

Interfaces do processo de construir-se professor: uma revisão integrativa da literatura sobre a professoralidade na saúde

Interfaces in the process of becoming a teacher: an integrative review of literature on teaching in health

Interfaces en el proceso de convertirse en docente: una revisión integradora de la literatura sobre enseñanza en salud

Bianca Joana Mattia 

Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, SC, Brasil.

biancajm@unochapeco.edu.br

Carla Rosane Paz Arruda Teo 

Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, SC, Brasil.

carlateo@unochapeco.edu.br

Recebido em 05 de agosto de 2021

Aprovado em 07 de setembro de 2023

Publicado em 05 de outubro de 2023

RESUMO

A Constituição Federal brasileira garantiu a saúde como direito, instituiu o Sistema Único de Saúde (SUS) e o definiu como ordenador da formação profissional na área. Porém, a legislação não trata da docência na área da saúde. Assim, é importante entender como um profissional da saúde torna-se professor, buscando-se captar a essência desse fenômeno no conceito de professoralidade. O objetivo desse trabalho foi compreender a construção da professoralidade na área da saúde, por meio de uma Revisão Integrativa de Literatura. A busca pelos estudos foi realizada na Biblioteca Virtual em Saúde e no Portal de Periódicos CAPES, aplicando-se, aos selecionados, Análise de Conteúdo Temática. Este texto se ocupa da categoria “interfaces do processo de construir-se professor na área da saúde”, originada da análise de 32 artigos incluídos na revisão. Observou-se que a construção da professoralidade na saúde é campo permeado por tensões, influências e saberes. As principais tensões foram: reconhecimento da docência como processo que requer aporte teórico-

metodológico; premência de perceber a docência como profissão e a formação docente como formação profissional; sobrecarga de trabalho docente; (pseudo)equivalência entre produção científica e qualificação docente; sensibilização docente para comprometer-se com a formação permanente. Entre as influências, destaca-se: formação disciplinar inicial; formação continuada; exemplos de antigos professores. Constatou-se que, além dos saberes disciplinares específicos, a docência na saúde requer saberes pedagógicos, políticos, históricos e filosóficos. Conclui-se que é imprescindível compreender os elementos que constituem a professoralidade nesta área, com vistas a uma práxis voltada ao fortalecimento do SUS.

Palavras-chave: Educação superior; Ensino Superior; Saúde.

ABSTRACT

The Brazilian Federal Constitution determined healthcare as a right, founded the SUS (Brazil's Unified Public Health System), and defined it as professional qualification organizer in the area. Nevertheless, the legislation does not manage the teaching in the healthcare area. Thus, it is important to understand how a healthcare professional becomes a teacher, intending to catch the essence of this phenomenon in the professorality term. This study aimed to comprehend the professorality construction in the healthcare area, through a Literature Integrative Review. The quest for the studies took place in the Virtual Health Library (VHL) and in the CAPES Journals, applying, to the selected ones, Thematic Content Analysis. The present article occupies the "interfaces from the process of becoming a teacher in the healthcare area" category, originated from the analysis of 32 articles included in the review. It has been noted that the professorality construction in the healthcare area is surrounded by tensions, influences, and knowledge. The main tensions were: acknowledgment of teaching as a process that needs theoretical and methodological contribution; urgency in understanding teaching as a profession and teacher's education as a vocational training; teachers work overload; (pseudo) equivalence between scientific production and teaching qualification; teaching awareness into compromising with the permanent education. Among the influences, stand out: initial disciplinary education; continuing education; models of formers teachers. It was found that, beyond the specific disciplinary knowledge, the teaching in the healthcare area requires pedagogical, political, historical, and philosophical knowledge. In conclusion, it is essential to comprehend all the parts that compose the professorality in this area, through a practice focused on SUS empowerment.

Keywords: Higher Education; College Education; Health.

RESUMEN

La Constitución Federal brasileña afirmó la salud como un derecho, instituyó el Sistema Único de Salud (SUS) y lo definió como organizador de la formación profesional en el área. Sin embargo, la legislación no aborda la enseñanza en el sector de la salud. Por lo tanto, es importante comprender cómo un profesional de la salud se convierte en docente, buscando captar la esencia de este fenómeno en el concepto

de profesoralidad. El objetivo de este trabajo fue comprender la construcción del profesorado en el área de la salud, a través de una Revisión Integrativa de la Literatura. La búsqueda de estudios se realizó en la Biblioteca Virtual en Salud y en el Portal de Revistas CAPES, aplicando Análisis de Contenido Temático a los seleccionados. Este texto aborda la categoría “interfaces en el proceso de formación docente en el área de la salud”, a partir del análisis de 32 artículos incluidos en la revisión. Se observó que la construcción de la enseñanza en salud es un campo permeado por tensiones, influencias y conocimientos. Las principales tensiones fueron: reconocimiento de la enseñanza como un proceso que requiere apoyo teórico-metodológico; la urgencia de percibir la docencia como profesión y la formación docente como formación profesional; sobrecarga de trabajo docente; (pseudo)equivalencia entre producción científica y cualificación docente; sensibilización docente para comprometerse con la formación continua. Entre las influencias destacan las siguientes: formación disciplinaria inicial; formación continua; ejemplos de antiguos profesores. Se encontró que, además de conocimientos disciplinares específicos, la enseñanza en salud requiere conocimientos pedagógicos, políticos, históricos y filosóficos. Se concluye que es fundamental comprender los elementos que constituyen la enseñanza en esta área, con miras a una praxis orientada al fortalecimiento del SUS.

Palabras clave: Educación superior; Enseñanza superior; Salud.

Introdução

No Brasil, a saúde é direito universal, conquistado com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), e o Sistema Único de Saúde (SUS) é reconhecido como ordenador da formação dos profissionais dessa área. Diversas iniciativas, ao longo dos anos, têm sido desenvolvidas visando à reorientação da formação profissional, em consonância com a reorientação do modelo de atenção à saúde implantado pelo SUS. Contudo, ao cabo de três décadas de existência do SUS, impõe-se apontar uma lacuna nesse processo: quem forma o professor da área da saúde? Como um profissional de saúde se torna professor? Quais são os elementos envolvidos nesse processo? Argumenta-se que, diante desta lacuna, é premente pensar a docência na área da saúde, que requer, além dos conhecimentos específicos da profissão, conhecimentos pedagógicos.

