação física.

Cumprido destacar que a pesquisadora entrou em contato com todos os possíveis participantes, e dezessete (17) não aceitaram participar da pesquisa, nove (09) estavam fora do país realizando estágio pós-doutoral e sete (07) estavam afastados da universidade por motivos de doença.

Destaca-se que as categorias centrais emergiram da entrevista de treze (13) docentes, a saber: dois (02) enfermeiros, dois (02) médicos, quatro (04) dentistas, um (01) farmacêutico, dois (02) fonoaudiólogos, dois (02) nutricionistas.

A coleta de dados ocorreu no período de maio a dezembro de 2013. Os dados foram coletados por meio de entrevista aberta a partir da seguinte pergunta norteadora: Como você se constituiu como docente?

A entrevista aberta foi escolhida, porque revela detalhes e maior precisão do fenômeno em estudo, sendo possível explorar de forma mais específica a questão estudada. Foi realizada uma (01) entrevista para cada participante, com duração mínima de nove (09) minutos e máxima de setenta e cinco (75) minutos.

Foi utilizado um gravador digital, para gravação das entrevistas e sua posterior transcrição na íntegra e armazenamento em computador pessoal, com acesso restrito pela pesquisadora. A entrevista foi realizada em local escolhido pelo participante, um ambiente adequado, silencioso, confortável, para favorecer a troca de informações e o desenvolvimento da entrevista, de forma privativa.

Os dados foram analisados por meio da proposta operativa de Minayo (2013), que consiste em três etapas: **Pré-análise**: organizada a partir de leituras repetidas e exaustivas das transcrições das entrevistas, sendo os dados organizados em um arquivo do Microsoft Office Word®; **Exploração do material**: categorização dos dados, realização da 1.^a, 2.^a e 3.^a codificações dos dados brutos, captando assim as ideias centrais dos dados, organizadas no Microsoft Office Excel®; **Tratamento dos resultados obtidos e interpretação**: aproximação dos dados com o referencial teórico de Paulo Freire. Emergiram as seguintes categorias centrais: *Consciência de si ingênua dos docentes da área da saúde: educação como prática de opressão* e *Consciência de si epistemológica dos docentes da área da saúde: educação como prática de liberdade*.

Como referencial teórico da análise, foram utilizados os conceitos de Freire (2011, 2014a, 2014b) de consciência de si ingênua e epistemológica, a qual envolve elementos que constituem uma prática pedagógica transformadora.

Este projeto foi submetido ao Comitê de Ética da UFSC (CEP/UFSC), conforme preconizado pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, sobre a pesquisa envolvendo seres humanos, sendo aprovado sob o protocolo 539.118 do CEP/UFSC (BRASIL, 2012). A aceitação dos docentes para participação da pesquisa foi obtida por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Em respeito ao anonimato, os participantes foram designados por meio de codinomes escolhidos pela pesquisadora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio dos relatos, foi possível compreender o conhecimento de si dos docentes, englobando as razões e os motivos que os fizeram tornarem-se docentes, as características consideradas necessárias para ser docente, os sentimentos do professor em sua prática docente e o preparo docente para estar em sala de aula, a partir da perspectiva de uma consciência de si ingênua e epistemológica.

Consciência de si ingênua dos docentes da área da saúde: educação como prática de opressão

A consciência de si ingênua caracteriza-se por uma curiosidade de senso comum, do conhecimento empírico que remete o docente a uma condição de ausência de objetivos definidos, configurando uma forma de opressão. Esse tipo de consciência ocasiona a percepção de que não se permite um olhar aprofundado sobre si, impedindo-o de desenvolver a autonomia de si no processo de ensinar e aprender, pois ela só pode ser percebida quando o docente tiver o conhecimento de seu eu verdadeiro (FREIRE, 2014a).

Ser docente, muitas vezes, não se caracteriza por um desejo, mas sim por circunstância. Sabe-se que, no Brasil, um dos caminhos que os pesquisadores em geral seguem para poder desenvolver pesquisa é por meio da docência. Esse fato pode levar o docente a desenvolver atividades que não trazem a satisfação profissional, gerando muitas vezes falta de comprometimento e ingenuidade do docente com o processo educativo.

Fiz mestrado e doutorado em saúde pública, não passava na minha cabeça em nenhum momento ser docente. Fiz isso para poder trabalhar com saúde indígena, que era o meu foco. A possibilidade de trabalhar com saúde indígena era a pesquisa e, como todo mundo sabe, no Brasil, para se continuar qualquer coisa depois do doutorado, é preciso estar vinculado a uma instituição, a carreira docente, envolvendo a graduação também [...]. Porque era o caminho natural [tornou-se docente], a única possibilidade lógica de seguir na pesquisa, ou era trabalhar em uma empresa. Não foi exatamente uma vontade, ou uma opção pela profissão de ser docente, de modo algum. (Nilton)

A docência configura-se como um campo específico que possui forte influência na prática social. Nesse âmbito, é necessário que o docente ultrapasse uma consciência de si ingênua e transcenda para uma consciência epistemológica, compreendendo a importância de sua responsabilidade docente, reconhecida a partir de seus conhecimentos e vivências como quesitos essenciais no processo educativo. O motivo de ser docente, que muitas vezes não se expressa como um desejo, pode tornar o docente resistente à transformação e reconstrução de formas inovadoras no contexto educacional, o que compromete diretamente a qualidade do ensino na saúde (ARAÚJO, BATISTA & GERAB, 2011).

Ainda nessa perspectiva de tornar-se docente, a fala de um professor mostra que ele não acredita ter sofrido alguma mudança quando se tornou docente, por já ter experiências informais com a docência, o que leva a inferir que a consciência de si ingênua pode impedir que ele reflita sobre o verdadeiro papel que o educador assume ao tornar-se docente.

Foi tranquilo [tornar-se docente] porque, como sempre trabalhei em hospital universitário, sempre tive muito contato com alunos. Não pareceu ser uma coisa muito diferente do que já fazia, então não teve mudança, não tive muita expectativa, porque já tinha essa experiência.
(Manuela)

Nesse sentido, destaca-se que, para uma formação diferenciada, os docentes da área da saúde não podem mais prender-se apenas às habilidades específicas de sua área de conhecimento, sendo fundamental uma formação consciente que auxilie os docentes a *aprender a aprender*, a ser críticos e reflexivos sobre e em suas ações, identificando meios de transformar suas realidades (FARIA & CASAGRANDE, 2004; BALTAZAR, MOYSÉS & BASTOS, 2010; COSTA, 2010).

A partir dos relatos, também se constatou que existem docentes que não acreditam que a formação da pós-graduação constitui-se como um conhecimento importante para ser docente, no entanto, ressalta-se que a educação permanente é fundamental para nutrir a docência universitária, visto que os docentes possuem compromisso ético e social de formar os futuros profissionais capazes de atuar e transformar sua prática.

Fiz [pós-graduação] porque existia a possibilidade do curso de Fonoaudiologia iniciar aqui na UFSC, e existe a indicação das pessoas. Como tinha feito o primeiro projeto inicial do curso, me disseram que para entrar na universidade teria que ter mestrado e doutorado. Fui à busca da titulação, não que eu achasse que precisasse ter mestrado e doutorado para dar aula, não achava isso e nem acho isso. (Fabiana)

A percepção da docência universitária como algo naturalizado da prática profissional, sem necessidade de formação pedagógica específica, corrobora a manutenção da lógica bancária e tecnicista da educação, revelando uma consciência ingênua, visto que tanto a formação científica quanto a pedagógica precisam ser incorporadas à prática docente como algo contínuo e permanente. Corrobora-se, assim, Shulman (2005), que afirma que o docente necessita de formação pedagógica específica para adquirir conhecimentos que contemplem um processo educativo de qualidade.

Nesse contexto, destaca-se que esse espaço de formação constitui fator essencial para o exercício do processo educativo, tendo em vista seu papel fundamental na ação-reflexão-ação, em busca da construção de elementos que subsidiam a prática social e complexa, que constitui à docência universitária. Durante a formação *strictu sensu*, o profissional se reconhece como docente e ser inacabado, e no reconhecimento do inacabamento do ser se funda a educação permanente (SHULMAN, 2005; CORRÊA & RIBEIRO, 2013; FREIRE, 2014a, b).

