

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

FACULDADE DE MEDICINA

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO NA SAÚDE

EMANUELE MARIANO DE SOUZA SANTOS

**SABERES SOCENTES SOBRE PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM
SAÚDE**

MACEIÓ-AL

2014

EMANUELE MARIANO DE SOUZA SANTOS

**SABERES SOCENTES SOBRE PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM
SAÚDE**

Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino na Saúde da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Ensino na Saúde.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Lucy Vieira da Silva Lima

MACEIÓ-AL

2014



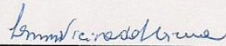
Universidade Federal de Alagoas
Faculdade de Medicina
Programa de Pós-graduação em Ensino na Saúde

FAMED - UFAL - Campus A. C. Simões
Av. Lourival Melo Mota, S/N
Cidade Universitária - Maceió-AL
CEP: 57072-970
E-mail:mpesufal@gmail.com

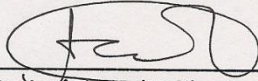
Defesa do Trabalho Acadêmico de Mestrado da aluna **Emanuele Mariano de Souza Santos**, intitulado: **"Saberes Docentes Sobre Processo Ensino-Aprendizagem Em Saúde"**, orientado pela **Profª. Drª. Lucy Vieira da Silva Lima**, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde, da Universidade Federal de Alagoas, em 29 de agosto de 2014.

Os membros da Banca Examinadora consideraram a candidata APROVADA.

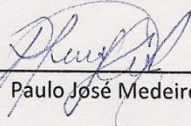
Banca Examinadora:



Profª. Drª. Lucy Vieira da Silva Lima - (UFAL)



Prof. Dr. Antônio Carlos Silva Costa - (UFAL)



Prof. Dr. Paulo José Medeiros de Souza Costa - (UNCISAL)

Ao meu pai, Antonio José (in memoriam), que desde sempre me encantou com o seu imenso conhecimento. A você com todo o meu carinho e amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus que pela sua presença divina me protege, guia e ilumina, sustentando-me nos momentos mais difíceis.

A minha família pelo amor incondicional e por todo o apoio dado até hoje que me permitiu trilhar o caminho da educação.

Ao Fellipe, que de forma especial me deu força e coragem, pelo amor, paciência e compreensão permanecendo ao meu lado nos momentos de ausências mesmo estando presente.

A todos os amigos do mestrado por terem sido fundamentais nos momentos de alegria, tristeza e superação de dificuldades.

A todos os amigos e amigas que há tempos compartilham meus sonhos, especialmente, Elaine e Emanuella, por terem dedicado um pouco do seu tempo e atenção, pela escuta, incentivo e carinho de sempre.

A esta Universidade, particularmente, ao Programa de Mestrado Profissional Ensino na Saúde e seu corpo docente, por me proporcionar um crescimento pessoal e profissional e pela oportunidade de desenvolver este trabalho.

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Lucy, pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivos.

E a todos que direta ou indiretamente fazem parte da minha formação profissional até este momento.

RESUMO

A atividade docente vai além do ato de transmitir conhecimentos e reproduzir práticas. O professor tem sua atuação ampliada a diversos cenários de ensino-aprendizagem que exigem a sistematização de saberes que constituirão sua prática. Com o objetivo de identificar os saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem em saúde, esta pesquisa descritiva de abordagem qualitativa utilizou o instrumento de coleta de dados '*entrevista aberta ou em profundidade*', sob a perspectiva da *Análise de Conteúdo*. Os participantes da pesquisa foram onze professores dos cursos bacharelados da área da saúde de uma universidade pública. Os resultados apontam carência na formação para o exercício da atividade docente em saúde, cujos saberes docentes específicos acarretam num processo de ensino-aprendizagem pautado no ensino tradicional. Ao mesmo tempo em que indicam que ao incorporar novos saberes, elegem práticas inovadoras e facilitadoras em favorecimento do ensino-aprendizagem discente. Desse modo, destaca-se a necessidade de se ampliar a discussão acerca do tema, sobretudo no que se refere à formação didático-pedagógica do corpo docente em saúde, essencial para se alcançar a formação preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Assim, foi elaborado, como produto de intervenção, um Relatório Técnico-Científico, com objetivo de apresentar os resultados obtidos na pesquisa, a fim de contribuir para a reflexão dos gestores no que se refere ao desenvolvimento de projetos institucionais que visem o desenvolvimento docente em favorecimento do processo ensino-aprendizagem dos futuros profissionais da saúde.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem. Educação Superior. Docente. Saúde.

ABSTRACT

The teaching activity goes beyond the act of imparting knowledge and practical play. The teacher has expanded its actions to diverse teaching-learning scenarios that require the systematization of knowledge which constitutes its practice performance. With the objective of identifying teacher's knowledge about teaching and learning process in health, this descriptive qualitative study used the instrument of data collection 'open interview or in depth', from the perspective of Content Analysis. Survey participants were: eleven teachers of bachelor courses in the health area of a public university. The results show deficiency in training for the teaching practice in health, teachers knowledge specifics result in teaching-learning process based on traditional teaching. While indicate that the incorporation of new knowledge, they elect practices innovative and facilitative in favor of the student teaching-learning. Thus, is a clear need for expand the discussion on the topic, especially in regard to the didactic-pedagogical of of the teaching staff in health. So, it was drafted as a product of intervention, one-Scientific Technical Report, aiming to present the results obtained in the research in order to contribute to the reflection of managers with regard to the development of institutional projects aimed at teacher development in favoring the teaching-learning process future health professionals.

Descriptors: Teaching and Learning. Education, Higher. Teacher. Health.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FAMED	Faculdade de Medicina
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	10
2 ARTIGO: SABERES DOCENTES SOBRE PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM SAÚDE	12
2.1 Introdução.....	12
2.2 Metodologia	14
2.3 Resultados e Discussão	16
2.3.1 Formação docente	16
2.3.2 Saber Docente	18
2.3.3 Processo ensino-aprendizagem	19
2.3.4 Estratégias de Ensino-Aprendizagem.....	21
2.3.5 Avaliação	23
2.4 Considerações Finais.....	26
REFERÊNCIAS.....	27
3 PRODUTO DE INTERVENÇÃO	31
3.1 Apresentação.....	31
3.2 Introdução.....	32
2.3 Resultados e Discussão	39
2.3.1 Formação docente	39
2.3.2 Saber Docente	40

2.3.3 Processo ensino-aprendizagem	41
2.3.4 Estratégias de Ensino-Aprendizagem.....	43
2.3.5 Avaliação	44
3.5 Considerações Finais.....	46
REFERÊNCIAS.....	48
4 CONCLUSÃO GERAL	52
APÊNDICE A – Instrumento de Coleta de Dados.....	53
APÊNDICE B – Ficha de Identificação do Relatório Técnico-Científico	54
APÊNDICE C – Documento de apresentação do produto de intervenção à instituição onde ocorreu a pesquisa.....	55
ANEXO A – Comprovante da Aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa	57
ANEXO B – Comprovante de Submissão à Revista	59

1 APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é fruto da minha trajetória pessoal e profissional e das minhas inquietações enquanto docente do curso de terapia ocupacional, sobretudo, considerando a importância que o período inicial do exercício da profissão docente tem para a formação do professor e para o seu desenvolvimento profissional.

Ao ingressar na prática docente em saúde, foram-me revelados desafios e dilemas enfrentados por professores iniciantes, dentre eles, aprender a refletir sobre a prática e adaptar os saberes disciplinares à realidade do cotidiano e à gestão da sala de aula, além de outras questões que estão no entorno da ação docente institucional.

Particularmente, ao participar da disciplina de Práticas Docentes em Saúde do Mestrado Profissional em Ensino na Saúde da Faculdade de Medicina da UFAL, como aluna especial, houve questionamentos sobre os saberes docentes necessários para o favorecimento do processo ensino-aprendizagem na área da saúde, pois somente o conhecimento específico de uma área ou de uma disciplina não necessariamente me faria saber ensinar. Este pensamento culminou com o desenvolvimento do meu projeto de pesquisa e o ingresso no programa. Assim, dada à importância desse período inicial – exercício profissional e desenvolvimento profissional –, aliado a oportunidade de cursar o mestrado, essa experiência tem se configurado num formidável espaço de troca e de aprendizado.

Este trabalho configura-se como um trabalho de conclusão do Programa de Mestrado Profissional Ensino na Saúde da Faculdade de Medicina (FAMED) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Apresenta uma pesquisa intitulada “Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem em saúde” e um produto de intervenção intitulado, sob forma de Relatório Técnico-Científico, “Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde”, com o objetivo de divulgação do(s) resultado(s) a fim de suscitar o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem em saúde a partir da profissionalização do docente.

O artigo é uma pesquisa de campo e optou-se pela técnica da *entrevista aberta ou em profundidade*, sob a perspectiva da Análise de Conteúdo para análise dos dados. Tomamos como referencial teórico os saberes docentes, o ensino em saúde e o processo ensino-aprendizagem. O estudo foi submetido à revista *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*.

Tanto o artigo científico quanto o projeto de intervenção são resultados do aprofundamento teórico e pesquisa de campo na área de Ensino em Saúde, tendo como objeto de estudo principal os *saberes docentes*.

Os docentes da pesquisa foram identificados pela letra “P” (professor) seguido de um número correspondente à ordem cronológica da entrevista. Assim, P2 refere-se à segunda entrevista do grupo de professores. Os mesmos são professores nos cursos bacharelados de Medicina, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública estadual e estão vinculados ao Centro de Ciências da Saúde (CCS), que congrega as áreas de saberes e estudos relacionados à prática clínica, sendo composto por três núcleos: Núcleo de Saúde Materno-Infantil e do Adolescente, Núcleo da Saúde do Adulto e do Idoso e Núcleo de Propedêutica e de Terapêuticas além de Áreas Temáticas Específicas, que contemplam vários níveis de complexidade de atenção das várias áreas profissionais.