A formação docente dos profissionais da área da saúde é um processo complexo, pois, conforme nos ensina Paulo Freire (2016, p. 58), "Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce

professor ou mercado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática." Partindo desse pressuposto, a profissão docente pode ser considerada um processo que vai se construindo ao longo da trajetória formativa dos sujeitos, percurso em que a professoralidade vai se edificando. A professoralidade é uma produção particular que se constitui a partir de redes de relações em diferentes contextos profissionais de atuação docente. "Caracteriza-se como [...] a trajetória vivencial do sujeito, [...] compreendendo uma rede composta por múltiplas relações a partir de espaços/tempos em que cada docente produz sua maneira de ser professor." (BOLZAN; POWACZUK, 2017, p. 166).

4

A partir dessas ponderações, considerando a complexidade envolvida na docência na área da saúde e mobilizadas por compreender como um profissional dessa área chega a tornar-se professor, não somente por meio de sua trajetória acadêmica ou profissional, mas na totalidade de sua trajetória de vida, assumimos o conceito de professoralidade na busca por entendermos esse fenômeno em sua essência.

Para Freire (2016), aprender e ensinar são tarefas eminentemente humanas, que dependem, inicialmente, do processo de conscientização. Ser humano implica ter consciência do próprio inacabamento, o que significa saber-se em permanente aprendizagem. Essa é uma característica fundante do ser professor. Nesse sentido, o professor, ao formar, também se forma e se transforma nesse processo, sendo que não há docência sem discência. Foi no processo de aprender socialmente que o ser humano descobriu que era possível ensinar, ou seja, aprender sempre precedeu o ensinar. Esse processo ocorre pela presença do homem no mundo, o que não se faz isoladamente, mas na coletividade, nas forças sociais, possibilitando a inserção no mundo e o reconhecimento de que somos sujeitos e não objetos (FREIRE, 2016).

Assim, como professor, preciso compreender que o mundo está sendo, que me relaciono com ele dialeticamente e que meu papel deve ser o de quem intervém. Sou sujeito da história e posso transformá-la. É preciso pensar também em favor de que e para quem, e ainda contra quem, minha prática pedagógica se coloca (FREIRE, 2016).

Neste contexto, buscando verticalizar nosso entendimento sobre a construção da professoralidade na área da saúde, foi desenvolvido o presente estudo, com o objetivo de compreender esse construto a partir de sua abordagem na literatura científica.

Percurso metodológico

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

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

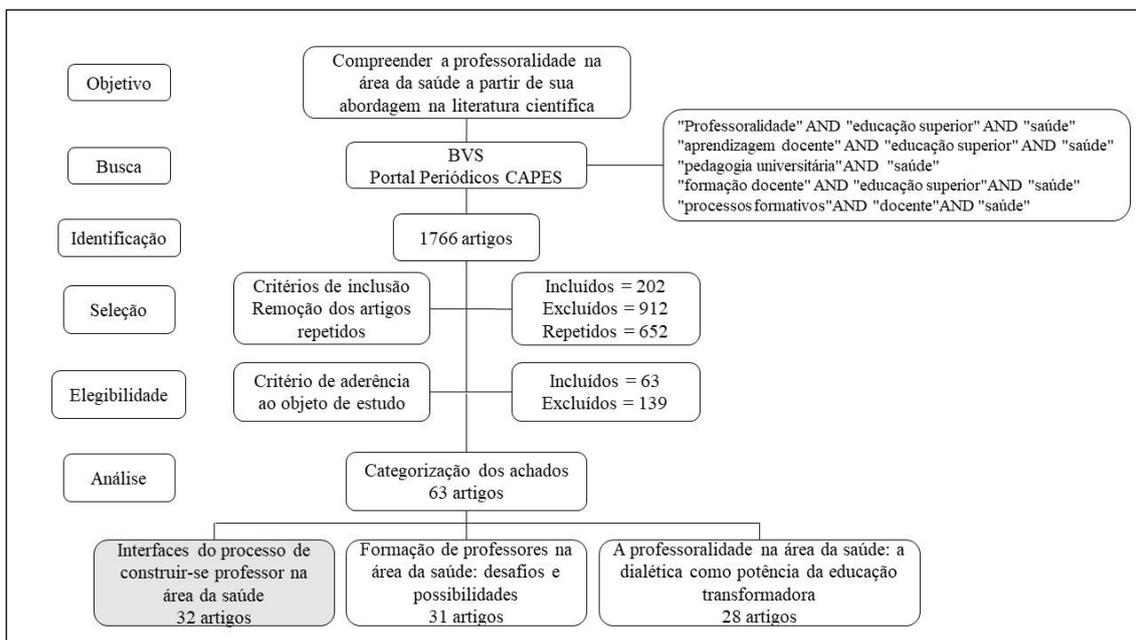
No processo de busca e seleção dos estudos, estabelecemos os seguintes critérios de inclusão: trabalhos publicados no formato de artigos científicos (artigos originais, revisões sistematizadas, relatos de experiências, ensaios teóricos, reflexões), nos idiomas inglês, português e espanhol, disponíveis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

A busca nas bases de dados BVS e Portal de Periódicos CAPES resultou em 1766 artigos, que foram salvos em pastas específicas conforme os cruzamentos a partir dos quais foram localizados. Posteriormente, realizamos a leitura dos títulos e resumos de todos os artigos encontrados no processo de busca. Os títulos dos estudos foram organizados e alimentaram a primeira matriz de seleção, elaborada em planilhas no *Microsoft Excel*[®]. Nesta primeira etapa de seleção, 912 artigos foram

excluídos pela aplicação dos critérios previamente definidos e 652 foram excluídos por serem repetidos, o que resultou em 202 estudos incluídos na pesquisa.

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

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



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Uma vez configurado o *corpus* de estudo, realizamos nova leitura dos artigos selecionados, agora em profundidade, com o objetivo de corroborar sua aderência ao estudo. Para seguir as diretrizes da Revisão Integrativa, organizamos os achados destes 63 artigos em planilha do *Microsoft Excel*[®] e procedemos à análise a partir dos itens relacionados, compondo a matriz de análise dos estudos. Nessa matriz,

incluímos os recortes de interesse, os quais geraram unidades de registro com significância para o estudo e, na sequência, a identificação dos códigos e categorias. Para análise dos estudos utilizamos a proposta de Análise de Conteúdo Temática (MINAYO, 2014), resultando este processo em três categorias. Neste texto, nos ocupamos de uma delas, intitulada *Interfaces do processo de construir-se professor na área da saúde*, cujos achados foram extraídos de 32 dos artigos analisados (Quadro 1).