Freire (2014b, p.16) acredita e defende a importância da pesquisa e do ensino estarem juntos, como pode ser evidenciado abaixo:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Nesse contexto, ressalta-se que a visualização da pós-graduação como um espaço para a formação de docentes-pesquisadores é

fundamental, tendo em vista o trabalho docente-pesquisador como intrínseco, e não cabe mais concebê-lo com essa dicotomia ensino-pesquisa (BIANCHETTI, 2012).

A consciência de si ingênua também foi vista a partir do relato de docentes sobre a visão do processo educativo como algo objetivo e técnico, acreditando que ser docente parte da prática assistencial. Freire (2014a) traz para discussão que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática docente, sendo essencial a percepção de que a consciência de si ingênua só é transformada em consciência epistemológica a partir da curiosidade. A consciência de si epistemológica do docente não surge pronta ou a partir da objetividade técnica da prática profissional.

O professor de Medicina é muito diferente dos outros professores da área da saúde, e a gente vê isso confrontando com os professores do CCS e com o pessoal da área clínica. O médico que trabalha na assistência é treinado para ser o mais objetivo possível, e ele traz isso para sala de aula. Acho muito importante para a Medicina que aquilo que estou colocando ali ele vai usar em algum lugar, e não ser uma coisa que ele nunca vai usar. (Marcos)

Ainda tratando desse tema, a fala de outro docente afirma que o curso de graduação forma um profissional técnico e que, devido a esse fato, o ser docente no processo educativo age a partir de tentativas até chegar à forma que considera eficaz para ser docente.

[...] Isso já é um defeito [...] o curso, em geral, costuma formar profissional muito técnico, então, a gente muitas vezes, ao invés de ir estudar, ver como acontece, não, a gente vai por eliminação, fiz de um jeito, não deu certo, fiz de outro. A gente acaba sendo muito tecnicista na nossa formação. (Flávia)

Esse tipo de postura deixa transparecer a falta de compromisso pedagógico que a consciência de si ingênua pode determinar no processo de ensinar e aprender. Freire (2014b, p.38) traz a importância da prática docente, ao apontar que nosso trabalho é realizado com gente [...] em permanente processo de busca. [...] Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente,

exige de mim um alto nível de responsabilidade ética, de que a minha própria capacitação científica faz parte.

Outro aspecto que chamou atenção nos relatos é a opinião sobre a evolução dos discentes no processo educativo. O docente demonstra ingenuidade ao afirmar que não acredita que o discente tenha condições de se transformar durante o desenvolvimento de uma disciplina. O docente apenas consegue avaliar o discente por meio de números exatos, demonstrando assim a falta de uma reflexão crítica sobre sua atuação e formação contínua como docente.

É uma m. [...] o [curso de formação/inserção de professor na IES] Fiz alguns cursos grandes, era muito assim a filosofia da educação, o saber, o conhecimento, não pode corrigir a prova do aluno de caneta vermelha que ele pode ficar traumatizado, tem que corrigir de caneta verde. Se o aluno tirar 4, 5 e 6 ele merece ser aprovado, porque ele evoluiu. Para mim, tudo isso é besteira, sou bem pragmática, o aluno precisa ter um desempenho, ele é um profissional da saúde e precisa. Se a universidade exige que ele precisa ter 5,75 de conhecimento, ele vai ter que ter isso. Pode ser que o pessoal ache isso horrível, mas essa é minha opinião. Então, essa história que tirou 4, 5, e 6, que ele evoluiu, para mim, não funciona isso. Para mim isso é pedagogismo. (Orlando)

A avaliação da aprendizagem caminha junto das percepções de mundo do docente e da postura que ele adota diante do contexto educacional. A avaliação quantitativa como instrumento único e fidedigno de avaliação do discente corrobora a ótica bancária e tecnicista da educação em saúde, reproduzindo, muitas vezes, o sistema no qual o atual docente foi formado. A percepção da realidade e da sua transformação torna-se necessária, para que o docente se identifique como ser inacabado e que também necessita de formação constante e evolução contínua.

Ao encontro dos fatos supracitados, Freire (2014b), afirma que é durante a formação permanente dos docentes que se constitui o momento ideal para a reflexão crítica sobre a prática, proporcionando a reflexão consciente acerca da prática atual e anterior, havendo uma prospectiva de melhorar a prática seguinte. Negar a evolução do discente

como ponto importante no processo educativo é negar o inacabamento do ser e acreditar que somos seres findados em nós mesmos. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto, que quase se confunde com a prática.

Consciência de si epistemológica dos docentes da área da saúde: educação como prática de liberdade

A consciência de si epistemológica caracteriza-se pela apreensão da realidade e atuação sobre ela como objeto de sua ação. É uma percepção mais centrada em si, admitindo-se por meio de sua reflexão como sujeito que pode mudar seu ser docente por sua própria ação (FREIRE, 2014a).

A escolha pelo caminho da docência foi apontada nas falas de alguns docentes como processual, devido às influências familiares e desejo próprio de seguir a carreira. Esse tipo de leitura dos docentes sobre eles mesmos leva a acreditar que, com uma consciência de si epistemológica, o docente tem a possibilidade de conhecer-se e reconhecer-se de forma aprofundada e reflexiva.

Falar da história que relaciona minha condição humana com a relação de ser professor é poder contextualizar, de forma integrada e processual, essa relação existência e profissão. O que leva uma pessoa a desenvolver a atividade docente ou querer ser professor, obviamente, são as influências que ela recebe ao longo da sua história, e essas influências vão interferir no inconsciente, e então vamos ter um inconsciente que vai direcionar o teu comportamento, a ética e a moral. [...] posso dizer que recebi essa influência no contexto familiar em que fui criado, das minhas tias que eram professoras. Acredito que tenha recebido influência já nos primeiros momentos da minha vida. [...] Então, a minha relação de história de vida com o ser professor é uma influência, mas também um desejo que acaba se materializando, e depois disso fui buscando me materializar, buscar a educação necessária para exercer a pedagogia. (Evaldo)

Muito provavelmente, porque sou de uma família de dois professores. Eu respirava aquele ambiente

de docência, de livros, de leitura, desde criança, então, sempre fui muito estimulado a isso, sempre tive neles um exemplo de carreira interessante. Associo também o interesse em educação e em trabalhar com pessoas, em contribuir com a formação de novos recursos humanos. Esses foram meus principais motivadores. (Oscar)

A partir dos relatos acima, pode-se considerar que os docentes, ao desenvolver a reflexão, começam a ser sujeitos ativos da própria condição espaço-temporal, reconhecendo que possuem uma história de vida, não podendo dissociar-se dela, influenciando assim diretamente a construção de si como docente, e essa construção é desenvolvida cotidianamente ao longo de sua trajetória de vida (FREIRE, 2014b).

As características docentes também são reconhecidas como importantes para o conhecimento de si e como consequência para o desenvolvimento da consciência epistemológica. Os docentes citam como características importantes gostar do que faz, capacidade de falar em público, habilidade nas relações, paciência, jogo de cintura, estudo, estar contextualizado e gostar dos estudantes.

Acredito que existem habilidades diferentes que permitam que diferentes pessoas tenham diversas abordagens e sejam bons professores. Tem que gostar de dar aula, ter flexibilidade, saber lidar com imprevistos, com situações inesperadas [...]. Tem que estudar, estar conectado com o mundo, não é só ver o conteúdo, é estar ligado o tempo inteiro com as informações e contextualizar em sala. Acho bem importante ter uma experiência profissional que possibilite embasamento para o que você está falando em sala de aula [...]. É ser crítico e incentivar os alunos a ser críticos, porque hoje em dia todo mundo está muito passivo em relação a tudo. É ter paciência, é gostar de trabalhar, é ter controle emocional [...]. É ser próximo o suficiente para ter um relacionamento de troca de conhecimento, mas distante o suficiente para ter profissionalismo, professor e aluno têm papéis diferentes [...]. É ter autocrítica, sempre tem que estar se reavaliando [...]. (Olívia)

Outro aspecto evidenciado no relato dos docentes é a preocupação com a importância da reflexão sobre a pedagogia do local onde atuam. Pode-se dizer que esse tipo de postura coaduna-se com o desenvolvimento da consciência de si epistemológica, que exige dedicação, reflexão contínua e tempo, destacando também que ela não pode ser considerada uniforme para todos os docentes, pois, para cada docente, ela se expressa de forma peculiar e em períodos diferentes (FREIRE, 2014 a, b). Quanto mais profundo for o conhecimento de si do docente, maior serão as possibilidades de reflexão e transformação para sua qualificação, contribuindo de forma mais expressiva no processo educativo.