O artigo retrata dados da pesquisa que permitiu conhecer os saberes docentes no que se refere ao processo ensino-aprendizagem em saúde. Este estudo apresentou, entre os seus resultados, carência na formação para o exercício da atividade docente em saúde, cujos saberes docentes específicos acarretam num processo de ensino-aprendizagem pautado no ensino tradicional e a utilização de instrumentos de avaliação, que apesar de diversos, prendem-se na verificação da aquisição dos conhecimentos teóricos e práticos, não assumindo um caráter formativo. Ao mesmo tempo em que indicam que ao incorporar novos saberes à sua prática docente, elegem práticas inovadoras e facilitadoras em favorecimento do ensino-aprendizagem discente.

O produto, elaborado com base nos resultados obtidos, é caracterizado por uma proposta de intervenção, no formato de relatório técnico científico. Tanto o artigo e o produto serão oferecidos à IES envolvida, com o intuito de ampliar a discussão acerca do tema, bem como incentivar a qualificação e atualização permanente no que se refere à formação didático-pedagógica do corpo docente em saúde essenciais para se alcançar a formação preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

2 ARTIGO

SABERES DOCENTES SOBRE PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM SAÚDE

TEACHERS KNOWLEDGE ABOUT TEACHING-LEARNING PROCESS IN HEALTH

RESUMO: O objetivo deste trabalho foi identificar os saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem em saúde, esta pesquisa descritiva de abordagem qualitativa utilizou o instrumento de coleta de dados ‘*entrevista aberta ou em profundidade*’, sob a perspectiva da *Análise de Conteúdo*. Os participantes da pesquisa foram onze professores dos cursos bacharelados da área da saúde de uma universidade pública. Os resultados apontam carência na formação para o exercício da atividade docente em saúde, cujos saberes docentes específicos acarretam num processo de ensino-aprendizagem pautado no ensino tradicional. Ao mesmo tempo em que indicam que ao incorporar novos saberes, elegem práticas inovadoras e facilitadoras em favorecimento do ensino-aprendizagem discente. Desse modo, destaca-se a necessidade de se ampliar a discussão acerca do tema, sobretudo no que se refere à formação didático-pedagógica do corpo docente em saúde, essencial para se alcançar a formação preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Descritores: Ensino-Aprendizagem. Educação Superior. Docente. Saúde.

ABSTRACT: The aim of this study was to identify the teachers knowledge about the teaching-learning process in health among professors at a public university. It's a descriptive and qualitative study, data were obtained through interviews with eleven professors, using open or indepth interviews. The results show deficiency in training for the teaching practice in health, teachers knowledge specifics result in teaching-learning process based on traditional teaching. While indicate that the incorporation of new knowledge, they elect practices innovative and facilitative in favor of the student teaching-learning. Thus, is a clear need for expand the discussion on the topic, especially in regard to the didactic-pedagogical of of the teaching staff in health.

Descriptors: Teaching and Learning. Education, Higher. Teacher. Health.

2.1 Introdução

As investigações sobre os saberes docentes tem despertado um grande interesse enquanto campo de pesquisa. Observa-se uma grande influência da literatura internacional e nacional, “que passam a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições de trabalho” (NUNES, 2001, p. 32). Essas investigações representam um movimento pela profissionalização do ensino e da profissionalização docente, e pretendem contribuir para a construção e o reconhecimento da identidade profissional do docente, bem como orientar a

formação para desenvolverem um ensino mais coerente com os fins da educação socialmente estabelecidos (CUNHA, 2007).

A literatura vem contribuindo significativamente para a compreensão dos conhecimentos que constituem a base do ensino, ou seja, os saberes mobilizados pelo professor que devem ser desenvolvidos na formação profissional. Desses saberes poderíamos destacar os quatro tipos envolvidos na atividade docente: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experienciais, os quais estariam relacionados, respectivamente, aos conhecimentos transmitidos pelas instituições de formação, incluindo os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino; aos conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos se apresentam concretamente sob a forma de programas; e aos saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores e são produzidos por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão (TARDIFF, 2013).

Para o desenvolvimento da docência universitária, é fundamental que o docente seja capaz de perceber, entender, analisar e acompanhar as mudanças que ocorrem no ensino superior (PAGNEZ, 2007). Nesse processo, além do domínio dos conhecimentos básicos da área de experiência profissional, o docente deveria possuir o domínio pedagógico e conceitual relacionado ao processo ensino-aprendizagem, além de exercer a dimensão política na prática da docência universitária.

Nesse sentido, é interessante ressaltar como o conceito de processo ensino-aprendizagem vem acompanhando a transformação das tendências pedagógicas, cuja concepção de aprendizagem se fundamentou, inicialmente, em teorias behaviorista, e posteriormente, construtivistas, interacionistas e da aprendizagem significativa. E assim como na área de educação, na saúde, o conceito de processo ensino-aprendizagem tem se ampliado, evoluindo da ênfase do educador como transmissor do conhecimento, para o destaque do papel do educando. No entanto, apesar dessa evolução nas reflexões, atualmente as práticas educativas desenvolvidas ainda convergem para a manutenção da relação hierárquica entre professor e aluno, para a postura passiva e o não favorecimento do desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e do poder crítico-reflexivo por parte do aluno (RIBEIRO, 2010).

Nesse contexto, torna-se imprescindível o desenvolvimento de pesquisas que busquem identificar e analisar os saberes docentes, a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos, na perspectiva de contribuir para a ampliação deste campo e para implementação de políticas de formação do professor, bem como para a discussão do processo ensino-aprendizagem nos cursos de ensino superior da área da saúde, uma vez que os professores ainda não apresentam formação e recursos suficientes para atender à demanda de ensino, pesquisa e extensão (NUNES, 2001; BATISTA, 2005; VALENTE; VIANA, 2010).

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

2.2 Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa.

A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública estadual, organizada em unidades acadêmicas, que por sua vez, são compostas por quatro centros, sendo: Centro de Ciências Integradoras (CCI), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Tecnologia e Centro (CTEc) de Educação à Distância (CED).

Para esta pesquisa, foi escolhido o CCS que congrega as áreas de saberes e estudos relacionados à prática clínica e é composto por três núcleos: Núcleo de Saúde Materno-Infantil e do Adolescente, Núcleo da Saúde do Adulto e do Idoso e Núcleo de Propedêutica e de Terapêuticas além de Áreas Temáticas Específicas, que contemplam vários níveis de complexidade de atenção das várias áreas profissionais – Enfermagem, Medicina, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Investigar os saberes docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem em saúde implica, portanto, explorar os saberes identificados pelos docentes destes cursos. Assim, foram entrevistados os professores com formação em qualquer área do ensino superior que estivessem, à época da coleta, ministrando aulas na IES, segundo os critérios a seguir: de aceitação e disponibilidade para participar da pesquisa; atuação docente nos cursos de Medicina, Enfermagem, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional; tempo mínimo de três anos de atuação como docente.

A escolha do critério de inclusão ‘tempo mínimo de três anos de atuação docente’ baseou-se no trabalho de Pagnez (2007) e foi resultado da opção de ouvir professores considerados ‘experientes’. A autora citada teve como base o estudo do desenvolvimento profissional de Imbernón (2004), no qual houve diferenciação entre professores iniciantes, experientes e catedráticos. Este por sua vez, considera que os professores precisam ter experiência superior a três anos de atuação docente para superar a fase de socialização profissional, em que se dão as negociações identitárias iniciais da profissão, e ser considerados experientes.

O convite para participação na pesquisa foi feito por meio de carta convite enviada por meio eletrônico e presencial, a fim de explicar os objetivos da investigação, solicitar a sua colaboração e agendar as entrevistas, sendo incluídos no estudo aqueles que concordaram em participar da pesquisa e os que tiveram disponibilidade de tempo e facilidade de contato. As entrevistas ocorreram em sala reservada nas dependências da IES com hora e local previamente combinados.

Os dados foram obtidos por meio de entrevista com onze professores, com base no método da *entrevista aberta ou em profundidade* (MINAYO; GOMES, 2011, p.64), e da aplicação de um formulário para caracterização dos mesmos, realizada no período de agosto a outubro de 2013, a partir de um roteiro com questões norteadoras, o que permitiu ao entrevistador explorar amplamente as questões desejadas.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo temática (GOMES, 2012; BARDIN, 2011). Os professores entrevistados foram identificados em suas falas pela letra P (professor), seguida do número correspondente à ordem cronológica da entrevista.

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

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) pelo parecer nº 305.295, em junho de 2013.

2.3 Resultados e Discussão

Os professores entrevistados pertencem em sua maioria ao sexo feminino com 08 participantes e 03 do sexo masculino, com idade entre 33 a 57 anos. Todos têm como regime de trabalho quarenta horas/aula semanais, sem dedicação exclusiva. Apresentam tempo de formação profissional entre 10 e 33 anos. Com relação ao tempo de docência, os professores entrevistados estão em exercício na atividade docente compreendida entre 10 e 29 anos, sendo preponderante a faixa intermediária de 11 a 14 anos nesta atividade. Todos os docentes possuem cursos de pós-graduação, sendo 03 com especialização, 07 com mestrado e 01 com doutorado.