Quadro 1. Publicações analisadas sobre a construção da professoralidade na área da saúde.

Código	Título	Ano
A01	Professores de ensino superior da área da saúde e sua prática pedagógica.	2002
A02	Projeto pedagógico do programa de graduação em Nutrição da Escola de Nutrição da Universidade Federal da Bahia: uma proposta em construção.	2005
A03	Um olhar sobre a formação do enfermeiro/docente no brasil.	2008
A04	A construção da identidade profissional na graduação do nutricionista.	2009
A05	Desenvolvimento docente e a formação de médicos.	2009
A06	Formación pedagógica en la visión de docentes de pregrado del área de la salud en Brasil.	2009
A07	Dificuldades da avaliação em um curso de farmácia.	2010
A08	Pedagogia universitária: a aprendizagem docente como desafio à professoralidade.	2010
A09	Percepção dos professores de odontologia no processo ensino-aprendizagem.	2010
A10	Pós-graduação stricto sensu em medicina: como está a formação pedagógica.	2010
A11	Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em saúde coletiva.	2010

A12	A produção científica sobre docência em saúde: um estudo em periódicos nacionais.	2011
A13	Cursos de graduação em odontologia: a formação docente.	2011
A14	Solicitações profissionais e sociais de professores de cursos de enfermagem no Brasil.	2011
A15	Formação acadêmico-profissional dos docentes fonoaudiólogos no estado da Bahia.	2012
A16	Formação em Saúde com vivência no Sistema Único de Saúde (SUS): percepções do curso de odontologia da UFRGS, Brasil.	2013
A17	O papel dos docentes na formação de novos professores de nutrição.	2014
A18	Produção de conhecimento em saúde na pesquisa clínica: contribuições teórico-práticas para a formação do docente.	2014
A19	Articulação do conhecimento específico e acadêmico como propulsor da qualidade do desenvolvimento docente.	2015
A20	Docência no ensino superior: uma revisão sobre as tendências pedagógicas que permeiam o cotidiano do enfermeiro docente.	2015
A21	Ensino e aprendizagem em estágio supervisionado: Estágio Integrado em Saúde.	2015
A22	Ensino na saúde: propostas e práticas para a formação acadêmico- pedagógica de docentes.	2015
A23	Professores iniciantes e professores experientes em currículos inovadores na graduação em saúde: um estudo sobre formação e docência.	2015
A24	Desafios da formação pedagógica em nutrição.	2016
A25	Formação para o SUS: uma análise sobre as concepções e práticas pedagógicas em saúde coletiva.	2016
A26	Nas trilhas da utopia: tecendo o projeto político-pedagógico em um curso de nutrição.	2016

A27	Percepção docente sobre a integralidade na atenção primária à saúde no processo ensino-aprendizagem.	2016
A28	Perspectivas de docentes de medicina a respeito da ética médica.	2016
A29	Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde.	2016
A30	O docente de administração em enfermagem: formação e competências profissionais.	2017
A31	Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação em sua atividade docente.	2017
A32	Trajetória docente e a formação de terapeutas ocupacionais para atenção primária à saúde.	2017

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Os achados obtidos da análise do *corpus* selecionado foram agrupados em três temas – *tensões da formação docente na área da saúde, influências no processo de construção da docência em saúde e saberes para a construção da docência na área da saúde* –, a partir dos quais organizamos uma síntese narrativa do conhecimento. É o que se apresenta a seguir.

Resultados e Discussão

Considerando que construir-se professor é um processo, uma totalidade em que diversos elementos se conectam, estabelecendo interfaces, este texto trata, em específico, das tensões, influências e saberes implicados na professoralidade na área da saúde.

Tensões da formação docente na área da saúde

Parte dos estudos analisados nessa revisão integrativa de literatura (A01, A02, A03, A04, A05, A06, A07, A09, A12, A14, A16 A20, A21, A23, A24, A25, A26, A29,

A30 e A31) apontou para a existência de tensões na formação docente na área da saúde.

Um primeiro ponto de tensionamento a ser sublinhado, evidenciado nos estudos A02, A05, A21 e A30, é a constatação de que a formação docente na área da saúde ainda é referida como capacitação (SANTOS *et al.* 2005; PERIM *et al.*, 2009; PIMENTELL *et al.*, 2015; LEAL; CAMELO; SANTOS, 2017). Convém, nesse ponto, elucidar que a palavra capacitação significa “ação ou efeito de capacitar, de *tornar capaz*[...]. Preparação, ensino, *conhecimentos dados a alguém* para que essa pessoa desenvolva alguma atividade especializada” (DICIO, 2021, grifos nossos). Complementando, segundo o Vocabulário Estruturado DeCS (BVS, 2021, grifo nosso), o descritor capacitação de professores é definido como “processo centrado no currículo para capacitar indivíduos com conhecimento e habilidades profissionais necessárias para *torná-los professores*.”

Em contraponto à ideia de capacitação, ligada à externalidade de algo que é dado ou de um processo que torna alguém capaz para a docência, que torna alguém professor, o estudo A14 reconhece a docência na área da saúde como um processo, como construção (LIMA; SANTOS, 2011), o que requer – como bem sinalizado em A07, A16 e A23 – a sensibilização dos docentes para o engajamento em seu próprio processo de formação (GOMES; ORTEGA; OLIVEIRA, 2010; BULGARELLI, 2013; BATISTA *et al.*, 2015).

Nesse sentido, no que se refere à formação pedagógica do professor do ensino superior, os autores, em A14, declaram ser necessário que se pense esse tema pela ótica da formação profissional (LIMA; SANTOS, 2011). Em oposição àquela noção de ser objeto de transformação, ou de ser tornado algo por alguém, esse ideário, conforme salientam Bolzan e Powaczuk (2017), considera a formação como um movimento de prospecção e desenvolvimento que possibilita ao sujeito transformar-se (a si mesmo) na direção do que ele deseja vir a ser. Assim, a construção da professoralidade trata-se de uma produção particular, mas não solitária, que se constitui pelas redes de relações que são tecidas nos diferentes contextos profissionais de atuação docente (BOLZAN; POWACZUK, 2017).