Tudo bem que cada docente utiliza uma pedagogia, porque cada um pensa, reflete e expressa a sua história, o seu envolvimento com a pedagogia, Uns são mais sensíveis, outros não, mas há determinadas metodologias que é importante o docente que entra saber, principalmente a metodologia da problematização, que é o referencial maior desta escola, bem como ensino por competência, como está no PPP. E de onde vem a competência? Quais são os métodos de avaliação? É portfólio? [...] É importante olharmos para o contexto docente e o seu preparo com esse tipo de docência que tem na instituição. (Evaldo)

O docente precisa estabelecer uma relação pedagógica fundada na interação e no diálogo de forma amorosa, sendo necessário um espaço de troca de conhecimentos facilitados, de forma que o docente ensine a cuidar, demonstrando respeito, criatividade e sensibilidade. Destaca-se, assim, a relevância da abertura às inúmeras possibilidades no processo de ensinar e aprender, em que os docentes precisam oferecer aos discentes oportunidades para que alcancem a aprendizagem significativa, embasada na sensibilidade de estimular a integração, autonomia, discussão e curiosidade, contribuindo assim com o crescimento e a transformação da realidade de todos os envolvidos no processo educativo (PRADO, REIBNITZ & GELBCKE, 2006).

Outra dimensão explorada nos relatos é a importância da construção de valores no processo de aprender, visto que a formação de um profissional crítico, criativo e reflexivo implica não somente o conhecimento técnico-científico, mas o docente também possuir

compromisso com a construção de valores para a formação dos discentes.

Comigo, cada um tem que se responsabilizar pela sua formação, pela sua construção pedagógica, sua construção de ensino. Claro que tenho a minha responsabilidade, nós vamos compartilhar, então, para mim é muito forte no ensino a construção de valores, a questão do respeito, sabedoria, justiça, temperança, amor, e o vínculo tem essa questão de valores, que é uma questão existencial, que é técnica, política. Quem que dita a verdade no campo? Sempre dialogo muito com estudantes, não permito competitividade, disputa entre o grupo, cai um, cai todo mundo, levanta um levanta todo mundo. Nós somos uma equipe, e estou nessa equipe. Às vezes lidero, às vezes um acadêmico lidera, são sete líderes em equipe, tem que ter solidariedade e cooperação, e vão surgindo dúvidas. O ensino é sempre baseado na problematização, é uma construção dialógica, dialética, dinâmica. Exerço uma pedagogia muito dinâmica, muito relacional, mas sempre com um rigor teórico. (Evaldo)

Ao encontro da fala acima, Freire (2014a) acredita em uma educação como prática social de liberdade, traz para o diálogo situações concretas dos docentes e discentes, conscientizando-se a si próprios, no desenvolvimento do diálogo, como sujeitos responsáveis pela construção do próprio conhecimento. É preciso, antes de mais nada, assumir como verdade os princípios da crítica e da libertação, possibilitando assim momentos de reconhecimento e cooperação entre ambos. Além disso, outro aspecto importante é que o ensino exige rigorosidade metódica, comprovando que o processo educativo proporciona aos discentes diferentes formas de compreender um conteúdo de forma crítica e reflexiva.

A consciência de si epistemológica também manifestou-se na reflexão dos docentes sobre a formação da pós-graduação *strictu sensu*, destacando que esta deveria ser um espaço específico para formação docente, no entanto, a falta de preparo para a docência universitária nos programas de pós-graduação na área da saúde é evidenciada com frequência nas falas dos participantes.

Não, nenhuma [preparação para ser docente na pós-graduação]. Professor tradicional sim, porque era aquela coisa, seu slide tem que ter três cores, o texto tem que ter relação com aquilo que você está falando, para não distrair os alunos, te prepara para ser um professor bancário, o mestrado e doutorado falam que o que é importante é a pesquisa. Não estou dizendo que não é, acho que é, mas também tem outras coisas e que se somam, e acho que te prepara quase para você ser um robô, e fazendo e desenvolvendo muito bem que é tendo o conhecimento, é se movimentar, é ter nuança de voz, mas acho que não é isso que chama a atenção de um estudante, e cada vez mais rápido as pessoas estão chegando a outras estratégias e com muito conhecimento. Também é essa coisa da educação popular de saber que o saber está em todo lugar. (Naiana)

Pouco para ser docente [preparação para ser docente na pós-graduação]. Se pensar assim, vou discutir questões mais abrangentes, sobre filosofia da educação, sociologia da educação foi muito pouco. Se pensar em técnicas pedagógicas, algo mais pragmático, também foi pouco, tinha uma ou outra disciplina, nada de questionador, formativa. Era bem claro que era uma obrigação que estava sendo cumprida, não havia uma preocupação nem institucional, e pouca coisa para tua formação como docente. (Oscar)

Ao encontro dos fatos supracitados, Pimentel, Mota e Kimura (2007) referem que, na atualidade, os mestres e doutores são formados para o desenvolvimento de pesquisa, encontrando-se cada vez menos preparados para as exigências da complexidade que consiste a educação em nível superior. Nesse sentido, é necessário repensar a deficiência de formação docente constatada nos dias de hoje na pós-graduação, já que, quando esta existe, possui caráter instrumental. André (2007, p.49) traz alguns questionamentos que vão ao encontro das inquietações que os programas de pós-graduação têm gerado na sociedade acadêmica: *“Qual é e qual deveria ser o papel da pós-graduação? Se na sua origem os programas de pós-graduação tinham uma preocupação básica com a*

preparação de professores para o ensino superior, se na sua consolidação têm dado ênfase à pesquisa, como deve caminhar sua evolução atual?ô.

De todo modo, é necessário pensar que o grande desafio na formação de pós-graduação é conciliar a formação do pesquisador e do docente, visto que um processo não prescinde do outro, e a pesquisa e o ensino caminham juntas na docência.

Estudo que objetivou descrever o perfil de docentes inferiu que o preparo pedagógico obtido na pós-graduação é geralmente insuficiente e possui caráter instrumental e genérico, ainda embasado em modelos vividos, pois não há profissionalização, com a aprendizagem de comportamentos e habilidades para o ensino (GARCIA & SILVA, 2011). O processo de formação dos docentes pode avançar a partir de suas realidades, ao incitar o docente a ser pesquisador de sua própria prática, a partir de uma educação que eduque por meio do processo de investigação, em que o docente se constitui, para além da pesquisa clínica, um pesquisador de sua prática pedagógica (COSTA, 2010).

Os docentes também criticaram a forma como a docência é naturalizada a partir do título de doutorado. Isso demonstra que o docente consegue se perceber como ser inacabado e que possui limitações. A possibilidade de transformação da prática docente está condicionada à reflexão epistemológica sobre si e sobre sua formação.

[...] E na [...] percebo uma coisa assim, você entra como professor e vai dar aula, como se o título de doutor desse algum respaldo pedagógico. Acho isso muito ruim [...] pretendo dar conta dessas lacunas que a minha formação não teve, que a princípio aqui tem dado aula um dentista que está dando aula de Saúde Pública, mas que de educação mesmo, de aporte pedagógico, não tem a formação necessária e suficiente para dar conta de algumas coisas. Além do nível da curiosidade sobre esses temas, não tem nada de mais consistente nisso. (Otavio)

A sensibilidade foi outro fator apontado pelos docentes como importante para despertar o interesse pela busca do conhecimentos dos discentes. Nessa perspectiva, o conhecimento de si destaca-se como um elemento fundamental do docente refletir sobre sua real razão sensível dentro do processo educativo. Assim sendo, seria importante que os docentes reconhecessem a si próprios e compreendessem as sensações experienciadas. Tomar conhecimento de si significa compreender e

reconhecer a dimensão corpo e espírito, físico e psicológico, potencialidades e fragilidades, representando a unidade do ser no processo educativo (BERTHERAT, 2010).