Os entrevistados atuam em disciplinas de conteúdo teórico e teórico-prático e em supervisão de estágio dos cursos correspondentes a sua formação acadêmica, dos quais: 04 são professores do curso de fisioterapia, 03 de fonoaudiologia, 03 de terapia ocupacional e 01 de medicina. Dos 11 professores entrevistados, 08 relataram participação em algum tipo de capacitação pedagógica com característica teórica ou teórico-prática, desses, 05 afirmaram não ter atendido às suas expectativas.

2.3.1 Formação docente

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

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

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

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

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

[...] fiz duas especializações e em ambas eu tive contato com a disciplina de metodologia do ensino. [...] No mestrado, houve um fundamento um pouco

maior com relação à docência do ensino superior, mas ainda muito limitado, por serem disciplinas, vistas em curto prazo e pra mim não atende toda necessidade mesmo da formação docente pra o ensino superior. (P11)

Tais falas remetem ao que está posto no artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996, p.25), ao afirmar que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, [...] aperfeiçoamento profissional continuado [...]”. A mesma lei, em seu artigo 66, afirma que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado”. No entanto, tais programas são dirigidos pelas normas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão que, em geral, tem suas ações mais direcionadas à formação científica que a formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior (CAPES, 2002).

Acerca disto, Pimenta e Almeida (2011) afirmam que nesses programas o docente desenvolve conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa e de produção de conhecimento, além de atividades relacionadas às competências do pesquisador orientador, enquanto o ensino não é colocado como complemento obrigatório do curso, culminando em professores universitários com despreparo e até desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem.

Não obstante, no campo da saúde, é dada pouca valorização por parte da instituição à formação pedagógica do professor, cuja meritocracia tem se fundamentado na produção científica, que é critério de avaliação para a progressão da carreira docente, ocasionando um distanciamento dos professores das atividades de ensino da graduação (CARVALHO, 1998; COSTA, 2009). Assim, os docentes continuam sem a visão global da docência e dos novos papéis que lhes cabem como mediadores e facilitadores do processo de aprendizagem.

Destaca-se a necessidade de repensar a formação dos docentes do ensino superior, devendo esta fazer parte das políticas institucionais e envolver os próprios sujeitos nesse processo de reflexão, de modo a culminarem no desenvolvimento de estratégias que promovam a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos futuros profissionais em formação (COSTA, 2010; PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

Ademais, acrescenta-se a necessidade de se repensar as propostas curriculares dos cursos de pós-graduação *Strictu sensu*, sobretudo, os programas de mestrado acadêmico e

profissional, que influenciados pelo modelo de avaliação instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), contribui para que assumam a pesquisa como objetivo principal, resultando na formação de pesquisadores ao invés de qualificação de professores (CUNHA, 2009; SOARES; CUNHA, 2010).

2.3.2 Saber Docente

De acordo com as falas dos participantes da pesquisa, o significado do saber docente é diverso. A maioria aponta que é todo um conjunto de conhecimentos necessários para o exercício da atividade docente, os quais vão sendo adquiridos ao longo da sua formação, dentre os quais o conhecimento pedagógico, sobretudo no que diz respeito às metodologias de ensino, evidenciado nas falas abaixo:

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

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

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

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

Além dessas relações, um professor também apontou a questão do dom, a vocação para a docência, é um elemento a ser considerado para a construção desse saber:

Eu acho que a prática docente tem um lado de dom [...] a pessoa tem que ter vocação mesmo pra docência, e que sua prática fica mais efetiva quando você tem essa vocação [...]. (P9)

Verificamos então, que a visão dos professores sobre o saber docente está muito próxima do que encontramos na literatura, para quem os saberes da prática docente integram diversos saberes. Esses saberes são os elementos constitutivos da prática docente. É no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com os saberes pedagógicos e com as ciências da educação, as quais produzem os conhecimentos e procuram incorporá-los

à prática do professor. É no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, que eles desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio (TARDIFF, 2013; COSTA, 2010; DONATO; ENS, 2008; ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

No que se refere ao saber docente, Soares e Cunha (2010) fazem uma observação sobre o papel que o professor da educação superior tem para a construção do saber pelo estudante. Para elas, torna-se necessário que também o professor domine uma gama de saberes, dos quais os saberes pedagógicos fazem parte, dentre os quais, os relacionados ao contexto da prática pedagógica e o conhecimento das condições de aprendizagem de pessoas adultas, não desenvolvidos nos cursos de pós-graduação.

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

2.3.3 Processo ensino-aprendizagem

Ao pensarem sobre o significado de processo ensino-aprendizagem, os professores apontaram que ele está relacionado à troca de saber existente entre o saber do professor e o saber do aluno. Esse compartilhamento de saberes ocorreria em função da construção do conhecimento teórico e prático pelo aluno.

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

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

Tais falas corroboram com a literatura, que afirma ser, a relação existente entre o saber do professor e o saber do aluno, uma condição indispensável para a mudança do processo de ensino-aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo, uma vez que é no coletivo que os sujeitos elaboram conhecimentos. Para que haja produção de conhecimento é necessário compreender que o ato de ensinar requer uma postura pedagógica

dialética, pois o diálogo pode ser uma fonte de riqueza, de alegria que só acontece quando os interlocutores têm voz ativa sem limitar ou impor (SILVA; NAVARRO, 2012). Como bem afirma Freire (1996):

[...] é preciso que, pelo contrário, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro [...] (FREIRE, 1996, p. 23).

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

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

Na sua prática os professores necessitam pensar sobre o processo educacional com o fim de estruturá-lo, de modo a oportunizar mudanças de pensamentos, ações e condutas. Essa estruturação é resultado de um processo de planejamento que está diretamente relacionado à escolha do conteúdo, de procedimentos, de atividades, de recursos disponíveis, de estratégias, de instrumentos de avaliação e da metodologia a ser adotada por um determinado período de tempo. Ressalta-se, para a sua delimitação, ser fundamental a definição dos objetivos de aprendizagem, não só instrucionais cognitivos, mas os atitudinais e de competências, devendo isto ser feito previamente ao início da disciplina e isto requer capacitação prévia (FERRAZ; BELHOT, 2010).

Para os professores entrevistados, o objetivo de aprendizagem é uma meta previamente traçada para ser alcançada pelo aluno e pelo professor no decorrer do processo de

ensino-aprendizagem. Essa meta estaria relacionada aos conteúdos teóricos a serem adquiridos pelo aluno, as habilidades e atitudes a serem desenvolvidas ao final da proposta da disciplina, do programa, levando em consideração ao que as DCN's direcionam para a formação.

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

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

Os resultados identificados nesta corroboram com os encontrados por pesquisa Rozendo *et al.* (1999) ao constatarem que a maioria dos docentes ao caracterizar os objetivos da disciplina referiram que os mesmos tem caráter geral e específico, com ênfase no domínio cognitivo, apesar de considerarem também o domínio afetivo e psicomotor. Para a mesma, a ênfase no domínio cognitivo pode ser um reflexo da concepção tecnicista dominante, sobretudo no setor da saúde, cujo processo de formação dos profissionais privilegia aspectos técnicos de atuação, tendo como elementos centrais o conhecimento técnico e o científico.

No entanto, percebe-se uma superação quanto a concepção pedagógica de ensino-aprendizagem do professor, cujo modelo tradicional passa a ser substituído por um modelo relacionado a uma perspectiva crítica, em que nas relações democráticas entre educador-educando (professor-aluno), o papel do estudante como co-participante na construção do conhecimento é fundamental (SEMIN; SOUZA; CORRÊA, 2009).

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

2.3.4 Estratégias de Ensino-Aprendizagem

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

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

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

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

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

Com relação às estratégias apontadas pelos professores deste estudo, apareceram também outras que tentam direcionar suas práticas na interação professor-aluno. Essas estratégias são de suma importância porque favorecem diretamente nos resultados do processo ensino-aprendizagem e essa relação conduz o docente a refletir sobre sua importância na aprendizagem dos alunos, procurando assim, caminhos alternativos, que tornem o aluno sujeito da aprendizagem e o professor mediador desse processo (OKANE; TAKAHASHI, 2004; LAZZARIN; NAKAMA; CORDONI JUNIOR, 2007).

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

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

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

Deste modo, as metodologias ativas surgem como uma interessante estratégia de ensino-aprendizagem para o atendimento ao perfil preconizado pelas novas diretrizes curriculares na formação dos profissionais de saúde, pois podem tornar-se um instrumento

necessário e significativo para ampliar as possibilidades e caminhos do discente, que poderá exercitar sua liberdade e autonomia na realização e escolhas e tomadas de decisão, e aos professores, tornando-os facilitadores ou mediadores para a construção do seu conhecimento, permitindo o desenvolvimento de uma prática pedagógica baseada na ética e na crítica reflexiva e transformadora, ultrapassando os limites do treinamento puramente técnico (WATERKEMPER; PRADO, 2011; CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004; MITRE *et al.*, 2008).

Entretanto, no que se refere à utilização de metodologias ativas na prática docente em saúde, os professores apresentam alto grau de desconhecimento e até incerteza quanto ao uso dessas. Também referem uma resistência ou dificuldade em utilizá-las, não valorizando o uso dessas na sua prática docente. Essa resistência ou dificuldade em superar o ensino tradicional teria como fatores o currículo que não favorece o uso das mesmas, ou a dificuldade em implementar metodologias que tornem o aluno um sujeito mais ativo no processo e menos dependente do professor para a construção do seu conhecimento e habilidade. Como é possível observar nas seguintes falas:

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

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

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

2.3.5 Avaliação

No que se refere à avaliação, os professores entrevistados relataram a utilização de instrumentos de avaliação que demonstrem aquisição de conhecimento teórico ou prático por parte do aluno a partir dos objetivos de aprendizagem que se pretendem alcançar. Observa-se de um modo geral, que o processo de avaliação discente não é uniforme, cabendo a cada docente eleger um ou mais instrumentos e adequá-los aos objetivos traçados. Dentre os instrumentos citados, aparecem as provas objetivas e dissertativas, com consultas, individuais ou coletivas, seminário, portfólio, confecção de produto, roteiro para observação de aula prática.