Corroboram essa perspectiva os estudos A01, A03, A04, A06, A23, A25 e A26, enfatizando a importância e a necessidade da formação docente para a área da saúde (CASTANHO, 2002; BARBOSA; VIANA, 2008, BANDUK; RUIZ-MORENO; BATISTA, 2009; RODRIGUES; CONTERNO, 2009; BATISTA *et al.*, 2015; DAMIANCE *et al.*, 2016; TEO; ALVES; GALLINA, 2016). Nesse sentido, compreendemos que essa área abriga especificidades que condicionam certas habilidades esperadas do professor e reforçam a necessidade de que o próprio SUS implemente ações de formação docente voltadas para atender às demandas do Sistema. É importante ressaltar, aqui, que a Lei Orgânica da Saúde (Lei n. 8.080/90) define o SUS como ordenador dos recursos humanos para essa área (BRASIL, 1990), porém não refere o perfil do professor pretendido para a formação desses profissionais.

Se, por um lado, a docência é reconhecida como construção que requer um processo intencional de desenvolvimento, por outro, a análise realizada revela, a partir dos estudos A02, A07, A09, A21, A24, A25 e A29, que falta preparo para a docência, ou seja, ainda falta formação pedagógica para os professores da área da saúde (SANTOS *et al.* 2005; GOMES; ORTEGA; OLIVEIRA, 2010; LAZZARIN; NAKAMA; CORDONI-JUNIOR, 2010; PIMENTELL *et al.*, 2015; CARDOSO; COSTA; MORAES, 2016; DAMIANCE *et al.*, 2016; FREITAS *et al.*, 2016). E aí reside um novo ponto de tensão. A maior parte dos professores inicia a carreira docente sem formação prévia nesse campo, o que reflete em insegurança ao assumirem atividades de ensino. Ao encontro disso, é importante compreender que um professor universitário é um profissional de uma determinada área que leciona na universidade, trazendo a experiência da profissão. No entanto, boa parte dos professores universitários – pelo menos, na área da saúde, que nos interessa aqui – não conhece em profundidade o processo ensino-aprendizagem, não possui formação pedagógica e nem propriedade sobre didática. Importa, ainda, salientar que formação acadêmica disciplinar na área da saúde e experiência profissional não preparam para a atuação docente (FIGUEIREDO, 2018).

Reforçando essa rede de tensionamentos, em A20, é referida a falta de apropriação das teorias pedagógicas no preparo para a docência em saúde (GATTO-JUNIOR; ALMEIDA; BUENO, 2015). Essa constatação corrobora a perspectiva

instrumental, do âmbito da capacitação, que parece pautar predominantemente o preparo para a docência. Como resultado, segundo Scremin e Isaía (2018), as formas de pensar e organizar a atuação docente ficam condicionadas ao tipo de paradigma educacional que os docentes vivenciaram, enquanto estudantes, na formação em sua área específica (SCREMIN; ISAÍÁ, 2018). Pondera-se que, nesse cenário, a tendência é de que a docência em saúde se construa dentro dos limites da reprodução.

Exacerbando as tensões indicadas, os estudos A09, A12 e A31 referem que o desempenho ou a qualificação docente têm sido medidos por meio da produção científica do professor (LAZZARIN; NAKAMA; CORDONI-JUNIOR, 2010; ARAÚJO; BATISTA; GERAB, 2011; TREVISO; COSTA, 2017), provavelmente como um reflexo dos parâmetros estabelecidos pelo sistema de avaliação da educação superior no país.

Em estreita relação com esse ponto de tensão, surge ainda outro, relatado em A31, que é a sobrecarga de trabalho, visto que as demandas crescentes colocadas ao professor, envolvendo atividades de ensino, extensão, pesquisa, produção científica, entre outras, afetam sua disponibilidade e engajamento com o processo de formação para a docência (TREVISO; COSTA, 2017), o qual parece ficar secundarizado neste contexto.

Compondo o panorama da formação para a docência em saúde, um elemento apontado em A07 diz respeito à falta de apoio das Instituições de Ensino Superior (IES) nesse processo. Evidencia-se a importância de que as IES assumam um compromisso com a formação de professores da área da saúde, organizando espaços-tempos capazes de promover a aprendizagem docente (GOMES; ORTEGA; OLIVEIRA, 2010). A esse propósito, Souza *et al.* (2016) enfatizam que a construção de espaços institucionais que tenham como base uma cultura de compartilhamento e de apoio mútuo entre os docentes são necessários para que o professor possa aprender em contexto, o que permite o enfrentamento da insegurança no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Os autores reforçam que a aprendizagem da docência é favorecida pela ambiência positiva nas instituições de ensino superior.

Com o movimento de reorientação da formação profissional, especialmente a partir de 2001, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os

cursos de graduação em saúde, o perfil profissional proposto tem como premissa a criticidade e a reflexividade. Para formar esse perfil, os documentos oficiais indicam a adoção de metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Esse contexto gera uma lacuna no que diz respeito à docência no ensino superior em saúde, pois, conforme indicado em A30, a maior parte dos professores refere não saber como trabalhar com tais metodologias, reforçando, a necessidade de aprendizagem docente sobre esse tema (LEAL; CAMELO; SANTOS, 2017).

Corroborando essas ponderações, Paulino *et al.* (2017) destacam que as políticas de reordenação da formação profissional em saúde no país orientam a adoção de metodologias ativas de ensino-aprendizagem pelos professores. No entanto, o despreparo para o trabalho com essas metodologias constitui um dos desafios cotidianos dos docentes universitários, frente à incipiente formação pedagógica em termos de bases metodológicas que preparem o professor com vistas à formação de um aluno universitário em sintonia com os princípios das DCN (FIGUEIREDO, 2018).

Contudo, no campo das tensões da formação docente na área da saúde, há elementos que superam a severidade da formação metodológica que, no mais das vezes, se restringe à capacitação técnica para o uso de metodologias e tecnologias educacionais. Nesse sentido, Conterno e Lopes (2013) alertam que o próprio consenso, que tem se estabelecido, de que as metodologias ativas poderão responder aos problemas da formação no ensino superior em saúde de uma forma progressista, representa um importante ponto de tensionamento a ser tomado em consideração. Conforme as autoras, impõe-se compreender os princípios pedagógicos que respaldam tais metodologias a fim de que elas não sirvam apenas de forma instrumental aos docentes. Dito de outro modo, é necessário que o foco não esteja apenas nas técnicas de ensino-aprendizagem, mas no conteúdo que deve ser apropriado e nas habilidades a serem desenvolvidas pelos futuros profissionais de saúde para que sejam transformadores da realidade (CONTERNO; LOPES, 2013).