Tem um ingrediente que perpassa todos eles [para ser docente], que é a sensibilidade, de você realmente se preocupar que o aluno aprenda, isso é fundamental, você entender as dificuldades de alguns. Conseguir ter estratégias para motivá-los a estudar, para conseguir levar o conhecimento até eles, acho que isso falta muito. (Oscar)

O que guia a minha pedagogia é a sensibilidade, interesse e o sentido. Sensibilidade significa sensibilizar o estudante para que ele tenha interesse na busca do conhecimento, para que faça sentido enquanto estudante, que consiga ver a aplicação desse conhecimento. Isso é uma construção mais pessoal e o sentido pedagógico. (Evaldo)

[...] e tem a sensibilidade, perceber nos alunos o quanto está havendo uma troca, a aula não pode ser um monólogo, tem que ter um diálogo, por mais que o aluno esteja quieto, você precisa falar, o alunos precisam ouvir e te entender. Então, ter essa sensibilidade de quando você está decolando, indo para outro plano. [...] você precisa sempre ter essa sintonia, o quão você vai a fundo ou não, dependendo da necessidade e do entendimento daquela turma. (Fátima)

A consciência de si epistemológica possibilita aos docentes que se reconheçam como docentes, que entendam qual é o papel que os docentes desempenham, compreendendo, então, seus limites e potencialidades, assumindo postura diferenciada diante dos discentes, percebendo sua própria incompletude e necessidade de se construir com o outro, para que todos os conhecimentos sejam interligados e pensados de forma crítica, criativa e reflexiva, dentro do processo educativo.

Para além da sensibilidade evidenciada nos relatos dos docentes, uma virtude também destacada como fundamental foi a humildade de saber reconhecer as próprias limitações, erros e fraquezas. A partir disso o docente consegue agir conforme sua consciência. Freire (2014b),

acredita que um quesito importante no processo educativo é a humildade dos homens, visando a troca de experiências, o aprender, o refletir e o atuar com o outro.

[...] outra característica importante é você não achar que as verdades estão dadas, ter capacidade de admitir quando você errou e voltar atrás. Ter essa humildade diante dos alunos, isso é fundamental para o início de uma relação verdadeira. (Eduarda)

Ainda sobre a questão da humildade, os docentes reconhecem como importante a coragem de assumir não ser o dono absoluto do saber e, por isso, não sabe tudo. Para o docente, esse tipo de postura aproxima a relação e o vínculo com o discente. Freire (2014b, p.39) acredita que não meu respeito de professor com a pessoa do educando, a sua curiosidade, a sua timidez, que não devo agravar como procedimentos inibidores, exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância.

Tem que ter a humildade de dizer ãeu não seiõ, a grande questão é ganhar o respeito, respeito a gente não ganha, conquista. Então, se o aluno fez uma pergunta que tu não sabes, não enrola, tem que ir lá e estudar. Tens a obrigação daquilo que não sabes de, no próximo encontro, dar um retorno e a partir daí consegues estabelecer uma relação de respeito. Aí as coisas andam com mais tranquilidade, é um exercício de paciência. (Fábio)

Um dos quesitos destacados também como elemento fundamental na assunção do ser docente é ter amorosidade, compromisso ético, político e social de formar pessoas. Freire (2014b, p.40) traz para o debate uma questão interessante sobre o amor no processo educativo: ãcomo ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?õ.

Ser docente, sem ter esse processo que chamo de subjetivação política, não serve para nada. Poderia falar de coisas como se doar, ser trabalhador, ser empenhado, isso tudo vira consequência, o docente que trabalha com amor à

camisa é uma das criaturas que mais trabalham na vida. Dá aula, produz, escreve, orienta, a cabeça dele está o tempo todo trabalhando, mas trabalha com muito prazer, porque teve esse processo de subjetivação política, de engajamento por uma causa, que pode ser a transformação da sociedade. Se não tiver esse processo de subjetivação, ser docente fica muito pesado. E aí trabalhar como docente é doloroso, adocece, entristece as pessoas, traz depressão [...], costume chamar de um disparador que vai avançar para uma causa maior, você não vai dar aula apenas, mas você vai transformar cabeças, a ideia, os desejos das pessoas, em prol de uma causa. (Otavio)

A partir de uma consciência de si epistemológica, é possível que os docentes consigam ouvir a si mesmos na relação pedagógica, por meio do pensamento, sentimento e reflexão, para sentirem-se amados, respeitados e valorizados, tornando-se protagonistas de sua própria escolha, a de transformar pessoas por meio da formação. A relevância do movimento de ação-reflexão-ação do docente sobre si pode auxiliá-lo no processo de se reconhecer e transformar-se, bem como conhecer e transformar os discentes, colaborando também com uma formação diferenciada dos profissionais de saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consciência ingênua dos docentes da área da saúde retrata um cenário educacional pautado na educação bancária, biomédica e tecnicista. A vocação profissional não relacionada à prática da docência é evidenciada nos discursos dos profissionais, justificando a falta de curiosidade e de iniciativa para transformar sua prática pedagógica. Nesse contexto, à docência como consequência do processo formativo, e não como desejo, faz com que o profissional se limite na busca por educar-se constantemente e atualizar-se para acompanhar as necessidades da sociedade atual no contexto educacional, pois a prática pedagógica parece não consistir em objeto de curiosidade e interesse.

Porém, destaca-se que, no panorama atual do ensino superior, não há mais espaço para o ensino bancário, em que os docentes são corpos detentores de todo o saber e os discentes, desprovidos de qualquer tipo de conhecimento, cultura e passado, principalmente com o avanço da

tecnologia, que promove a busca e pronta resposta a todas as dúvidas, sem a necessidade de reflexão. Nesse sentido, os docentes precisam assumir uma postura ativa, ser mediadores do processo de aprender e capazes de provocar inquietações, reflexões e críticas. As metodologias ativas surgem nesse cenário como propulsoras para uma educação transformadora, mas para isso o docente precisa adquirir uma consciência de si epistemológica, tornando-se ativo, e ainda é necessária a capacidade de ativar a curiosidade dos discentes.

Em contrapartida, os relatos que expressaram a consciência epistemológica dos docentes trouxeram seu compromisso social com formar profissionais qualificados técnica, científica e politicamente, para inserirem-se no mercado de trabalho com capacidade de reflexão crítica e transformação da realidade. O ser docente que se conscientiza de sua função no cenário da educação superior em saúde busca, em sua formação permanente, não apenas ensinar, mas educar, com amorosidade e solidariedade aos educandos.

Nesse sentido, o conhecimento de si que surge nos relatos dos docentes da área da saúde incita novas perspectivas, no sentido da construção do docente, trazendo como desafio a ser superado o desenvolvimento e a transformação da consciência de si ingênua para uma consciência de si epistemológica, contribuindo assim para um avanço no que concerne à formação docente crítica e criativa.

A partir das ideias principais evidenciadas nos relatos, constatou-se que, a partir do aprofundamento do conhecimento de si do docente, é possível transcender de uma consciência de si ingênua para uma consciência de si epistemológica, possibilitando dessa forma o desenvolvimento da práxis docente por meio da ação-reflexão-ação.

Por fim, chama-se a atenção para a importância da reflexão de si do docente, que lhe permite reconhecer-se, questionar-se e ter outras experiências, descobrir novos caminhos, estabelecer uma prática docente reflexiva, bem como pode promover seu encontro com um paradigma educacional transformador, agregador e consciente, colaborando assim com uma formação diferenciada para os futuros profissionais de saúde.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**, v.10, n.15, p.43-59, 2007.

ARAÚJO, E. C.; BATISTA, S. H.; GERAB, I. F. A produção científica sobre docência em saúde: um estudo em periódicos nacionais. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.35, n.4, p.486-492, 2011.

BALTAZAR, M. M. M.; MOYSÉS, S. J.; BASTOS, C. C. B. C. Profissão, docente de odontologia: o desafio da pós-graduação na formação de professores. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v.8, n.2, p.285-303, 2010.