A minha avaliação eu costumo fazer atividades práticas e provas escritas mesmo, teóricas [...] Então, provas mais abertas, tem essa avaliação

da participação do aluno, da avaliação prática quando ela é possível e avaliação escrita mesmo e teórica. (P11)

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

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

Este resultado corrobora com a literatura, que afirma haver um esforço por parte dos educadores em “oferecer alternativas mais consistentes e fecundas do ponto de vista pedagógico”, levando-os a “experimentar novos formatos de avaliação capazes de produzir e captar os avanços dos estudantes” (SORDI; SILVA, 2010).

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

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

De acordo com os professores, o processo de avaliação do aluno ocorre de uma maneira processual, formativa. Nesse processo avaliativo, há devolutiva ao discente do seu desempenho durante o processo de ensino aprendizagem. Porém observa-se uma dicotomia entre avaliação teórica e prática. Nessa avaliação, os docentes levam em consideração a participação do aluno, frequência, produção de trabalhos, o uso do portfólio como instrumento de avaliação, bem como as provas teóricas e práticas.

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

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

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

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

De acordo com esses resultados, Mitre *et al.* (2008), trazem uma reflexão no sentido de que o processo avaliativo precisa ser processual e formativo para a inclusão, autonomia, diálogo e reflexões coletivas. Considerando o que está posto nas diretrizes curriculares, os autores lembram que a avaliação como uma atividade permanente e indissociável da dinâmica ensino-aprendizagem, deve acompanhar os avanços dos discentes e reconhecer a tempo suas dificuldades, para intervir com sensibilidade, exigindo para isso, um trabalho planejado e executado com a participação de todos os envolvidos. Assim, os instrumentos de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem devem ser construídos pensando na superação do modelo tradicional, que prioriza a simples verificação de conteúdos acumulados voltados ao campo teórico, sendo mais abrangente e orientado a todos os seus aspectos, inclusive ao próprio programa e à atividade docente.

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

Para tanto, deve haver transparência no processo de avaliação. Tanto os objetivos de aprendizagem, quanto os processos de avaliação devem estar claramente expostos e disponíveis a todos os sujeitos envolvidos. Da mesma forma, os critérios de avaliação,

devendo constituir um elemento fundamental de orientação dos alunos (FERNANDES, 2004; ZANON; ALTHAUS, 2008). Também há a necessidade de coerência de um sistema de avaliação, que considere a relação entre os aspectos qualitativos e quantitativos do processo, a natureza da relação pedagógica e os objetivos que se propõe alcançar (CHAVES, 2003).

2.4 Considerações Finais

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

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

Por outro lado, há indícios de que o processo de ensino-aprendizagem em saúde tende a romper com o modelo tradicional de ensino, uma vez que, ao incorporar novos saberes à sua prática docente, os professores elegem práticas inovadoras e facilitadoras em favorecimento da aprendizagem discente.

Urge, portanto, a necessidade de se ampliar a discussão acerca do tema, sobretudo no que se refere à formação pedagógica necessária para a efetividade da docência e aos saberes relacionados a ela, sobretudo na docência em saúde, que mesmo com todas as diretrizes norteadoras e reestruturadoras desse ensino, não garantem de fato a formação do formando com o perfil pretendido.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, N. A. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3 n. 2, p. 283-294, 2005.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei no. 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Nº 52, 26 de setembro de 2002. Regulamento do Programa de Demanda Social. Brasília, 2002.

Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Portaria_52_Regulamento_DS.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2014

CARVALHO, A. C. P. Projeto pedagógico. In: **Anais da 33ª Reunião da Associação Brasileira de Ensino Odontológico e 24ª Encontro Nacional de Dirigentes das Faculdades de Odontologia**, Fortaleza, p. 27-42, 1998.

CHAVES, S. M. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades**. 2003. Tese (doutorado em educação). Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2003.

COSTA, N. M. S. C. Formação pedagógica de professores de medicina. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 18, n. 1, 2010.

_____. Formação pedagógica de professores de nutrição: uma omissão consentida?. **Rev. Nutr.**, v. 22, n. 1, 2009.

CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, v.1, p. 31-39, 2007.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, v.9, n.26, p.81-90, 2009.

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cad. Saúde Pública**, v. 20, n. 3, p. 780-788, 2004.

DONATO, S. P.; ENS, R. T. **A docência contemporânea: entre saberes docentes e práticas**. 2008. Disponível em:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/192_353.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2013.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios**. Lisboa: Texto Editores, 2004.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v.17, n.2, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010/1996 (Coleção Leitura).

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. L.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). 31 ed. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LAZZARIN, H. C.; NAKAMA, L.; CORDONI JUNIOR, L. O papel do professor na percepção dos alunos de odontologia. **Saude Soc.**, v. 16, n. 1, p.99-101, 2007.

MINAYO, M. C. S.; GOMES, S. F. D. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 13, supl. 2, 2008.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educ. Soc.**, v. 22, n.74, 2001.

OKANE, E. S. H; TAKAHASHI, R. T. O estudo dirigido como estratégia de ensino na educação profissional em enfermagem. **Rev Esc Enferm USP** [periódico na Internet]. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v40n2/02.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

PAGNEZ, K. S. M. M. O ser professor do ensino superior na área da saúde. **Doutorado em Educação: Psicologia da Educação**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4477> Acesso em: 12 jul. 2012.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores** / Selma Garrido Pimenta, Maria Isabel de Almeida (Orgs.). – São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, S. L. Processo ensino-aprendizagem: do conceito à análise do atual processo. **Revista da ABPp**. 2010. Disponível em: < <http://www.abpp.com.br/artigos/37.htm>>. Acesso em: 7 mai. 2014.

ROZENDO, C. A. et al. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. **Rev Latino-am Enfermagem**, v. 7, n. 2, p. 15-23, 1999.

SEMIM, G. M.; SOUZA, M. C. B. M.; CORRÊA, A. K. Professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem: visão de estudante de enfermagem. **Rev Gaúcha Enferm.**, v.30(3), p.484-91, 2009.

SILVA, O. G.; NAVARRO, E. C. A relação professor-aluno no processo ensino–aprendizagem. **Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar**, v.3, n.8, p. 95-100, 2012.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade [online]. **EDUFBA**, 2010. ISBN 978-85-232-0677-2. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523209032.pdf>>. Acesso em: 16 mai 2014.

SORDI, M. R. L.; SILVA, M. M. O uso de portfólios na pedagogia universitária: uma experiência em cursos de enfermagem [online]. **Interface com. saúde educ.**, v.14, n.35, p.953-53, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/icse/v14n35/aop1910.pdf>>. Acesso em: 14 out 2014.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VALENTE, G. S. C.; VIANA, L. O. O ensino de nível superior no Brasil e as competências docentes: um olhar reflexivo sobre esta prática. **Práxis Educacional**, v.6, supl. 9, p.209-226, 2010.

WATERKEMPER, R.; PRADO, M. L. Estratégias de ensino-aprendizagem em cursos de graduação em enfermagem. **Av. Enferm.**, v.29, supl. 2, p. 234–246, 2011.

ZANON, D. P.; ALTHAUS, M. **Instrumentos de avaliação na prática pedagógica universitária**. 2008. Disponível em: < <http://www.drb-assessoria.com.br/InstrumentosdeAvaliacao.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2013.

3 PRODUTO DE INTERVENÇÃO

RELATÓRIO TÉCNICO-CIENTÍFICO

3.1 Apresentação

Considerando o professor sujeito essencial no que diz respeito ao favorecimento da aprendizagem discente e sua contribuição na formação deste, o presente relatório apresenta os resultados da pesquisa cujo título foi “Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem em saúde” considerando os saberes evidenciados pelos professores na sua prática docente.

O resultado aqui apresentado configura como um produto (Relatório Técnico) de conclusão do Programa de Mestrado Profissional Ensino na Saúde da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas.

Esta pesquisa foi realizada por meio de um aprofundamento teórico e pesquisa de campo na área de ensino em saúde. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo na modalidade de análise temática. Optou-se como referencial teórico o saber docente, processo ensino-aprendizagem e formação em saúde na perspectiva das diretrizes curriculares nacionais. O presente estudo é descritivo com abordagem qualitativa. Para a coleta dos dados foi utilizada a entrevista em profundidade, a qual constava de questões norteadoras relacionadas ao objeto de estudo e um formulário semiestruturado com questões relacionadas à caracterização dos professores.

A pesquisa revelou dados que permitiu identificar os saberes docentes no que se refere ao processo ensino-aprendizagem em saúde. Este estudo apresentou, entre os seus resultados, carência na formação para o exercício da atividade docente em saúde, cujos saberes docentes específicos acarretam num processo de ensino-aprendizagem pautado no ensino tradicional e a utilização de instrumentos de avaliação, que apesar de diversos, prendem-se na verificação da aquisição dos conhecimentos teóricos e práticos, não assumindo um caráter formativo. Ao mesmo tempo em que indicam que ao incorporar novos saberes à sua prática docente, elegem práticas inovadoras e facilitadoras em favorecimento do ensino-aprendizagem discente

Com base nos resultados da pesquisa e por sua importância social e científica foi elaborado este relatório técnico, cujo objetivo é contribuir para a reflexão dos gestores no que

se refere ao desenvolvimento de projetos institucionais que visem o desenvolvimento docente em favorecimento do ensino-aprendizagem dos futuros profissionais da saúde.

