



Experiências transformadoras

Formação inicial de professores na Enfermagem, Fisioterapia e Odontologia

Initial training of teachers in Nursing, Physiotherapy and Dentistry

Daniele Delacanal Lazzari¹
Grasiela Garrett da Silva¹
Daniela Simoni Espíndola¹
Jussara Gue Martini¹
Vânia Marli Schubert Backes¹
Juliano de Amorim Busana¹

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)-Florianópolis, SC.

Resumo: o presente estudo discute a formação de professores para o exercício da docência nos cursos de graduação em Enfermagem, Fisioterapia e Odontologia, apontando para a necessidade de compreensão desta atividade numa perspectiva complexa, a fim de ir além de uma visão instrumental de sua concepção e exercício. Analisando, em particular, os enfoques da formação inicial, propõe refletir, a partir de diversas problematizações, sobre a maneira como o docente em saúde é concebido, integrando alguns eixos analíticos que permitem dar conta das múltiplas facetas e contradições da docência no ensino superior em saúde.

Palavras-chave: Docentes; Ensino superior; Enfermagem; Fisioterapia; Odontologia.

Abstract: this paper discusses the training of teachers for teaching in undergraduate courses in Nursing, Physiotherapy and Dentistry, pointing to the need to understand this activity in a complex perspective, in order to go beyond an instrumental view of its design and exercise. Analyzing in particular the approaches of initial training, proposes a reflection from various problematizations on how the teaching in health is designed by integrating some analytical axes that allow to account for the multiple facets and contradictions of teaching in higher education in health.

Keywords: Faculty; Education, Higher; Nursing; Physical therapy specialty; Dentistry.

1. Introdução

A presente reflexão sobre a formação inicial dos professores de ensino superior na área da saúde foi gestada na Disciplina Formação Docente, ofertada pelo Curso de Doutorado em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina. A partir de 2010, o Programa de Pós-graduação em Enfermagem tem como uma de suas linhas de pesquisa a formação e o desenvolvimento docente na saúde e na enfermagem.

Discentes e professores do Grupo de Pesquisa em Educação em Enfermagem e Saúde (EDEN) tem buscado o diálogo e a compreensão do exercício docente através de experiências e reflexões sobre a prática pedagógica. Dentre os objetivos destas discussões estão o aprimoramento docente e o entendimento do complexo universo que constitui suas atividades, centrado na lógica da formação inicial e continuada.

Discutir a docência, como profissão ou ofício, e os inúmeros desdobramentos a partir de suas práticas, é, na contemporaneidade, um imperativo não apenas ético, mas

igualmente político e pedagógico, na medida em que se articulam, a um só tempo, a formação de novos profissionais da saúde e o preparo dos professores para essa formação e atuação. Para além do estabelecimento de análises prospectivas sobre a docência, temos encaminhado nossas reflexões no sentido de depreender e atravessar diferentes conceitos e concepções, possibilitando-nos a ressignificação de papéis, a compreensão do processo identitário docente, as tradições pedagógicas e os saberes dos professores, bem como suas constituições futuras e aperfeiçoamento do exercício da docência no âmbito da saúde.

Não obstante as atuais discussões e profusão de estudos envolvendo a temática do saber e da formação docente no ensino superior considera-se a formação inicial dos professores da área da saúde um desafio, visto que não se encontram quaisquer diretrizes específicas acerca da necessidade de práticas formativas para estes profissionais que compõe os mais diversos espaços no ensino superior público e privado.

As questões relativas à formação inicial do professor de ensino superior são complexas e plurais. Em se tratando dos professores da área da saúde, fala-se de profissionais formados em nível de bacharelado, cujos cursos não contemplam em sua matriz curricular, conteúdos pertinentes ao exercício da docência¹. Logo, os bacharéis que se tornam professores não contam com formação mínima para tal: são enfermeiros, fisioterapeutas e odontólogos, dentre outros profissionais, formados fundamentalmente para exercerem atividades na área da especificidade clínica ou técnica².

Certamente a formação inicial é apenas um dentre os inúmeros componentes de amplas estratégias para a profissionalização do professor ou o seu reconhecimento como ofício e, isolada, não garante desempenho satisfatório para a ação docente. Há a necessidade de ampliação de estratégias, pois a prática docente por si só, não certifica ou legitima o aperfeiçoamento profissional, salvo se acompanhada por um processo contínuo de reflexão sobre o próprio fazer, dentre outros tantos fatores.

A formação voltada para a especialidade ou campo específico de conhecimento, como o caso dos cursos de graduação supracitados, é tradicional e não comporta a inserção de elementos pedagógicos simplesmente pela especialidade ocupar os espaços de atenção, já que, curricularmente, os conhecimentos requeridos são aqueles ligados essencialmente ao componente técnico de sua área de atuação, cuja aplicação se dará em um campo pragmático, com finalidade igualmente técnica¹.