BERTHERAT, T. **O corpo tem suas razões**. 21.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BIANCHETTI, L. Formação de docentes e pós-graduação: docente ou pesquisador? Há futuro para esse ofício? **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.16, n.3, p. 272-279, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012**. Resolve aprovar as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde. Publicada no DOU n.º 12, 13 jun., seção 1, p.59, 2013.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. Formação pedagógica na pós-graduação strictu sensu em saúde coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.18, n.6, p.647-656, 2013.

COSTA, N. M. S. C. Formação pedagógica de professores de medicina. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v.18, n.1, p.33-9, 2010.

FARIA, J. I. L.; CASAGRANDE, L. D. R. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v.12, n.5, p.821-7, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 57.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 29.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, A. L. **Pedagogia da conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores. 3.ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

GARCIA, M. A. A.; SILVA, A. L. B. Um perfil do docente de medicina e sua participação na reestruturação curricular. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.35, n.1, p.58-68, 2011.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

PIMENTEL, V.; MOTA, D. D. C. F.; KIMURA, M. Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, v.41, n.1, p.161-4, 2007.

PRADO, M. L.; REIBNITZ, K. S.; GELBCKE, F. L. Aprendendo a cuidar: a sensibilidade como elemento plasmático para formação da profissional crítico-criativa em enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.15, n.2, p.296-302, 2006.

SHULMAN, L.S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**, Granada, v.9, n.2, p.1-30, 2005.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo coloca em evidência os muitos desafios no que concerne à formação dos docentes universitários na área da saúde para uma atuação competente e comprometida com os princípios do SUS, na perspectiva individual, familiar e também de grupos sociais. Para além de uma formação específica docente, também chama a atenção para um quesito essencial: o desenvolvimento da conscientização do ser docente.

Ao falar sobre a importância da conscientização, retoma-se o objetivo geral deste trabalho, que foi compreender como a consciência do mundo e de si de Freire se expressa na prática pedagógica de docentes universitários da área da saúde, a partir das categorias de conhecimento base de Shulman.

O primeiro objetivo específico trabalhou com a compreensão da consciência de mundo epistemológica de Freire e sua expressão na prática pedagógica de docentes da área da saúde, a partir das categorias de conhecimento base de Shulman. Somente a partir da conscientização de mundo do docente, é possível a transformação do processo de ensinar e aprender no contexto educacional. Nesse prisma, possibilita-se ao discente desenvolver sua autonomia e criticidade, conseguindo realizar a integração dos conhecimentos, podendo estabelecer a articulação entre o mundo da escola e o mundo do trabalho. Para que essa mudança de paradigma educacional ocorra, é condição primordial que o docente centralize o processo educativo no discente, tornando-o sujeito responsável pela própria construção do conhecimento.

Ainda, referindo-se à consciência de mundo epistemológica dos docentes, os principais achados deste estudo permitiram compreender como os docentes atuam de forma consciente, refletindo sobre a própria prática pedagógica no processo educativo, destacando características e virtudes como vínculo, amorosidade e respeito aos educandos, prezando por princípios como ética e justiça no ambiente educativo.

Esse processo de reflexão permite ao docente identificar as competências que constituem o referencial específico para a formação em saúde, construindo assim formas de validação de competências para os profissionais egressos. Permite ainda o desenvolvimento de habilidades de adaptação às constantes mudanças que ocorrem no espaço educativo, como, por exemplo, a apropriação das novas tecnologias da informação como ferramentas pedagógicas para a melhoria da qualidade do ensino.

A problematização, como forma de conduzir o processo educativo, auxilia o discente a *aprender a conhecer*, e favorece o compromisso ético e social do docente, que é estimular o prazer da descoberta do saber, provocando a curiosidade e o aperfeiçoamento do raciocínio lógico dos discentes, tendo a sensibilidade de compreender e construir *junto* com eles, repensando a própria realidade e o que ela implica no processo educativo, no intuito de despertar o pensamento crítico e reflexivos dos discentes.

A consciência do mundo epistemológica dos docentes, articulada às categorias de conhecimento base necessários para o ensino, corrobora diretamente com o *aprender a fazer* do docente, fazendo-o se perceber como um ser inacabado, capaz de interpretar diferentes perspectivas, reelaborando conceitos diante de novos fatos e inovações que a própria atuação docente requer. O docente da área da saúde necessita de coragem para tomar decisões, executar, correr riscos e errar (mesmo na busca de acertar), no intuito de transformar sua prática pedagógica em prol da melhoria da qualidade do ensino. Cada docente age conforme seus valores e sua cultura, a partir do contexto de vida em que está inserido, assim, o desenvolvimento da consciência epistemológica e suas reflexões são também balizadas pelas experiências de vida de cada docente.

Retomando o objetivo dois deste estudo, que se propôs a compreender como a consciência de mundo ingênua de Freire se expressa na prática pedagógica de docentes da área da saúde, a partir das categorias de conhecimento base de Shulman, constatou-se que a consciência de mundo ingênua também foi um achado que teve destaque nesta pesquisa, o que denota um cenário educativo frágil, em que a racionalidade técnica, a memorização e o conhecimento centrado no docente ainda são aspectos a ser trabalhados. Uma das saídas para a transcendência da consciência ingênua para uma consciência epistemológica seria o docente *aprender a conviver* com os discentes, compreendendo a diversidade e a necessidade de cada um, assim como considerando os diferentes tipos de saberes dos discentes para a troca no processo de ensinar e aprender. É importante que o docente descubra e considere o discente (alteridade) como sujeito ativo para a construção do conhecimento, desenvolvendo assim a tolerância e a compreensão das fragilidades e limitações de cada um em sua singularidade.

A consciência de mundo ingênua dos docentes restringe-os a uma realidade estanque, em que qualquer mudança se torna inviável para o processo de ensinar e aprender, podendo provocar a falta de curiosidade

e a desmotivação na busca por educar-se e atualizar-se constantemente, visando a acompanhar as necessidades requeridas pelo mundo globalizado, em que se encontra a sociedade atual. Considera-se que, para uma transformação da consciência ingênua, é fundamental que o docente esteja aberto ao diálogo verdadeiro, a partir de uma postura de compartilhamento, abertura ao diálogo, troca de conhecimentos e vivências em prol da transformação da prática pedagógica.

Na transformação da consciência de mundo ingênua em epistemológica, pautada na conscientização do inacabamento do ser, funda-se a transformação da realidade e da educação, para uma formação significativa e de qualidade. Assim sendo, a formação específica dos docentes consiste em estratégias que visam a promover sua conscientização, porém, ainda hoje é possível notar uma lacuna nessa formação, culminando em práticas pontuais e isoladas. Isso cria descompasso na formação dos docentes, refletindo diretamente na qualidade da formação dos futuros profissionais.

No atual contexto do ensino superior, não se pode esperar que concepções bancárias na condução do processo educativo possam promover uma formação diferenciada dos futuros profissionais. A mudança desse tipo de concepção está pautada na assunção de uma postura ativa e curiosa dos docentes para condução do processo educacional, gerando inquietações, críticas e reflexões nos discentes. Destaca-se que as metodologias ativas surgem nesse cenário, como propulsoras para uma educação transformadora, mas para isso o docente precisa desenvolver uma consciência de si epistemológica, tornando-se ativo e ainda tendo a capacidade de instigar o pensamento crítico e a criatividade dos discentes.

O conhecimento de si surgiu também como elemento essencial para o desenvolvimento da consciência de si dos docentes, e esse compôs o objetivo três do estudo, que foi compreender como a consciência de si de Freire se expressa na prática pedagógica de docentes da área da saúde. O conhecimento de si incita novas perspectivas, no sentido da construção e formação dos docentes, trazendo a importância do compromisso social de formar profissionais qualificados técnica, científica e politicamente, com capacidade de reflexão crítica e criativa, contribuindo para um avanço no que concerne à prática pedagógica transformadora. Com o aprofundamento do conhecimento de si, é possível que o docente atue na perspectiva de *aprender a ser*, desenvolvendo a sensibilidade, autoestima, sentido ético e de justiça, a responsabilidade, a criatividade, a iniciativa, o

pensamento crítico e autônomo, permitindo, assim, o desenvolvimento da práxis docente por meio da ação-reflexão-ação.