3.2 Introdução

As investigações sobre os saberes docentes tem despertado um grande interesse enquanto campo de pesquisa. Observa-se uma grande influência da literatura internacional e nacional, “que passam a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições de trabalho” (NUNES, 2001, p. 32). Essas investigações representam um movimento pela profissionalização do ensino e da profissionalização docente, e pretendem contribuir para a construção e o reconhecimento da identidade profissional do docente, bem como orientar a formação para desenvolverem um ensino mais coerente com os fins da educação socialmente estabelecidos (CUNHA, 2007).

A literatura vem contribuindo significativamente para a compreensão dos conhecimentos que constituem a base do ensino, ou seja, os saberes mobilizados pelo professor que devem ser desenvolvidos na formação profissional. Desses saberes poderíamos destacar os quatro tipos envolvidos na atividade docente: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experienciais, os quais estariam relacionados, respectivamente, aos conhecimentos transmitidos pelas instituições de formação, incluindo os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino; aos conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos se apresentam concretamente sob a forma de programas; e aos saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores e são produzidos por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão (TARDIFF, 2013).

Para o desenvolvimento da docência universitária, é fundamental que o docente seja capaz de perceber, entender, analisar e acompanhar as mudanças que ocorrem no ensino superior (PAGNEZ, 2007). Nesse processo, além do domínio dos conhecimentos básicos da área de experiência profissional, o docente deveria possuir o domínio pedagógico e conceitual relacionado ao processo ensino-aprendizagem, além de exercer a dimensão política na prática da docência universitária.

Nesse sentido, é interessante ressaltar como o conceito de processo ensino-aprendizagem vem acompanhando a transformação das tendências pedagógicas, cuja concepção de aprendizagem se fundamentou, inicialmente, em teorias behaviorista, e posteriormente, construtivistas, interacionistas e da aprendizagem significativa. E assim como na área de educação, na saúde, o conceito de processo ensino-aprendizagem tem se ampliado, evoluindo da ênfase do educador como transmissor do conhecimento, para o destaque do papel do educando. No entanto, apesar dessa evolução nas reflexões, atualmente as práticas educativas desenvolvidas ainda convergem para a manutenção da relação hierárquica entre professor e aluno, para a postura passiva e o não favorecimento do desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e do poder crítico-reflexivo por parte do aluno (RIBEIRO, 2010).

Nesse contexto, torna-se imprescindível o desenvolvimento de pesquisas que busquem identificar e analisar os saberes docentes, a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos, na perspectiva de contribuir para a ampliação deste campo e para implementação de políticas de formação do professor, bem como para a discussão do processo ensino-aprendizagem nos cursos de ensino superior da área da saúde, uma vez que os professores ainda não apresentam formação e recursos suficientes para atender à demanda de ensino, pesquisa e extensão (NUNES, 2001; BATISTA, 2005; VALENTE; VIANA, 2010).

O presente relatório apresenta a descrição e análise dos resultados obtidos com os professores desta Universidade, como parte da pesquisa intitulada “Saberes Docentes sobre Processo Ensino-Aprendizagem em Saúde”, que teve como objetivo principal identificar os saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem em saúde dos professores de uma universidade pública do nordeste brasileiro.

Espera-se com este relatório fornecer a esta Universidade os resultados da pesquisa realizada, apontando os saberes docentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem dos cursos bacharelados percebidos a partir das falas dos próprios docentes, bem como incentivar a elaboração, implementação e institucionalização de um plano de ação direcionado à capacitação docente no ensino em saúde, que envolva além da instrumentalização teórico-metodológica, a reflexão crítica desta prática e a importância que esta tem para se alcançar o perfil discente desejado.

3 Percorso Metodológico

O estudo caracterizou-se como uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa.

A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, organizada em unidades acadêmicas, que por sua vez, são compostas por quatro centros, sendo: Centro de Ciências Integradoras (CCI), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Tecnologia e Centro (CTEc) de Educação à Distância (CED).

Para esta pesquisa, foi escolhido o CCS que congrega as áreas de saberes e estudos relacionados à prática clínica e é composto por três núcleos: Núcleo de Saúde Materno-Infantil e do Adolescente, Núcleo da Saúde do Adulto e do Idoso e Núcleo de Propedêutica e de Terapêuticas além de Áreas Temáticas Específicas, que contemplam vários níveis de complexidade de atenção das várias áreas profissionais – Enfermagem, Medicina, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

2.1 Caracterização dos Participantes da Pesquisa

O universo dos participantes é apresentado por meio de dados de identificação pessoal (caracterização dos participantes da pesquisa) e pelos dados complementares relacionados à prática profissional. Essa caracterização é descrita quanto à quantidade de professores por núcleo (Quadro 1), gênero/idade (Quadro 2), formação acadêmica (Quadro 3), tempo de formação (Quadro 4), titulação acadêmica (Quadro 5), tempo de atuação docente (Quadro 6), capacitação pedagógica/ característica da capacitação (Quadro 7).

O critério de inclusão utilizado para a seleção dos sujeitos foi ter formação em qualquer área superior e devendo estar, à época da coleta, ministrando aulas na IES, atuação docente nos cursos de Medicina, Enfermagem, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, tempo mínimo de três anos de atuação como docente.

A escolha do critério de inclusão ‘tempo mínimo de três anos de atuação docente’ baseou-se no trabalho de Pagnez (2007) e foi resultado da opção de ouvir professores considerados ‘experientes’. A autora citada teve como base o estudo do desenvolvimento profissional de Imbernón (2004), no qual houve diferenciação entre professores iniciantes, experientes e catedráticos. Este por sua vez, considera que os professores precisam ter experiência superior a três anos de atuação docente para superar a fase de socialização profissional, em que se dão as negociações identitárias iniciais da profissão, e ser considerados experientes.

Foram entrevistados onze professores pertencentes ao CCS, cujos dados estão distribuídos abaixo:

QUADRO 1 – Caracterização dos participantes quanto ao núcleo

NÚCLEO	QUANTIDADE
Núcleo de Saúde Materno-Infantil e do Adolescente (NUSMIAD)	5
Núcleo da Saúde do Adulto e do Idoso (NUSAI)	3
Núcleo de Propedêutica e Terapêuticas e Áreas Temáticas Específicas (NUPROP)	3

Fonte: Santos, EMS. **Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem em saúde**. 2014. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Medicina (FAMED), Universidade Federal de Alagoas, Maceió. 2014.

QUADRO 2 – Caracterização dos participantes quanto ao gênero e idade

GÊNERO	QUANTIDADE	IDADE	QUANTIDADE
Masculino	3	31-40	1
		41-50	2
Feminino	8	31-40	3
		41-50	3
		51-60	2

Fonte: Santos, EMS. **Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem em saúde**. 2014. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Medicina (FAMED), Universidade Federal de Alagoas, Maceió. 2014.

QUADRO 3 – Caracterização dos participantes quanto à formação acadêmica

FORMAÇÃO ACADÊMICA	QUANTIDADE
Fisioterapia	4
Fonoaudiologia	3
Medicina	1
Terapia Ocupacional	3

Fonte: Santos, EMS. **Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem em saúde**. 2014. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Medicina (FAMED), Universidade Federal de Alagoas, Maceió. 2014.

QUADRO 4 – Caracterização dos participantes quanto ao tempo de formação

TEMPO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA	QUANTIDADE
10-14 anos	5
15-20 anos	5
30-35 anos	1

Fonte: Santos, EMS. **Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem em saúde**. 2014. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Medicina (FAMED), Universidade Federal de Alagoas, Maceió. 2014.

QUADRO 5 – Caracterização dos participantes quanto à titulação

TITULAÇÃO	QUANTIDADE
Especialista	3
Mestre	7
Doutor	1

Fonte: Santos, EMS. **Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem em saúde**. 2014. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Medicina (FAMED), Universidade Federal de Alagoas, Maceió. 2014.

QUADRO 6 – Caracterização dos participantes quanto tempo de atuação docente

TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE	QUANTIDADE
10 anos	2
11 anos	3
12 anos	3
14 anos	2
29 anos	1

Fonte: Santos, EMS. **Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem em saúde**. 2014. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Medicina (FAMED), Universidade Federal de Alagoas, Maceió. 2014.

QUADRO 7 – Caracterização dos participantes quanto à capacitação pedagógica e característica da capacitação

CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA	QUANTIDADE	CARACTERÍSTICA DA CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA	QUANTIDADE
Sim	8	Teórica	5
Não	3	Teórico-prática	3

Fonte: Santos, EMS. **Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem em saúde**. 2014. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Medicina (FAMED), Universidade Federal de Alagoas, Maceió. 2014.

Todos os professores entrevistados têm como regime de trabalho 40 horas/aula semanais sem dedicação exclusiva, atuando em disciplinas de conteúdo teórico e teórico-prático e em supervisão de estágio dos cursos correspondentes a sua formação acadêmica.

2.2 Coleta e Análise dos Dados

A coleta de dados ocorreu no período de agosto a outubro de 2013, após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) pelo parecer nº 305.295, em junho de 2013.

O convite para participação na pesquisa foi feito por meio de carta convite enviada por meio eletrônico e presencial, a fim de explicar os objetivos da investigação, solicitar a sua colaboração e agendar as entrevistas, sendo incluídos no estudo aqueles que concordaram em participar da pesquisa e os que tiveram disponibilidade de tempo e facilidade de contato.