Em síntese, a partir dos estudos analisados no âmbito deste tema, argumentamos que o processo de formação de professores na área da saúde é um campo em constante tensionamento. Reconhecer que a docência nessa área é um

processo em permanente construção que requer iniciativas de formação fundadas em bases teórico-metodológicas – e, portanto, que supere a perspectiva da capacitação – surge como alternativa para o enfrentamento do despreparo para a docência, da falta da apropriação de teorias pedagógicas pelos docentes e da consequente fragilidade na adoção consciente e intencionada de metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Para além disso, é fundamental a sensibilização de docentes e IES para o compromisso com estes processos de formação, assumidos na lógica da formação profissional. Esses são elementos de tensão importantes apontados de forma recorrente pelos estudos analisados, exacerbados pelas questões relativas à sobrecarga de trabalho e ao papel da produção (ou produtividade) científica no contexto da docência na área da saúde.

Influências no processo de construção da docência em saúde

Partindo do pressuposto de que a docência em saúde é um processo em construção, alguns dos estudos analisados (A01, A05, A08, A10, A11, A17, A19, A25 e A32) revelam a existência de influências nesse processo, ou seja, de elementos que incidem na forma como os profissionais se inserem na docência e em suas escolhas quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano do trabalho.

Os estudos A05, A08, A19 e A32 demonstram que o desenvolvimento docente é influenciado tanto pela formação inicial como pela formação continuada dos professores. Além disso, a prática profissional na área específica e o exercício da docência, o contexto, os valores, as crenças, as vivências, as reflexões, as discussões e as metodologias utilizadas na prática pedagógica interferem na construção da docência na área da saúde (PERIM *et al.*, 2009; BOLZAN; AUSTRIA; LENZ, 2010; BATTISTEL; ISAIA; GRIGOLO, 2015; SILVA; OLIVER, 2017).

Elementos dos mais recorrentemente indicados e enfatizados nos estudos A11 (RIBEIRO; CUNHA, 2010) e A25 (DAMIANCE *et al.*, 2016) como influentes no processo de construção da docência em saúde são os antigos mestres. A inspiração naqueles que foram seus professores é expressivamente citada, revelando que os docentes ensinam como foram ensinados ou, em outras palavras, que os docentes

buscam ser os professores que tiveram. Essa constatação se revela, ao mesmo tempo, positiva e negativa, pois esses docentes podem reproduzir práticas pedagógicas transformadoras apreendidas ou, contrariamente, podem reproduzir processos pedagógicos rígidos e conservadores vivenciados, tendo como base o modelo segundo o qual foram ensinados. A partir dessa inspiração nos antigos mestres, também na experiência da prática pedagógica, conforme o estudo A11 evidencia, a aprendizagem da docência vai se construindo (RIBEIRO; CUNHA, 2010). Assim, a depender de que perspectiva movimenta essa prática, podem se cristalizar pela experiência, ingenuamente, modos mecanicistas de ensinar. O que é necessário problematizar, então, é que apenas a inspiração em antigos mestres, sem reflexão sobre os processos pedagógicos e sobre a relevância da formação para a docência – e, mais, da formação continuada –, é insuficiente.

Nessa direção, Schorn *et al.* (2017) também afirmam que os saberes iniciais envolvidos na prática docente são constituídos a partir do senso comum e das experiências vivenciadas durante o processo de formação profissional nas áreas específicas ou nos cursos de pós-graduação.

Assim, se a inspiração nos antigos mestres e a aprendizagem com a experiência da prática pedagógica ocorrem à margem da reflexão, corre-se o risco de torná-la reprodutora acrítica de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem conservadores, repetindo um modelo educacional de memorização de conhecimentos, descontextualizado e incapaz de provocar mudanças na formação de novos profissionais da área da saúde. A esse respeito, convém registrar o alerta que nos faz Freire (2016, p. 40) quando afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Seguramente, os docentes podem ser influenciados, na construção de sua professoralidade, por diferentes tendências pedagógicas com as quais têm contato, assim como pelas IES nas quais transitam durante sua trajetória. Esses argumentos são enfatizados no estudo A01, salientando-se que o docente está inserido em um contexto real e temporal em que realiza sua prática docente, a qual, em uma dinâmica

de reciprocidade, é influenciada por ele (CASTANHO, 2002). Dito de outra forma, o professor exerce sua profissão em uma instituição, exercendo influência e sendo influenciado pelo espaço em que atua, o que, segundo Cunha (2018), remete à professoralidade em uma dimensão que, para além de ser individual e subjetiva, é coletiva e cultural.

Frente ao exposto, evidencia-se que diversas são as influências no processo de construção da docência em saúde, desde a formação disciplinar inicial até aos processos de formação continuada dos quais o docente participa. Somam-se a estas influências os contextos em que transitam os professores, em suas relações com pares e estudantes, além de valores, crenças e atitudes que vão se configurando em suas trajetórias de vida mais amplas. Cabe destacar, no âmbito das influências no processo de construção da docência em saúde, o papel dos antigos mestres, cujas práticas, quando incorporadas sem reflexão, podem condicionar a reprodução de um ensino mecanicista. A esse propósito, esse “saber de pura experiência feito”, como ensina Freire (2016, p. 31), precisa ser superado pela incorporação da reflexão sobre a prática e pelo cuidado com a própria docência, materializado como apropriação progressiva e ampliada dos conhecimentos específicos e pedagógicos que compõem e qualificam a professoralidade de cada docente.

Saberes para a construção da docência na área da saúde

Nesse contexto, em que o professor atua e se constitui, a um só tempo, ele tem uma função social essencial na formação dos futuros profissionais de saúde. Para que essa função se cumpra, com vistas a atender à formação de um perfil profissional adequado às demandas sociais e em consonância com os princípios e diretrizes do SUS, são necessários alguns saberes a esses professores, que compõem sua professoralidade. Na esfera deste tema, são aqui discutidos estes saberes a partir de estudos, dentre os analisados, que os referiram (A05, A06, A09, A11, A12, A13, A15, A16, A18, A22, A23, A27, A28, A30 e A31).

Os estudos A11, A12, A18 e A22 indicam alguns saberes que são necessários à prática docente, como conhecimento em educação e sobre a realidade, assim como

um saber relativo à leitura ampliada do contexto. Além destes, um saber apontado pelos estudos é o da reflexão sobre os processos envolvidos na professoralidade na área da saúde, no sentido de compreender as influências dos diferentes paradigmas de ciência envolvidos. Os achados demonstram que o professor deve considerar o contexto histórico e político em que se dão os processos educativos, enfatizando que a educação pode revelar diferentes projetos societários em disputa (RIBEIRO; CUNHA, 2010; ARAÚJO; BATISTA; GERAB, 2011; SOUZA; HORA, 2014; HORA; SOUZA, 2015).