Como limitação deste estudo, destacamos a dificuldade de conseguir a adesão e a participação dos docentes, o que pode indicar falta de interesse pelo objeto do estudo, ou seja, a formação docente. Ainda, parece forte a ideia de que a competência técnica é suficiente para o exercício da docência, não havendo o reconhecimento da necessidade e da importância de construir-se como docente.

Destaca-se, ainda, o pouco conhecimento pedagógico dos docentes sobre a abrangência do conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos, o que pode implicar uma compreensão restrita sobre sua atuação como docente.

Espera-se que este estudo possa contribuir com a comunidade científica, de forma a disseminar a importância de uma formação específica para os docentes da área da saúde, almejando perspectivas futuras positivas, vislumbrando o desenvolvimento da conscientização dos docentes e, conseqüentemente, influenciando a melhoria da qualidade do ensino para os futuros profissionais da saúde.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. P.; FERRAZ, C. Políticas de formação de recursos humanos em saúde e enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.61, n.1, p. 31-35, 2008.
- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas: Papirus, 2004.
- ANDRÉ, M. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**, v.10, n.15, p.43-59, 2007.
- ARAÚJO, E. C.; BATISTA, S. H.; GERAB, I. F. A produção científica sobre docência em saúde: um estudo em periódicos nacionais. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.35, n.4, p.486-492, 2011.
- BACKES, V. M. S. **Indicadores do processo de ação e raciocínio pedagógicos**. Barcelona, 2010.
- BACKES, V. M. S. et al. Competência dos enfermeiros em problematizar a realidade do serviço de saúde no contexto do Sistema Único de Saúde. **Revista Texto & Contexto Enfermagem**, v.16, p.727-736, 2007.
- BACKES, V. M. S.; MOYÁ, J. L. M.; PRADO, M. L. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v.19, n.2, p.421-8, 2011.
- BACKES, V. M. S. et al. Expressões do conhecimento didático do conteúdo de um professor experimentado de enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, v.22, n.3, p.804-10, 2013.
- BALTAZAR, M. M. M.; MOYSÉS, S. J.; BASTOS, C. C. B. C. Profissão, docente de odontologia: o desafio da pós-graduação na formação de professores. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v.8 n.2, p. 285-303, 2010.
- BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. 5.ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

BASSINELLO, G. A. H.; BAGNATO, M. H. S. Os primórdios do projeto Larga Escala: tempo de rememorar. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.62, n.4, p.23-8, 2009.

BATISTA S. H. Aprendizagem, ensino e formação em saúde: das experiências às teorias em construção. In: BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. **Docência em saúde: temas e experiências**. São Paulo: Senac; 2004.

BAZANELLA, S. L.; FAVERI, J. E. A consciência ingênua como pressuposto e perfil da educação regional. **Revista Luminária**, v.3, n.13, p.19-33, 2012.

BERTHERAT T. O corpo tem suas razões. 21.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BIANCHETTI, L. Formação de docentes e pós-graduação: docente ou pesquisador? Há futuro para esse ofício? **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 16, n. 3, p. 272-279, 2012.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, v.29, n.3, p.489-501, 2006.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v.2, n.1, p.68-80, 2005.

BORGES, F.B. et al. Escolas Técnicas do SUS (ETSUS) no Brasil: regulação da integração ensino serviço e sustentabilidade administrativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, n.4, p.977-987, 2012.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Trad. Mateus Soares. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL, V. V.; ALENCAR, C. C. P.; MUCCI, I. Refletindo sobre a formação e desempenho do docente de enfermagem. **Cogitare Enfermagem**, v.1 n.2, p.81-85, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012**. Resolve aprovar as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde. Publicada no DOU n.º 12, 13 jun., seção 1, p.59, 2013.

_____. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Coordenação Geral da Política de Recursos Humanos. **Política de recursos humanos para o SUS: balanço e perspectivas**. Brasília: MS, 2003a.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Princípios e diretrizes para NOB/RH-SUS**. Brasília: MS, 2003b.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Aprender SUS: o SUS e os cursos de graduação em saúde**. Brasília: MS, 2004.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Cadernos Recursos Humanos Saúde**. 2006a. Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br/portalsaude/index.cfm>>. Acesso em: 16 jan. 2013.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **O que é a SGTES?** 2006b. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/sgtes/area.cfm?id_area=766>. Acesso em: 25 fev. 2013.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Pró-Saúde**. 2006c. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/sgtes/visualizar_texto.cfm?idtxt=22848>. Acesso em: 25 fev. 2013.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Glossário temático**: gestão do trabalho e da educação na saúde. Brasília: MS, 2007a.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria n.º 1996/GM/MS** de 20 de agosto de 2007. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e dá outras providências. 2007b. Disponível em: <<http://www.diariodasleis.com.br/busca/exibelinck.php?numlink=1-92-29-2007-08-20-1996>>. Acesso em: 25 fev. 2013.

CAMPOS, L. et al. Características de um bom professor na concepção dos acadêmicos do Curso de Odontologia da Universidade do Vale do Itajaí ó UNIVALI. **Revista da ABENO**, v.10, n.1, p.9-13, 2010.

CANUTO, A. M. M; BATISTA, S. H. S. S. Concepções do processo de ensino-aprendizagem: um estudo com professores de medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 33, n.4, p.624-632, 2009.

CAVACA, A. G. et al. A relação professor-aluno no ensino da Odontologia na Universidade Federal do Espírito Santo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.8, n.2, p.305-18, 2010.

CHAVES, M. M. Algumas reflexões sobre IDA: antecedentes do ideário UNI. **Divulgação em saúde para debate**, Rio de Janeiro, v.4, n.9, p.5-9, 1994.

COSTA, N. M. S. C. Formação pedagógica de professores de medicina. **Revista Latino-americana em Enfermagem**, v.18, n.1, p.33-9, 2010.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. Formação pedagógica na pós-graduação stricto sensu em saúde coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.18, n.6, p.647-656, 2013.

FARIA, J. I. L.; CASAGRANDE, L. D. R. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. **Revista Latino-americana em Enfermagem**, v.12, n.5, p.821-7, 2004.

FEUERWERKER, L. C. M.; LIMA, V. V. Formação de ativadores de processos de mudança ó uma estratégia do Aprender SUS. **Olho mágico**, v.11, n.4, p.15-18, 2004.

FREITAS, A. L. **Pedagogia da conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores. 3.ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

_____. A voz da esposa e a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: Unesco, 1996.

_____. **Conscientização ó teoria e prática de libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.ed. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Educação e mudança**. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Caderno do Especializando**. Brasília/Rio de Janeiro: MS/FIOCRUZ, 2005.

GAIA, S.; CESÁRIO, M.; TANCREDI, R. M. S. P. Formação profissional e pessoal: a trajetória de vida de Shulman e suas contribuições para o campo educacional. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.1, n.1, p.142-155, 2010.

GARCIA, M. A. A.; SILVA, A. L. B. Um perfil do docente de medicina e sua participação na reestruturação curricular. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.35, n.1, p.58-68, 2011.

GOMES D. C. **Perfil dos recém-doutores em enfermagem: aproximação ao perfil proposto pela Área de Enfermagem da CAPES.** 2014. 380f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) ó Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GRYSCHKEK, A. L. F. P. L. et al. Projeto Larga Escala: uma proposta pedagógica atual. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, v.34, n.2, p.196-201, 2000.

HOCHMAN, G. Reformas, instituições e políticas de saúde no Brasil (1930-1945). **Educar em revista**, v.25, n.3, p.127-141, 2007.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÖVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** 2.ed. Portugal: Porto, 2000.

KLOH, D.; LIMA, M. M.; REIBNITZ, K. S. Compromisso ético-social na proposta pedagógica da formação em enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, v.23, n.2, p.484-91, 2014.

LEITE, M. T. S. et al. Programa de educação pelo trabalho para a saúde na formação profissional. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.1, n.36, p.111-118, 2012.

LIMA, N. T. O Brasil e a organização pan-americana da saúde: uma história de três dimensões. In: **Caminhos da saúde pública no Brasil.** Finkelman, Jacobo. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

MADEIRA, M. Z. A.; LIMA, M. G. S. B. O significado da prática docente na constituição do saber ensinar das professoras do curso de enfermagem da Universidade Federal do Piauí. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.19, n.1, p.70-7, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa.** 7.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MELO, M. T. L. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação Sociedade**, v.20, n.68, p.45-60, 1999.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO ó MEC. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES n.º 776 de 3 de dezembro de 1997**. Orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. (Org.). 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 12.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006b.