Os dados foram obtidos por meio de entrevista com os professores, com base no método da *entrevista aberta ou em profundidade* (MINAYO; GOMES, 2011, p.64), e da aplicação de um formulário para caracterização dos mesmos, a partir de um roteiro com questões norteadoras, o que permitiu ao entrevistador explorar amplamente as questões desejadas.

As entrevistas ocorreram em sala reservada nas dependências da IES com hora e local previamente combinados. As mesmas foram gravadas e posteriormente transcritas. Os dados

foram analisados por meio da análise de conteúdo temática (GOMES, 2012; BARDIN, 2011). Os professores entrevistados foram identificados em suas falas pela letra P (professor), seguida do número correspondente à ordem cronológica da entrevista.

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

2.3 Resultados e Discussão

Os resultados aqui apresentados e discutidos são frutos da impressão como autora ao analisar os dados colhidos para a pesquisa intitulada: Saberes Docentes sobre Processo Ensino-Aprendizagem em Saúde.

Os dados sobre os saberes docentes relacionados ao processo de ensino-aprendizagem serão apresentados nas categorias abaixo:

2.3.1 Formação docente

Nesta categoria a análise dos dados evidenciou duas questões principais no que se refere à formação didático-pedagógica para o exercício da atividade docente em saúde: ausência na formação e formação complementar obtida em cursos de Pós-Graduação *Stricto sensu* e *Lato sensu*.

Esses resultados remetem ao que está posto no artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996, p.25), ao afirmar que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, [...] aperfeiçoamento profissional continuado [...]”. A mesma lei, em seu artigo 66, afirma que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado”. No entanto, tais programas são dirigidos pelas normas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão que, em geral, tem suas ações mais direcionadas à formação científica que a formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior (CAPES, 2002).

Acerca disto, Pimenta e Almeida (2011) afirmam que nesses programas o docente desenvolve conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa e de produção de conhecimento, além de atividades relacionadas às competências do pesquisador orientador, enquanto o ensino não é colocado como complemento obrigatório do curso, culminando em professores universitários com despreparo e até desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem.

Não obstante, no campo da saúde, é dada pouca valorização por parte da instituição à formação pedagógica do professor, cuja meritocracia tem se fundamentado na produção científica, que é critério de avaliação para a progressão da carreira docente, ocasionando um distanciamento dos professores das atividades de ensino da graduação (CARVALHO, 1998; COSTA, 2009). Assim, os docentes continuam sem a visão global da docência e dos novos papéis que lhes cabem como mediadores e facilitadores do processo de aprendizagem.

Destaca-se a necessidade de repensar a formação dos docentes do ensino superior, devendo esta fazer parte das políticas institucionais e envolver os próprios sujeitos nesse processo de reflexão, de modo a culminarem no desenvolvimento de estratégias que promovam a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos futuros profissionais em formação (COSTA, 2010; PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

Ademais, acrescenta-se a necessidade de se repensar as propostas curriculares dos cursos de pós-graduação *Strictu sensu*, sobretudo, os programas de mestrado acadêmico e profissional, que influenciados pelo modelo de avaliação instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), contribui para que assumam a pesquisa como objetivo principal, resultando na formação de pesquisadores ao invés de qualificação de professores (CUNHA, 2009; SOARES; CUNHA, 2010).

2.3.2 Saber Docente

Para os professores entrevistados, o significado do saber docente é diverso. A maioria aponta que é todo um conjunto de conhecimentos necessários para o exercício da atividade docente, os quais vão sendo adquiridos ao longo da sua formação, dentre os quais o conhecimento pedagógico, sobretudo no que diz respeito às metodologias de ensino. Por outro lado também, esse saber é resultado da vivência prática do docente, como ele desenvolve e reflete o seu trabalho no dia-a-dia. Além dessas relações, também foi apontada a questão do

dom, a vocação para a docência, é um elemento a ser considerado para a construção desse saber.

Verificamos então, que a visão dos professores sobre o saber docente está muito próxima do que encontramos na literatura, para quem os saberes da prática docente integram diversos saberes. Esses saberes são os elementos constitutivos da prática docente. É no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com os saberes pedagógicos e com as ciências da educação, as quais produzem os conhecimentos e procuram incorporá-los à prática do professor. É no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, que eles desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio (TARDIFF, 2013; COSTA, 2010; DONATO; ENS, 2008; ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

No que se refere ao saber docente, Soares e Cunha (2010) fazem uma observação sobre o papel que o professor da educação superior tem para a construção do saber pelo estudante. Para elas, torna-se necessário que também o professor domine uma gama de saberes, dos quais os saberes pedagógicos fazem parte, dentre os quais, os relacionados ao contexto da prática pedagógica e o conhecimento das condições de aprendizagem de pessoas adultas, não desenvolvidos nos cursos de pós-graduação.

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

2.3.3 Processo ensino-aprendizagem

Ao pensarem sobre o significado de processo ensino-aprendizagem, os professores apontaram que ele está relacionado à troca de saber existente entre o saber do professor e o saber do aluno. Esse compartilhamento de saberes ocorreria em função da construção do conhecimento teórico e prático pelo aluno.

Tais resultados corroboram com a literatura, que afirma ser, a relação existente entre o saber do professor e o saber do aluno, uma condição indispensável para a mudança do

processo de ensino-aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo, uma vez que é no coletivo que os sujeitos elaboram conhecimentos. Para que haja produção de conhecimento é necessário compreender que o ato de ensinar requer uma postura pedagógica dialética, pois o diálogo pode ser uma fonte de riqueza, de alegria que só acontece quando os interlocutores têm voz ativa sem limitar ou impor (SILVA; NAVARRO, 2012). Como bem afirma Freire (1996):

[...] é preciso que, pelo contrário, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro [...] (FREIRE, 1996, p. 23).

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

Na sua prática os professores necessitam pensar sobre o processo educacional com o fim de estruturá-lo, de modo a oportunizar mudanças de pensamentos, ações e condutas. Essa estruturação é resultado de um processo de planejamento que está diretamente relacionado à escolha do conteúdo, de procedimentos, de atividades, de recursos disponíveis, de estratégias, de instrumentos de avaliação e da metodologia a ser adotada por um determinado período de tempo. Ressalta-se, para a sua delimitação, ser fundamental a definição dos objetivos de aprendizagem, não só instrucionais cognitivos, mas os atitudinais e de competências, devendo isto ser feito previamente ao início da disciplina e isto requer capacitação prévia (FERRAZ; BELHOT, 2010).

Para os professores entrevistados, o objetivo de aprendizagem é uma meta previamente traçada para ser alcançada pelo aluno e pelo professor no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Essa meta estaria relacionada aos conteúdos teóricos a serem

adquiridos pelo aluno, as habilidades e atitudes a serem desenvolvidas ao final da proposta da disciplina, do programa, levando em consideração ao que as DCN's direcionam para a formação.

Os resultados identificados nesta pesquisa corroboram com os encontrados por pesquisa Rozendo *et al.* (1999) ao constatarem que a maioria dos docentes ao caracterizar os objetivos da disciplina referiram que os mesmos tem caráter geral e específico, com ênfase no domínio cognitivo, apesar de considerarem também o domínio afetivo e psicomotor. Para a mesma, a ênfase no domínio cognitivo pode ser um reflexo da concepção tecnicista dominante, sobretudo no setor da saúde, cujo processo de formação dos profissionais privilegia aspectos técnicos de atuação, tendo como elementos centrais o conhecimento técnico e o científico.

No entanto, percebe-se uma superação quanto a concepção pedagógica de ensino-aprendizagem do professor, cujo modelo tradicional passa a ser substituído por um modelo relacionado a uma perspectiva crítica, em que nas relações democráticas entre educador-educando (professor-aluno), o papel do estudante como co-participante na construção do conhecimento é fundamental (SEMIN; SOUZA; CORRÊA, 2009).

2.3.4 Estratégias de Ensino-Aprendizagem

Dentre as estratégias de ensino-aprendizagem adotadas, percebe-se que os professores no ensino da saúde privilegiam procedimentos metodológicos centrados na transmissão de conteúdo, na *transferência do saber*, caracterizados principalmente pelas aulas expositivas. Segundo os mesmos, é justamente esse conhecimento teórico acumulado pelo aluno que irá instrumentalizá-lo para o momento prático.

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

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

sujeito da aprendizagem e o professor mediador desse processo (OKANE; TAKAHASHI, 2004; LAZZARIN; NAKAMA; CORDONI JUNIOR, 2007).

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

Deste modo, as metodologias ativas surgem como uma interessante estratégia de ensino-aprendizagem para o atendimento ao perfil preconizado pelas novas diretrizes curriculares na formação dos profissionais de saúde, pois podem tornar-se um instrumento necessário e significativo para ampliar as possibilidades e caminhos do discente, que poderá exercitar sua liberdade e autonomia na realização e escolhas e tomadas de decisão, e aos professores, tornando-os facilitadores ou mediadores para a construção do seu conhecimento, permitindo o desenvolvimento de uma prática pedagógica baseada na ética e na crítica reflexiva e transformadora, ultrapassando os limites do treinamento puramente técnico (WATERKEMPER; PRADO, 2011; CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004; MITRE *et al.*, 2008).

Entretanto, no que se refere à utilização de metodologias ativas na prática docente em saúde, os professores apresentam alto grau de desconhecimento e até incerteza quanto ao uso dessas. Também referem uma resistência ou dificuldade em utilizá-las, não valorizando o uso dessas na sua prática docente. Essa resistência ou dificuldade em superar o ensino tradicional teria como fatores o currículo que não favorece o uso das mesmas, ou a dificuldade em implementar metodologias que tornem o aluno um sujeito mais ativo no processo e menos dependente do professor para a construção do seu conhecimento e habilidade.