A esse respeito, convém retomar alguns saberes que Freire (2016) aponta como necessários à prática educativa, entre os quais, alguns, especialmente, corroboram as afirmações dos autores mencionados. Nesse sentido, Freire (2016) argumenta que a docência lida com uma especificidade humana (o ensinar) e que, por isso, precisa ser pautada pela ética. Para o autor, a docência exige, por exemplo, reconhecer que a educação não é neutra (é ideológica), assim como exige apreensão da realidade, criticidade, segurança, competência profissional e generosidade, aceitação e respeito ao novo e às diferenças, reflexão crítica sobre a prática, tomada consciente de decisões e querer bem aos educandos, entre outros saberes.

Sob essa perspectiva, é pertinente compreender a docência superior como uma ação complexa que requer saberes disciplinares, culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos, sociológicos e políticos. Isso significa que existe um campo de saberes, para além dos específicos da profissão da área da saúde e dos pedagógicos, que devem ser mobilizados para que a educação superior alcance sua dimensão política, social, cognitiva, se constituindo na pedagogia universitária e desenvolvendo o profissional professor (CUNHA, 2018).

Assim, do docente, é esperado que conheça a realidade da população brasileira, que faça a leitura do contexto, do mundo e que o compreenda como totalidade. Nesse sentido, a docência exige um repertório de saberes e conhecimentos que possibilitam o enfrentamento da complexidade da profissão. Trata-se de práxis, ou seja, atividade teoricamente fundamentada, em que a teoria é tomada, recriada e, a partir dela, a prática é reinventada pelos professores, como sujeitos (CUNHA, 2018).

Os estudos A15, A16 e A28 afirmam que o professor, ao engajar-se no processo formativo de que faz parte, compreende seu próprio papel como fundamental na formação do futuro profissional de saúde. Por conseguinte, o desempenho dos docentes tem impacto na aprendizagem dos estudantes, condicionando sucessos e insucessos, com repercussões, também, nas IES (DE NARDI; CARDOSO; ARAÚJO, 2012; BULGARELLI, 2013; FERREIRA; MOURÃO; ALMEIDA, 2016). Sob esse prisma, a formação do professor deve estar vinculada com seu compromisso ético e social perante a sociedade, esperando-se, do docente, que assuma o papel de preparar cidadãos participativos para a intervenção e transformação do mundo em que estão inseridos. Cabe ao professor promover ao aluno os conhecimentos básicos e as habilidades necessárias para que tenha condições de enfrentar as lutas do cotidiano na sociedade, no trabalho, na vida social e política (FIGUEIREDO, 2018).

Contudo, é preciso ter presente que, em se tratando da docência na área da saúde, é indispensável ao professor o domínio dos conhecimentos específicos de sua área disciplinar de formação inicial. A esse propósito, Scremim e Isaia (2018) corroboram que o conhecimento da área específica é importante e representa a primeira marca formativa dos professores. Assim, não se trata de priorizar outros saberes em detrimento do saber específico que conforma a docência na saúde. Trata-se, antes, de complementaridade de saberes.

Sobre essa questão, os estudos A05, A06, A13, A23, A27, A30 e A31 sublinham que a docência na área da saúde exige uma articulação de conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, ambos essenciais na construção da professoralidade neste campo (PERIM *et al.*, 2009; RODRIGUES; CONTERNO, 2009; ARAÚJO; MELLO, 2011; BATISTA *et al.*, 2015; GOMES *et al.*, 2016; LEAL; CAMELO; SANTOS, 2017; TREVISO; COSTA, 2017). Na mesma lógica, os estudos A09 e A15 alertam para o fato de que, na área da saúde, no mais das vezes, a excelência profissional específica é a condição que leva o sujeito a tornar-se professor, sem qualquer formação pedagógica para tanto (LAZZARIN; NAKAMA; CORDONI-JUNIOR, 2010; DE NARDI; CARDOSO; ARAÚJO, 2012).

Com respeito a essa condição, pondera-se que este *tornar-se professor* associado a um despreparo pedagógico pode levar a uma romantização ingênua da docência, percebida – o que não é incomum – como vocação mais do que como profissão. Reafirma-se, frente a estes argumentos, a relevância da articulação de saberes específicos e pedagógicos no processo de formação de professores nesta área, como referido pelos autores supracitados. Ademais, como declara Freire (2016, p. 95), “saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebiam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho.” O comprometimento do professor com seu desempenho inclui um compromisso com sua formação, que implica a articulação de saberes necessários à construção de sua professoralidade.

Em suma, os estudos aqui analisados evidenciam que o professor, independentemente da área disciplinar em que atua, precisa se apropriar de conhecimentos que são imprescindíveis para sua tarefa de ensinar. Assim, além de manter-se em processo de educação permanente em seu campo específico de saber, o professor, na construção de sua professoralidade, precisa estar aberto a saberes pedagógicos e àqueles que dizem respeito ao contexto político, econômico e social. Nesse movimento de formação, de *ir tornando-se professor*, espera-se que o docente desenvolva uma curiosidade crítica que crie as condições para que ele compreenda que a educação e seus paradigmas lidam com projetos societários em disputa, o que requer dele – professor – que assuma, conscientemente, um compromisso social com sua prática.

Considerações finais

Este estudo, por meio de uma revisão integrativa da literatura, teve por objetivo compreender a professoralidade na área da saúde a partir de sua abordagem na literatura científica. Neste percurso, compreendemos que construir-se professor na área da saúde constitui uma totalidade em que estão colocados, em interface, elementos que representam tensões, influências e saberes implicados no processo.

Tomando cada um destes elementos em sua dimensão particular, importa que se registre, inicialmente, como pontos de tensão na construção da professoralidade, o reconhecimento, por um lado, de que a docência é processual e reclama por aporte teórico-metodológico, enquanto, por outro, é expressa como relacionada a processos de capacitação. Desses tensionamentos, outros emergem, como a premência de que, na área da saúde, a docência seja percebida como profissão e, por conseguinte, que a formação docente, superando a lógica da capacitação – que remete a treinamento –, passe a ser assumida como formação profissional. Para tanto, impõe-se às Instituições de Ensino Superior contribuir para equalizar outras tensões, como a da crescente sobrecarga de trabalho docente, a da (pseudo)equivalência entre produção científica e qualificação docente e a da necessária sensibilização docente para a assunção de comprometimento com a própria formação permanente.