MOYA, J. L. M.; PARRA, S. C. La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva. **Texto & Contexto Enfermagem**, v.15, n.2, p.303-11, 2006.

NAZIK, M. A. Z.; HANADI, Y. H.; OLFAT, S. Developing an understanding of research-based nursing pedagogy among clinical instructors: A qualitative study. **Nurse education today**, v.34, n.11, p.1352-1356, 2014.

NETO, A. Z.; SOARES, C. B. A qualificação dos atendentes de enfermagem: transformações no trabalho e na vida. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v.4, n.12, p.614-622, 2009.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M. et al. Projeto político pedagógico: concepção, construção e avaliação na enfermagem. **Revista da Escola Enfermagem da USP**, v.44, n.3, p.679-86, 2010.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**: os professores e as histórias da sua vida. 2.ed. Porto: Portugal: 2000.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. Ser Bacharel e Professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **HOLOS**, v.28, n.2, p.193-205, 2012.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Ibero-americana de Educación**, v.33, p.30-46, 2004.

PAIVA, C. H. A.; PIRES-ALVES, F.; HOCHMAN, G. A cooperação técnica OPAS-Brasil na formação de trabalhadores para a saúde (1973-1983). **Ciência & Saúde Coletiva**, v.13, n.3, p.929-39, 2008.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, D. T. et al. Pós-graduação stricto sensu em medicina: como está a formação pedagógica. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v.7, n.14, p.559-73, 2010.

PIMENTEL, V.; MOTA, D. D. C. F.; KIMURA, M. Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. **Revista da Escola Enfermagem da USP**, v.41, n.1, p.161-4, 2007.

PRADO, M. L.; REIBNITZ, K. S.; GELBCKE, F. L. Aprendendo a cuidar: a sensibilidade como elemento plasmático para formação da profissional crítico-criativa em enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, v.15, n.2, p.296-302, 2006.

RAMOS, V.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. **Revista Brasileira Educação Física Especial**, São Paulo, v.22, n.2, p.161-71, 2008.

REIS, S. M. A. S. et al. O professor de odontologia da perspectiva de seus discentes. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n.1, p. 169-186, 2013.

RODRIGUES, M. T. P.; MENDES SOBRINHO, J. A. C. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.60, n.4, p.456-459, 2007.

ROLINDO, J. M. R. Descompasso entre a exigência de formação didático-pedagógica para a docência universitária na LDB 9.394/96 e o processo de avaliação institucional. **Revista de Educação**, v.10, n.10, p.75-79, 2007.

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores**: do instituído ao instituinte. Niterói: Walk, 2002.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: D&PA, 1999.

SHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. 2.ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**, Granada, v.9, n.2, p.1-30, 2005.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard educational review**, v.57, n.1, p.1-27, 1987.

SILVA, M. C. et al. Pró-Saúde - Odontologia/UNISC: experiências e contribuições na formação profissional. **Rev. ABENO**, Londrina, v.11, n.1, p.47-50, 2011.

SOUZA-SILVA, J. C. de; DAVEL, E. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de administração no Brasil. **O&S**, v.12, n.35, p.113-134, 2005.

TANCREDI, F. B.; FEUERWERKER L. C. M. Impulsionando o movimento de mudanças na formação dos profissionais de saúde. **Olho mágico**, v.8, n.2, p.11-14, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, R.; LAHAYE, F. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannonica, n.7, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, v.21, n.73, p.209-244, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, 2008.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. 2.ed. Rio de Janeiro: Expressão popular, 2007.

VASCONCELOS, M. L. **A formação do professor do Ensino Superior**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VILLA, E. A.; ARANHA, A. V. S. A Formação dos Profissionais da Saúde e a Pedagogia Inscrita no Trabalho do Programa de Saúde da Família. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.4, n.18, p.680-687, 2009.

WATERKEMPER, R. et al. From being to yourself to become to be: on development of autonomy construction in nursing students. **Investigacion y Educacion en Enfermeria**, v.1, p.33-40, 2014.

WATERKEMPER, R.; PRADO, M. L. Estratégias de ensino-aprendizagem na graduação em enfermagem. **Avances en Enfermería**, v.29, p.1-12, 2011.

ZANI, A. V.; NOGUEIRA, M. S. Incidentes críticos do processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem, segundo a percepção de alunos e docentes. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.14, n.5, p.13-17, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A ó Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa intitulada Formação docente na área da saúde: conhecimentos necessários para o ofício de ser professor tem como objetivo compreender como os docentes da área da saúde constroem e desenvolvem os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para atuação no processo ensinar-aprender-ensinar. Você está sendo convidado a participar da pesquisa. Poderá em qualquer momento, se assim desejar, desistir sem qualquer prejuízo. Os aspectos éticos relativos à pesquisa com seres humanos serão respeitados, conforme determina a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. É assegurado a confidencialidade e anonimato de suas informações, bem como os princípios de autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Sendo o estudo deste tema de grande relevância para formação inicial e contínua do trabalho docente. Este trabalho terá o papel de revelar a construção da competência pedagógica docente e como se estabelecem as relações entre ação-reflexão-ação por parte destes profissionais na carreira docente. Nós pesquisadores temos como responsabilidade apontar o processo de construção docente e expor as características mais relevantes nesta trajetória. A coleta de dados será composta por duas etapas. A primeira etapa se constituirá em uma entrevista aberta a qual o participante contará a sua história de construção e desenvolvimento docente, a partir de uma pergunta norteadora. A segunda etapa será uma observação não participante de aulas teóricas e práticas para observar quais e como se manifestam os conhecimentos, habilidades e atitudes do docente para competência pedagógica por meio de registros objetivos e subjetivos. Destaca-se que para as duas técnicas será utilizado um gravador digital. Todos esses momentos serão agendados com antecedência com cada participante. Após ser esclarecido(a), caso aceite participar, assine ao final deste documento que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Agradecemos sua atenção e disposição em participar do estudo. Nesses termos e considerando-me livre e esclarecido(a) sobre a natureza e objetivo da pesquisa proposta, consinto minha participação voluntária, resguardando as autoras do projeto a propriedade intelectual das informações geradas e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados.

Data: ____/____/____

Nome do participante:

Assinatura do participante:

Assinatura da Pesquisadora:

Os pesquisadores colocam-se à disposição para quaisquer esclarecimentos no decorrer do estudo pelos contatos informados neste termo ou pessoalmente. As informações fornecidas por você poderão ser acessadas sempre que desejar, mediante solicitação.

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Marta Lenise do Prado
 Telefone para contato: (48) 99710717
 E-mail: marta.lenise@ufsc.br

Pesquisador participante: Dda. Bruna Pedroso Canever
 Telefone para contato: (48) 99425201
 E-mail: brunacanever@gmail.com

APÊNDICE B ó Roteiro de Entrevista Aberta

Este roteiro foi de uso exclusivo do pesquisador para facilitar percepção durante a entrevista aberta, se os docentes entrevistados usam conhecimentos específicos para sua prática pedagógica no processo educativo. Nesta tabela abaixo encontram-se os conhecimentos base para o ensino propostos por Shulman (2005), agregando conhecimento de si, com suas respectivas características.