2.3.5 Avaliação

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

ou coletivas, seminário, portfólio, confecção de produto, roteiro para observação de aula prática.

Este resultado corrobora com a literatura, que afirma haver um esforço por parte dos educadores em “oferecer alternativas mais consistentes e fecundas do ponto de vista pedagógico”, levando-os a “experimentar novos formatos de avaliação capazes de produzir e captar os avanços dos estudantes” (SORDI; SILVA, 2010).

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

De acordo com os professores, o processo de avaliação do aluno ocorre de uma maneira processual, formativa. Nesse processo avaliativo, há devolutiva ao discente do seu desempenho durante o processo de ensino aprendizagem. Porém observa-se uma dicotomia entre avaliação teórica e prática. Nessa avaliação, os docentes levam em consideração a participação do aluno, frequência, produção de trabalhos, o uso do portfólio como instrumento de avaliação, bem como as provas teóricas e práticas.

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

De acordo com esses resultados, Mitre *et al.* (2008), trazem uma reflexão no sentido de que o processo avaliativo precisa ser processual e formativo para a inclusão, autonomia, diálogo e reflexões coletivas. Considerando o que está posto nas diretrizes curriculares, os autores lembram que a avaliação como uma atividade permanente e indissociável da dinâmica ensino-aprendizagem, deve acompanhar os avanços dos discentes e reconhecer a tempo suas dificuldades, para intervir com sensibilidade, exigindo para isso, um trabalho planejado e

executado com a participação de todos os envolvidos. Assim, os instrumentos de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem devem ser construídos pensando na superação do modelo tradicional, que prioriza a simples verificação de conteúdos acumulados voltados ao campo teórico, sendo mais abrangente e orientado a todos os seus aspectos, inclusive ao próprio programa e à atividade docente.

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

Para tanto, deve haver transparência no processo de avaliação. Tanto os objetivos de aprendizagem, quanto os processos de avaliação devem estar claramente expostos e disponíveis a todos os sujeitos envolvidos. Da mesma forma, os critérios de avaliação, devendo constituir um elemento fundamental de orientação dos alunos (FERNANDES, 2004; ZANON; ALTHAUS, 2008). Também há a necessidade de coerência de um sistema de avaliação, que considere a relação entre os aspectos qualitativos e quantitativos do processo, a natureza da relação pedagógica e os objetivos que se propõe alcançar (CHAVES, 2003).

3.5 Considerações Finais

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

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

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

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

Urge, portanto, a necessidade de se ampliar a discussão acerca do tema, sobretudo no que se refere à formação pedagógica necessária para a efetividade da docência e aos saberes relacionados a ela, sobretudo na docência em saúde, que mesmo com todas as diretrizes norteadoras e reestruturadoras desse ensino, não garantem de fato a formação do formando com o perfil pretendido.

Recomenda-se, assim, que a Instituição de Ensino Superior (IES) busque implementar e institucionalizar um plano de ação direcionado ao desenvolvimento docente a partir dos resultados desta pesquisa, com o envolvimento dos próprios atores – os docentes, para que juntos possam ampliar reflexão sobre o tema para a construção dos saberes docentes necessários para a efetividade do processo ensino-aprendizagem em saúde.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, N. A. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3 n. 2, p. 283-294, 2005.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei no. 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Nº 52, 26 de setembro de 2002. Regulamento do Programa de Demanda Social. Brasília, 2002.

Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Portaria_52_Regulamento_DS.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2014

CARVALHO, A. C. P. Projeto pedagógico. In: **Anais da 33ª Reunião da Associação Brasileira de Ensino Odontológico e 24ª Encontro Nacional de Dirigentes das Faculdades de Odontologia**, Fortaleza, p. 27-42, 1998.

CHAVES, S. M. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades**. 2003. Tese (doutorado em educação). Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2003.

COSTA, N. M. S. C. Formação pedagógica de professores de medicina. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 18, n. 1, 2010.

_____. Formação pedagógica de professores de nutrição: uma omissão consentida?. **Rev. Nutr.**, v. 22, n. 1, 2009.

CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, v.1, p. 31-39, 2007.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, v.9, n.26, p.81-90, 2009.

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cad. Saúde Pública**, v. 20, n. 3, p. 780-788, 2004.

DONATO, S. P.; ENS, R. T. **A docência contemporânea: entre saberes docentes e práticas**. 2008. Disponível em:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/192_353.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2013.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios**. Lisboa: Texto Editores, 2004.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v.17, n.2, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010/1996 (Coleção Leitura).

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. L.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). 31 ed. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LAZZARIN, H. C.; NAKAMA, L.; CORDONI JUNIOR, L. O papel do professor na percepção dos alunos de odontologia. **Saude Soc.**, v. 16, n. 1, p.99-101, 2007.

MINAYO, M. C. S.; GOMES, S. F. D. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 13, supl. 2, 2008.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educ. Soc.**, v. 22, n.74, 2001.

OKANE, E. S. H; TAKAHASHI, R. T. O estudo dirigido como estratégia de ensino na educação profissional em enfermagem. **Rev Esc Enferm USP** [periódico na Internet]. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v40n2/02.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

PAGNEZ, K. S. M. M. O ser professor do ensino superior na área da saúde. **Doutorado em Educação: Psicologia da Educação**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4477> Acesso em: 12 jul. 2012.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores** / Selma Garrido Pimenta, Maria Isabel de Almeida (Orgs.). – São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, S. L. Processo ensino-aprendizagem: do conceito à análise do atual processo. **Revista da ABPp**. 2010. Disponível em: < <http://www.abpp.com.br/artigos/37.htm>>. Acesso em: 7 mai. 2014.

ROZENDO, C. A. et al. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. **Rev Latino-am Enfermagem**, v. 7, n. 2, p. 15-23, 1999.

SEMIM, G. M.; SOUZA, M. C. B. M.; CORRÊA, A. K. Professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem: visão de estudante de enfermagem. **Rev Gaúcha Enferm.**, v.30(3), p.484-91, 2009.

SILVA, O. G.; NAVARRO, E. C. A relação professor-aluno no processo ensino–aprendizagem. **Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar**, v.3, n.8, p. 95-100, 2012.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade [online]. **EDUFBA**, 2010. ISBN 978-85-232-0677-2. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523209032.pdf>>. Acesso em: 16 mai 2014.

SORDI, M. R. L.; SILVA, M. M. O uso de portfólios na pedagogia universitária: uma experiência em cursos de enfermagem [online]. **Interface com. saúde educ.**, v.14, n.35, p.953-53, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/icse/v14n35/aop1910.pdf>>. Acesso em: 14 out 2014.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VALENTE, G. S. C.; VIANA, L. O. O ensino de nível superior no Brasil e as competências docentes: um olhar reflexivo sobre esta prática. **Práxis Educacional**, v.6, supl. 9, p.209-226, 2010.

WATERKEMPER, R.; PRADO, M. L. Estratégias de ensino-aprendizagem em cursos de graduação em enfermagem. **Av. Enferm.**, v.29, supl. 2, p. 234–246, 2011.

ZANON, D. P.; ALTHAUS, M. **Instrumentos de avaliação na prática pedagógica universitária**. 2008. Disponível em: < <http://www.drb-assessoria.com.br/InstrumentosdeAvaliacao.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2013.

4 CONCLUSÃO GERAL

Este trabalho apresentou uma pesquisa de campo e um produto em formato de projeto de intervenção em consonância com o estudo.

A análise dos dados pesquisados aponta carência na formação para a atividade docente em saúde. Os professores relacionam essa deficiência às dificuldades nos espaços de formação, que não comportam toda a discussão e instrumentalização necessárias no que se refere aos saberes docentes fundamentais ao favorecimento do processo de ensino-aprendizagem em saúde.

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

Por outro lado, há indícios de que o processo de ensino-aprendizagem em saúde tende a romper com o modelo tradicional de ensino, uma vez que, ao incorporar novos saberes à sua prática docente, os professores elegem práticas inovadoras e facilitadoras em favorecimento da aprendizagem discente.

A pesquisa realizada aponta para a oportunidade de investimentos no desenvolvimento docente. Para tanto, foi proposto o produto de intervenção, denominado “Saberes Docentes sobre Processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde”, na forma de um Relatório técnico Científico. Este produto tem como objetivo apresentar os resultados obtidos na pesquisa, a fim de contribuir para a reflexão dos gestores no que se refere ao desenvolvimento de projetos institucionais que visem o desenvolvimento docente em favorecimento do processo ensino-aprendizagem dos futuros profissionais da saúde em consonância com a formação preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Por fim, ocorre o direcionamento para a necessidade de se ampliar a discussão acerca do tema, sobretudo no que se refere à formação pedagógica necessária para a efetividade da docência e aos saberes relacionados a ela, sobretudo na docência em saúde, que mesmo com todas as diretrizes norteadoras e reestruturadoras desse ensino, não garantem de fato a formação do formando com o perfil pretendido.