No âmbito das influências que incidem na construção da professoralidade, a análise realizada apontou para elementos da formação disciplinar e da formação continuada, assim como do contexto de atuação e das relações que o docente estabelece com pares e estudantes, conformando valores, atitudes e saberes em sua trajetória pessoal e profissional. Cabe sublinhar, especialmente, a influência das vivências como estudante na construção da professoralidade de cada docente, o que nos leva a ponderar que este saber da experiência, *per se*, é insuficiente e precisa ser qualificado a partir de processos de formação permanente, que incluem a reflexão crítica sobre a prática.

Prosseguindo, nossa análise evidenciou que, ao professor da área da saúde, não bastam conhecimentos disciplinares específicos, embora sejam indispensáveis. Contudo, para além deles, o docente precisa se apropriar de saberes pedagógicos, políticos, históricos, filosóficos e sociais, sobre os quais se pode edificar uma capacidade de crítica e de tomada consciente de decisões que são imprescindíveis à construção de uma professoralidade comprometida com o desenvolvimento social e com uma práxis educativa pautada pelo fortalecimento do Sistema Único de Saúde.

Referências

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644467081>

ARAÚJO, Erica Chagas; BATISTA, Sylvia Helena; GERAB, Irani Ferreira. A produção científica sobre docência em saúde: um estudo em periódicos nacionais. **Rev. bras. educ. med**, Brasília, v. 35, n. 4, p. 486-492. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/XfFYv655JL7zpxrG8CRRkbt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2018.

ARAÚJO, Roberto Paulo Correia de; MELLO, Sandra Maria Ferraz. Cursos de graduação em odontologia: a formação docente. **Pesq Bras Odontoped Clin Integr**, João Pessoa, v. 11, n. 4, p. 615-625. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/637/63722200024.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2018.

BANDUK, Maria Luiza Sampaio; RUIZ-MORENO, Lidia; BATISTA, Nildo Alves. A construção da identidade profissional na graduação do nutricionista. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 13, n. 28, p. 111-120. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/84j3m8GMgTyVfdNddS9Q3pd/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2018.

BARBOSA, Elizabeth Carla Vasconcelos; VIANA, Ligia de Oliveira. Um olhar sobre a formação do enfermeiro/docente no Brasil. **Rev Enferm UERJ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 339-344. 2008. Disponível em: <http://www.facenf.uerj.br/v16n3/v16n3a07.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2018.

BATISTA, Sylvia Helena et al. Professores iniciantes e professores experientes em currículos inovadores na graduação em saúde: um estudo sobre graduação e docência. **Interfaces da Educ.** Parnaíba, v. 6, n. 17, p. 09-25. 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/743/684>. Acesso em: 1 mar. 2018.

BATTISTEL, Amara Lúcia Holanda Tavares; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; GRIGOLO, Thaíse Lopes. Articulação do conhecimento específico e acadêmico como propulsor da qualidade do desenvolvimento docente. **HOLOS**, Natal, v. 31, n. 2, p. 224-234. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481547177019.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2018.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; AUSTRIA, Veronica Cardoso; LENZ, Noemi. Pedagogia universitária: a aprendizagem docente como um desafio à professoralidade. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 1, p. 119-125. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3033/303324733014.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2018.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Docência universitária: a construção da professoralidade. **Revista Internacional de Formação de Professores**. v. 2. n. 1. p. 160-173. 2017. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/660/652>. Acesso em: 1 mar. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

22

BRASIL. Ministério da Saúde. **Lei n. 8080 de 19 de setembro de 1990**: dispõe sobre os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde. Brasília, DF, 1990.

BULGARELLI, Alexandre Favero et al. Formação em Saúde com vivência no Sistema Único de Saúde (SUS): percepções de estudantes do curso de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, Sem volume, número e página. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/icse/2014.v18n49/351-362/pt/>. Acesso em: 1 mar. 2018.

BVS. Biblioteca Virtual em Saúde. **Descritores em Ciências da Saúde**: DeCS. 24.ed. rev. e ampl. São Paulo: BIREME/OPAS/OMS, 2021. Disponível em: <http://decs.bvsalud.org>. Acesso em 22 jun. 2021.

CARDOSO, Cleia Grazielle Lima do Valle; COSTA, Nilce Maria da Silva Campos; MORAES, Bibiana Arantes. Desafios da formação pedagógica em nutrição. **Ciência, Docência y Tecnologia**, Entre Ríos, v. 27, n. 53, p. 33-49. 2016. Disponível em: <https://pcient.uner.edu.ar/cdyt/article/view/163>. Acesso em: 1 mar. 2018.

CASTANHO, Maria Eugênia. Professores de ensino superior da área da saúde e sua prática pedagógica. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v.6, n. 10, p. 51-62. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/icse/2002.v6n10/51-61/>. Acesso em 1 mar. 2018.

CONTERNO, Solange de Fátima Reis; LOPES, Roseli Esquerdo. Inovações do século passado: origens dos referenciais pedagógicos na formação profissional em saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 3, p. 503-523, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/H4jhDKvmw549ydyxKYw3Zgc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na educação superior: a professoralidade em construção. **Rev. Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-1. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/848/84857099003/84857099003.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2018.

DAMIANCE, Patrícia Ribeiro Mattar et al. Formação para o SUS: uma análise sobre as concepções e práticas pedagógicas em saúde coletiva. **Trab. educ. saúde (Online)**, Rio de Janeiro, v. 14, n 3, p. 699-721. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/CGzJcBGzSHGSGvRMctFRNGD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2018.

DE NARDI, Vanessa; CARDOSO, Carla; ARAÚJO, Roberto Paulo Correia de. Formação acadêmico-profissional dos docentes fonoaudiólogos do estado da Bahia.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644467081>

CEFAC, São Paulo, v. 15, n. 6, p. 1122-1138. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/srMLMFbXCD4gWy6gXZmrsmS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2018.

DICIO. Dicionário *Online* de Português. **Capacitação**. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/capacitacao/>. Acesso em: 27 jul. 2021.

FERREIRA, Lorena Cunha; MOURÃO, Rogério Antunes; ALMEIDA, Rogério José de. Perspectivas de docentes de medicina a respeito da ética médica. **Rev. Bioét. (Impr.)**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 118-127. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bioet/a/FwjfcXyWnhybzGsqT9t5RsH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2018.