| CONHECIMENTOS DO DOCENTE | CARACTERÍSTICAS PARA OBSERVAÇÃO |
|---|--|
| Conhecimento de conteúdo | Apresenta outros conhecimentos interligados aos conteúdos disciplinares. |
| Conhecimento pedagógico geral | Apresenta aporte pedagógico, por meio de estratégias educativas. |
| Conhecimento pedagógico de conteúdo (CPC) | Utiliza exemplos práticos, interligando diferentes disciplinas, fazendo analogias, usando estudos de caso, realiza discussões em grupo, usa dinâmicas ativas em sala aula, integra todo o contexto em questão estudado, trazendo o conteúdo disciplina para mais próximo da realidade dos discentes. |
| Conhecimento dos discentes e suas características | Possui vínculo com o discente, conhece o(s) seu(s) discente(s) no sentido de saber quem é cada um, qual a história de vida e experiências que o mesmo possui, qual a sua cultura, no que acredita e quais os valores que o orientam, porque fez a opção pela área da saúde, se possui algum outro vínculo (trabalho), se já adquiriu alguma formação e/ou se já foi profissional na área da saúde. |
| Conhecimento do currículo | Tem conhecimento do contexto curricular, o que orienta o que rege, como se estabelece, quem é o profissional que vai formar, que tipo de profissional se deseja. Tem o conhecimento sobre DCNs do curso, bem como, do PPP, quais as competências mínimas exigidas, como se organiza o currículo, quais são as características do curso, como se faz a integração ensino-serviço, quais são as políticas de saúde do governo e como as mesmas impactam a formação e a prática profissional. |
| Conhecimento do contexto educacional | Tem o conhecimento de que educação é essa? Qual o papel da educação, que sentido ela tem para a construção do país e dos discentes? Quais as políticas que orientam o processo de educação no Brasil e no mundo? Quais são as exigências e qual a relação entre educação e mercado de trabalho? Será que este docente conhece e está inteirado desses processos de reestruturação da formação? Como se dá essa relação na formação do profissional de saúde para o mercado de saúde? Até que ponto está sintonizado com a política de nacional saúde? O que ele conhece e como ele se envolve/percebe esse processo, que conceitos e que relação ele estabelece entre a formação e prática profissional nesta integração ensino-serviço? |
| Conhecimento dos objetivos, finalidade e valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos | Tem o conhecimento do PPP, o qual o curso está embasado, compreende o marco referencial e filosófico, organizacional bem como missão e valores que orientam o ensino do curso. |
| Conhecimento de si | Até que ponto o docente tem conhecimento das suas crenças e valores? Esses sentimentos são externalizados durante as ações ou as decisões são tomadas apenas a partir de uma práxis repetitiva? O docente pensa no que acredita antes de agir? Ou age a partir de uma prática já instituída por pares? Até que ponto o conhecimento de si próprio serve para mudar uma prática instituída? O docente reflete sobre as seguintes questões: Quem sou eu? Porque estou aqui? Que sentido o trabalho docente tem para mim? Até que ponto o mesmo percebe que os conceitos postos não têm aderência ao que acredita e usa a sua governabilidade e autonomia para trabalhar isso dentro da sala de aula? |

Fonte: Shulman, 2005.

ANEXOS

ANEXO A 6 Roteiro de Registros Objetivos e Subjetivos

O presente roteiro poderá incorporar outros elementos no decorrer do processo de observação não participante.

| Data da observação: Observação nº: Horário: Local: Tema do Conteúdo: Iniciais: Enfermagem() Medicina() Odontologia() Farmácia() Nutrição() Fonoaudiologia() Educação Física () | | |
|--|---------------------|----------------------|
| ASPECTOS | REGISTROS OBJETIVOS | REGISTROS SUBJETIVOS |
| Organização/Planejamento das Aulas | | |
| Conteúdo ministrado | | |
| Como ocorre a aula e que recursos utiliza e disponibiliza aos discentes | | |
| Desenvolvimento das Aulas junto aos discentes | | |
| Temas abordados | | |
| Forma de participação dos discentes | | |
| Postura em relação a sua função docente | | |
| Como encaminha o processo de ensino | | |
| Aprendizagem dos conteúdos para os discentes | | |
| Processo de avaliação dos conteúdos ministrados | | |
| Aporta aos discentes suas experiências práticas para enriquecer a teoria? | | |
| Demonstra conhecimento e visão crítica do conteúdo? | | |
| Demonstra aporte pedagógico durante a aula? | | |
| Demonstra engajamento no contexto curricular? | | |
| Demonstra engajamento no contexto educacional? | | |
| Traz exemplos de suas ações sobre o conteúdo | | |
| Aproxima os discentes a realidade fazendo interligação aos diversos conteúdos que perpassam o ensino? | | |
| Demonstra suas crenças e valores durante sua prática pedagógica? | | |

Fonte: (BACKES, 2010) com contribuições do autor.

ANEXO B ó Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DA SAÚDE: CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS PARA O OFÍCIO DE SER PROFESSOR

Pesquisador: Marta Lenise do Prado

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 15405713.2.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 270.874

Data da Relatoria: 13/05/2013

Apresentação do Projeto:

Projeto de Tese de Doutorado em Enfermagem da aluna BRUNA PEDROSO CANEVER, sob orientação da prof. Dra. Marta Lenise do Prado. Trata-se de uma pesquisa com abordagem descritiva, exploratória de natureza qualitativa, que visa compreender como os docentes da área da saúde constroem e desenvolvem os conhecimentos necessários para atuação no processo ensinar-aprender-ensinar.

Os participantes da pesquisa serão 18 a 20 docentes intermediários (entre 3 e 5 anos de experiência) da área da saúde (enfermagem, medicina, odontologia, farmácia, nutrição e fonoaudiologia). A coleta de dados desta pesquisa ocorrerá a partir de duas técnicas: entrevista aberta e a observação não participante de suas aulas teóricas e práticas, de modo a possibilitar diferentes olhares sobre o fenômeno em estudo.

Objetivo da Pesquisa:

Principal:

Compreender como os docentes da área da saúde constroem e desenvolvem os conhecimentos necessários para atuação no processo ensinar-aprender-ensinar.

Secundário:

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
 Bairro: Trindade Município: FLORIANÓPOLIS CEP: 88.040-900
 UF: SC
 Telefone: (48)3721-9206 Fax: (48)3721-9696 E-mail: cep@reitoria.ufsc.br

Continuação do Parecer: 270.874

- Identificar o(s) conhecimento(s) que fundamentam as práticas pedagógicas dos docentes da área da saúde;
- Analisar o processo de construção e desenvolvimento das competências pedagógicas dos docentes da área da saúde;
- Estabelecer relação entre as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes e os conhecimentos que as fundamentam.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: possível constrangimento e ansiedade que podem ser geradas nos professores, por meio da observação dos mesmos em ambiente da sala de aula, e também ao desconforto que pode ser gerado durante as entrevistas com os docentes. Destaca-se também que é necessário levar em conta os riscos intrínsecos à pesquisa e os participantes da mesma, como por exemplo: agravos imediatos ou não, referentes à dimensão física, psicológica, intelectual, social, moral e espiritual do ser humano, e também existe o risco de quebra de sigilo não intencional. Ressalta-se que os pesquisadores e a instituição assumem a responsabilidade de dar assistência integral a qualquer tipo de complicação e possíveis danos a partir dos possíveis riscos previstos para esta pesquisa.

Benefícios: Com a análise dos resultados desta pesquisa, as autoras pretendem contribuir com a formação inicial e contínua dos mesmos, tornando-os sujeitos ativos, autônomos e reflexivos dentro do processo ensino-aprendizagem. Além de possibilitar a adoção de referenciais teóricos emancipadores, refletindo, dessa forma, na análise dos contextos educacionais e nas relações interpessoais entre docentes e discentes, proporcionando uma formação diferenciada aos futuros profissionais da área da saúde.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O tema tem relevância científica e o projeto encontra-se fundamentado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE foi apresentado e encontra-se redigido de forma clara e acessível aos participantes da pesquisa.

Foram apresentados os roteiros para entrevista, diário de campo e roteiro de registros objetivos e subjetivos para a observação das aulas. Apresentou ainda folha de rosto e declarações de autorização da instituição assinada pela Coordenadora da Pós-graduação em Enfermagem da UFSC e pelo Diretor do Centro de Ciências da Saúde.

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-900
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3721-9206 Fax: (48)3721-9696 E-mail: cep@reitoria.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 270.874

Recomendações:

-

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora enviou carta resposta na qual fez a previsão dos riscos e anexou Declaração de autorização assinada pelo diretor do Centro de Ciências da Saúde. Desta forma, este comitê é de parecer favorável a sua aprovação.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

FLORIANOPOLIS, 13 de Maio de 2013

Assinador por:
Washington Portela de Souza
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade CEP: 88.040-900
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-9206 Fax: (48)3721-9696 E-mail: cep@reitoria.ufsc.br