APÊNDICE A – Instrumento de Coleta de Dados

Formulário de Caracterização do Sujeito da Pesquisa

Sujeito Nº: _____
 Sexo: () M () F
 Idade: _____
 Graduação: _____
 Tempo de Graduação: _____
 Titulação:
 () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado
 Tempo de docência: _____
 Curso(s) que leciona:
 () Medicina () Terapia Ocupacional () Fisioterapia
 () Fonoaudiologia () Enfermagem
 Dedicção Exclusiva:
 () Sim () Não
 Disciplina(s) que leciona: _____
 Capacitação Pedagógica: () Sim () Não
 Característica da capacitação:
 () Teórica () Prática () Teórica-prática
 Atendeu suas expectativas e/ ou necessidades?
 () Sim () Não
 Outro(s) local(ais) onde trabalha: _____

Roteiro de Entrevista

1. Como foi a sua formação para atuar como docente?
2. O que você entende por saberes e práticas docentes?
3. O que você entende por processo ensino-aprendizagem?
4. Do seu ponto de vista, o que são e o que representam os objetivos de aprendizagem para o ensino?
5. Na sua prática docente, qual a importância dos objetivos de aprendizagem para a determinação da metodologia de ensino e do processo de avaliação?
6. Como é realizado o planejamento da sua disciplina? Ele atende aos objetivos de ensino-aprendizagem? De que forma?
7. Que procedimentos/estratégias metodológicos você emprega na sala de aula? Se utilizados, qual o grau de importância das metodologias ativas na sua prática?
8. Como se dá o processo avaliativo da sua disciplina? Ele atende aos objetivos de ensino-aprendizagem?
9. De que forma o processo avaliativo atende aos objetivos de ensino-aprendizagem?
10. Que saberes sobre processo ensino-aprendizagem você reconhece como importantes na sua prática docente?
11. Quais sugestões você daria à IES para contribuir com o processo ensino-aprendizagem na sua prática docente?

APÊNDICE B – Ficha de Identificação do Relatório Técnico-Científico

Classificação de Segurança RESERVADO	Data (mês/ano) AGOSTO/2014
Título e subtítulo SABERES DOCENTES SOBRE PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE	
Título do Projeto SABERES DOCENTES SOBRE PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM SAÚDE	
Entidade executora (autor coletivo) UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL) FACULDADE DE MEDICINA (FAMED) MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO NA SAÚDE (MPES)	Autor(es) EMANUELE MARIANO DE SOUZA SANTOS LUCY VIEIRA DA SILVA LIMA
Resumo A ATIVIDADE DOCENTE VAI ALÉM DO ATO DE TRANSMITIR CONHECIMENTOS E REPRODUZIR PRÁTICAS. O PROFESSOR TEM SUA ATUAÇÃO AMPLIADA A DIVERSOS CENÁRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM QUE EXIGEM A SISTEMATIZAÇÃO DE SABERES QUE CONSTITUIRÃO SUA PRÁTICA. O PRESENTE RELATÓRIO APRESENTA A DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS COM OS PROFESSORES DESTA UNIVERSIDADE, COMO PARTE DA PESQUISA INTITULADA “SABERES DOCENTES SOBRE PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM SAÚDE”, QUE TEVE COMO OBJETIVO PRINCIPAL IDENTIFICAR OS SABERES DOCENTES SOBRE PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM SAÚDE. ESTA PESQUISA DESCRITIVA DE ABORDAGEM QUALITATIVA UTILIZOU O INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS ‘ENTREVISTA ABERTA OU EM PROFUNDIDADE’, SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO. OS RESULTADOS APONTAM CARÊNCIA NA FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA ATIVIDADE DOCENTE EM SAÚDE, CUJOS SABERES DOCENTES ESPECÍFICOS ACARRETAM NUM PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PAUTADO NO ENSINO TRADICIONAL. AO MESMO TEMPO EM QUE INDICAM QUE AO INCORPORAR NOVOS SABERES, ELEGEM PRÁTICAS INOVADORAS E FACILITADORAS EM FAVORECIMENTO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DISCENTE. DESSE MODO, DESTACA-SE A NECESSIDADE DE SE AMPLIAR A DISCUSSÃO ACERCA DO TEMA, SOBRETUDO NO QUE SE REFERE À FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO CORPO DOCENTE EM SAÚDE, ESSENCIAL PARA SE ALCANÇAR A FORMAÇÃO PRECONIZADA PELAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS. O RELATÓRIO VISA CONTRIBUIR PARA A REFLEXÃO DOS GESTORES NO QUE SE REFERE AO DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS INSTITUCIONAIS QUE VISEM O DESENVOLVIMENTO DOCENTE EM FAVORECIMENTO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DOS FUTUROS PROFISSIONAIS DA SAÚDE.	
Palavras-chave ENSINO-APRENDIZAGEM. EDUCAÇÃO SUPERIOR. DOCENTE. SAÚDE.	Número de páginas 23

APÊNDICE C – Documento de apresentação do produto de intervenção à instituição onde ocorreu a pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

FACULDADE DE MEDICINA

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO NA SAÚDE

DOCUMENTO DE APRESENTAÇÃO DO PRODUTO DE INTERVENÇÃO À INSTITUIÇÃO ONDE OCORREU A PESQUISA

À Gerência do Centro de Ciências da Saúde (CCS)

Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas – UNCISAL

Considerando a relevância da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas – UNCISAL para a formação de profissionais da área da saúde para o Estado de Alagoas, torna-se imprescindível a qualificação dos docentes, para que se possa ampliar a qualidade por excelência da referida universidade.

Nesse contexto, estimulada a participar do Mestrado Profissional em Ensino na Saúde/ Universidade Federal de Alagoas, que tem como finalidade qualificar profissionais envolvidos com a prática docente, para o ensino na área da saúde, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que enfatiza estudos e técnicos à qualificação profissional.

Saliento que, para a conclusão do mestrado é peculiar a elaboração de um produto de intervenção, em conformidade com a pesquisa realizada com os docentes do Centro de Ciências da Saúde, intitulada **Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem em saúde**.

Com embasamento nos resultados que estão descritos no Artigo gerado pela citada pesquisa, o produto de intervenção, em anexo, visa incrementar e impactar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos cursos bacharelados, do qual resultou na proposta de intervenção sob a forma de um Relatório Técnico, intitulado **Saberes docentes sobre**

processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde, direcionada a esta Gerência.

Ao tempo em que informo a respeito do produto de intervenção, se faz necessária a divulgação do mesmo a fim de suscitar reflexão e colaboração dos atores envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem em saúde, e em especial da direção e da coordenação acadêmica.

Oportunamente, agradeço todo o incentivo recebido e a cooperação.

Atenciosamente

Emanuele Mariano de Souza Santos

Maceió, 15 de outubro de 2014.

ANEXO A – Comprovante da Aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem em saúde

Pesquisador: Emanuele Mariano de Souza Santos

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 14169313.6.0000.5013

Instituição Proponente: Universidade Federal de Alagoas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 305.295

Data da Relatoria: 25/06/2013

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de dissertação de mestrado da estudante Emanuele Mariano de Souza Santos, orientada pela professora Dra. Lucy Vieira da Silva Lima, apresentado em resposta ao parecer do CEP do dia 27/05/2013.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo principal do estudo permanece o mesmo, sendo "Identificar os saberes docentes sobre processo ensino aprendizagem em saúde dos professores dos cursos bacharelados de uma universidade estadual". Os objetivos secundários foram já apresentados no penúltimo parecer, também permanecendo os mesmos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios apresentados pelas pesquisadoras permanecem adequados conforme último relato feito pelo CEP.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme último parecer do CEP, as pesquisadoras apresentavam apenas uma pendência relativa à divulgação dos dados. Essa foi justificada e corrigida.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A declaração de destinação dos dados (divulgação) foi adequada.

Endereço: Campus A . C. Simões Cidade Universitária
Bairro: Tabuleiro dos Martins CEP: 57.072-900
UF: AL Município:
Telefone: (823)214--1041 Fax: (823)214--1700 E-mail: comitedeetica@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 305.295

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considera-se que as pesquisadoras atenderam às solicitações do CEP, estando assim, o projeto aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

14 de Junho de 2013

Assinador por:
Deise Juliana Francisco
(Coordenador)

Endereço: Campus A . C Simões Cidade Universitária
Bairro: Tabuleiro dos Martins CEP: 57.072-900
UF: AL Município:
Telefone: (823)214--1041 Fax: (823)214--1700 E-mail: comitedeetica@ufal.br

ANEXO B – Comprovante de Submissão à Revista

14/10/2014

ScholarOne Manuscripts

Interface - Comunicação, Saúde, Educação

Preview (ICSE-2014-1177)

From: Intface@fmb.unesp.br
To: manumsouza@yahoo.com.br
CC:
Subject: Interface - Comunicação, Saúde, Educação - Account Created In ScholarOne Manuscripts
Body: 14-Oct-2014

Dear Prof. Santos:

A manuscript titled SABERES DOCENTES SOBRE PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE (ICSE-2014-1177) has been submitted by Prof. Emanuele Santos to the Interface - Comunicação, Saúde, Educação.

You are listed as a co-author for this manuscript. The online peer-review system, ScholarOne Manuscripts, automatically creates a user account for you. Your USER ID and PASSWORD for your account is as follows:

Site URL: <http://mc04.manuscriptcentral.com/icse-scielo>
 USER ID: manumsouza@yahoo.com.br

PASSWORD: For security reasons your password is not contained in this email. To set your password click the link below.

@@PERSON_PASSWORD_DIRECT_LINK987344@@

You can use the above USER ID and PASSWORD (once set) to log in to the site and check the status of papers you have authored/co-authored. Please log in to <http://mc04.manuscriptcentral.com/icse-scielo> to update your account information via the edit account tab at the top right.

Thank you for your participation.

Sincerely,
 Interface - Comunicação, Saúde, Educação Editorial Office

Date Sent: 14-Oct-2014

 Close window

© Thomson Reuters | © ScholarOne, Inc., 2014. All Rights Reserved.

ScholarOne Manuscripts and ScholarOne are registered trademarks of ScholarOne, Inc.
 ScholarOne Manuscripts Patents #7,257,767 and #7,263,655.

 @ScholarOneNews |  System Requirements |  Privacy Statement |  Terms of Use