FIGUEIREDO, Guilherme Assis. A aplicação da didática e dos saberes pedagógicos ao ensino superior. **Rev. de Pesquisa e Educação Jurídica**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 18-34. 2018. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/4792>. Acesso em 1 mar. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GANONG, L.H. Integrative reviews of nursing. **Rev. Nurs Health**, v.10, n. 1, p. 1-11, 1987. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/nur.4770100103>. Acesso em: 1 mar. 2018.

GATTO-JUNIOR, José Renato; ALMEIDA, Edmar Jaime de; BUENO, Sonia Maria Villela. Docência no ensino superior: uma revisão sobre as tendências pedagógicas que permeiam o cotidiano do enfermeiro docente. **Arq. Ciên. Saúde**, Umuarama, v. 19, n. 2, p. 125-138. 2015. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/saude/article/view/5433>. Acesso em: 1 mar. 2018.

GOMES, Ana Júlia Pereira Santinho; ORTEGA, Luiz do Nascimento; OLIVEIRA, Décio Gomes de. Dificuldades da avaliação em um curso de farmácia. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 203-221. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/7scn5FK78cCgXxS8Kqh7cZf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2018.

GOMES, Thiago Lucas Correa dos Santos et al. Percepção docente sobre a integralidade na atenção primária à saúde no processo ensino-aprendizagem. **Rev. Bras. Promoç. Saúde**, Fortaleza, v. 29, Supl. p. 148-155. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/RBPS/article/view/6416>. Acesso em 1 mar. 2018.

HORA, Dinair Leal da; SOUZA, Claudia Teresa Vieira de. Ensino na saúde: propostas e práticas para a formação acadêmico-profissional de docentes. **Rev. Eletron de Comum Inf Inov Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 1-12. 2015.

Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/17070>. Acesso em: 1 mar. 2018.

LAZZARIN, Helen Cristina; NAKAMA, Luiza; CORDONI-JUNIOR, Luiz. Percepção de professores de odontologia no processo de ensino-aprendizagem. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.15, supl. 1, p. 1801-1810. 2010. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/csc/a/6NbKvq39kjsJgRMrxpKbMhn/?lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2018.

LEAL, Laura Andrian; CAMELO, Silvia Helena Henriques; SANTOS, Fabiana Cristina dos. O docente de administração em enfermagem: formação e competências profissionais. **Rev enferm UFPE on line**, v. 11, n. 6, p. 2329-2338. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/23395/19051>. Acesso em:

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Patrícia Leal de. Solicitações profissionais e sociais de professores de cursos de enfermagem no Brasil. **Interface (Botucatu)**, Botucatu. Sem volume, número e página. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/CGn8tLHksCnWp6sGz6Mkqmm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 14. ed. São Paulo: Hucitech, 2014.

PAULINO, Valquíria Coelho et al. Formação e saberes para a docência nos cursos de graduação em enfermagem. **Journal Health NPEPS**, v. 2, n. 1, p. 272-284. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/jhnpeps/article/view/1822>. Acesso em: 1 mar. 2018.

PERIM, Giana Lepre et al. Desenvolvimento docente e a formação de médicos. **Rev. bras. educ. med**, Brasília, v.33, supl. 1, p. 70-82. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/mBBFyHz5wFXR8CVg3YfBfXL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2018.

PIMENTEL, Emanuelle Cavalcante et al. Ensino e aprendizagem em estágio supervisionado: Estágio Integrado em Saúde. **Rev. bras. educ. med**, Brasília, v. 39, n. 3, p. 352-358. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/NNVYqMTSkCBsPXXQHTcWZLL/?lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2018.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; CUNHA, Maria Isabel. Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 14, n. 32, p. 55-68. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/pMNXSmwgCVZ7V3N4x9MLDwm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2018.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644467081>

RODRIGUES, Rosa Maria; CONTERNO, Solange Fátima Reis. Formação pedagógica em la visión de docentes de pregrado del área de la salud em Brasil. **Rev enferm Herediana**, Lima, v. 2, n. 1, p. 3-10. 2009. Disponível em: https://faenf.cayetano.edu.pe/images/pdf/Revistas/2009/enero/ART1_RODRIGUEZ.pdf. Acesso em: 1 mar. 2018.

SANTOS, Ligia Amparo da Silva et al. Projeto pedagógico do programa de graduação em Nutrição da Escola de Nutrição da Universidade Federal da Bahia: uma proposta em construção. **Rev. Nutr**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 105-117. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rn/a/3jygxczfZMhVzSkDQKbScWh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2018.

SCHORN, Solange Castro et al. Dimensão da pesquisa na atuação docente: processo que forma, informa e transforma o profissional da educação superior. **Rev. Docência Ens. Sup.**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 252-269. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2291>. Acesso em 1 mar. 2018.

SCREMIN, Greice. ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pedagogias universitárias: as influências das diferentes áreas do conhecimento na atuação docente. **Rev. Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, n. e177719. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/bzPZwJ9dvSdpmgnschHndnqP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 1 mar. 2018.

SILVA, Rodrigo Alves dos Santos; OLIVER, Fátima Corrêa. Trajetória docente e a formação de terapeutas ocupacionais para a atenção primária à saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 661-673. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/ysNHSw6BYJKsfNySc3SCJDm/?lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2018.

SOUZA, Claudia Teresa Vieira de Souza; HORA, Dinair Leal da. Produção de conhecimento em saúde na pesquisa clínica: contribuições teórico-práticas para a formação docente. **RBPG**, Brasília, v. 11, n. 26, p. 1121-1135. 2014. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/566>. Acesso em: 1 mar. 2018.

SOUZA, Karina Silva Molon de et al. A aprendizagem do ser professor em início de carreira. **Rev. Comunicações**, Piracicaba, s. 23, n. 1, p. 41-63. 2016. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2309>. Acesso em: 1 mar. 2018.

TEO, Carla Rosane Paz Arruda; ALVES, Solange Maria; GALLINA, Luciara Souza. Nas trilhas da utopia: tecendo o projeto político pedagógico em um curso de nutrição. **Trab. educ. saúde (Online)**, Rio de Janeiro, v.14, n. 3, p. 723-745. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/W9rVR3kJwvGQ35B43cF3hpR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 1 mar. 2018.

TREVISO, Patrícia; COSTA, Bartira Ercília Pinheiro da. Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação em sua atividade docente. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 1-9. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/zTsvBGPYG3nQXBPRGqD9bbP/?lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2018.

Notas

¹ Agradecimento a Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) pelo financiamento da bolsa de pesquisa.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)