Neste contexto, o docente que ensina no bacharelado tem sua formação profissional para a docência geralmente construída com base nas relações experienciais e que determinam uma formação pautada em experiências vividas¹. Dentro deste contexto, as concepções pedagógicas que se manifestam nas atividades dos professores dos cursos superiores da área da saúde direcionam o pensamento para o desenvolvimento de uma prática emancipatória em detrimento de uma prática tradicional, pautada exclusivamente na transmissão de conteúdos².

A fase inicial da carreira docente é considerada um período determinante, de importância histórica na constituição da trajetória do professor, interferindo, inclusive, em suas relações com o trabalho³. Embora seja tarefa difícil a definição de quem é o professor iniciante, consideram-se, aproximadamente, os cinco primeiros anos como determinantes do início na carreira⁴.

1.1 Formação Inicial E Identidade Docente

A compreensão da identidade profissional docente tornou-se fonte de interesse no cenário acadêmico contemporâneo embora se constitua ainda, como um novo espaço,

cujo conhecimento e compreensão aparecem como algo relativamente novo, inclusive para os próprios docentes⁵.

Na tentativa de identificar as nuances que constituem a identidade docente, devemos considerá-la, minimamente, em duas instâncias: pessoal e profissional. Há uma indissolúvel união entre o professor enquanto pessoa e o professor como profissional. Não é possível que um professor afaste-se de suas crenças ao realizar as suas atividades docentes. Trata-se de pensar sobre como determinados modos de ser da pessoa relacionam-se ao exercício da profissão.

Já a compreensão da existência de um processo permanente de construção identitária se dará a partir da significação social da profissão e da própria atividade docente, dos saberes, do sentido que ser professor assume, da rede de relações com outros professores, órgãos representativos de classe e outros agrupamentos, endossando ainda a história de vida e os sentimentos (angústias, anseios, medos, etc) do professor como pressupostos inerentes à compreensão deste fenômeno⁶.

No que concerne à formação inicial dos docentes, a identidade é um tema cuja compreensão deve ocorrer de maneira permanente, constituindo o alicerce da identidade profissional, objetivando reconhecer em todos um professor capaz de ensinar e contribuir para a formação de sujeitos. Desta forma, começa-se a ser professor justamente com os modelos de professor que possuímos, num processo de identificação e reprodução de práticas pedagógicas, condutas e escolhas, assertivas ou não. A partir daí, se aprende a ser professor e a não ser, descobrindo o que se deseja e o que não⁷.

Nestes aspectos, a formação inicial tem estreita relação com o fortalecimento de da identidade profissional, mutável, constantemente (re) construída, e em condições de conferir ao sujeito um sentido real do "ser professor". Escolher a docência, mesmo sem formação específica para tal, com o domínio da especialidade apenas, já revela a presença de uma imagem da docência, que envolve necessariamente um modelo de professor ideal. Essa imagem será modificada pelo sujeito ao longo de seu processo de formação, mas imputará à fase inicial da formação, marcas de caráter inelutável⁸.

Para o professor iniciante, cuja formação para a docência se deu quase que exclusivamente no campo do bacharelado, o ter sido aluno não é prerrogativa suficiente para garantir o exercício consciente da docência. Dialoga-se, neste contexto, com duplas identidades profissionais e ambas abarcam projetos diferentes para a prática profissional, a partir de um corpo de conhecimentos que requer certas habilidades.

A sensação de pertencimento remete quase sempre à especialidade, nos casos de duplas identidades profissionais para os cursos da área da saúde, tais como a enfermagem, a fisioterapia e a odontologia, compondo um cenário onde enfermeiros, fisioterapeutas e odontólogos ensinam, embora não se reconheçam professores ou mesmo não possuam formação para tal.

Há desordens singulares nestas composições e surge então, conceitualmente, a dúvida sobre a identidade *pertencer* ao professor ou *estar presente* nele. Numa configuração ela pode ser observada como um fenômeno próprio do sujeito, algo que ele carrega como uma característica que o acompanha muito antes de seu processo de formação formal. Noutra configuração, ela pode ser vista como algo externo ao sujeito, cuja apropriação se dá ao longo de um processo formativo⁹.

O entendimento da noção de identidade profissional é de extrema importância para a compreensão do agir do professor. A forma como ele se comporta dentro de um grupo profissional, dentre outros fatores, também é reflexo de uma política, das regras e ordenamentos de uma profissão. Aos professores das áreas técnicas, ao contrário dos professores do ensino fundamental e médio, não se delegou, historicamente, uma

preocupação real com a formação pedagógica. A exigência é, majoritariamente, o domínio numa área específica de atuação, atrelada à especialidade¹⁰.

Desse prisma, a qualidade do ensino superior pode ser questionada, pois o domínio de uma área específica do saber não confere o estatuto necessário à formação de sujeitos capazes de atuar eficazmente em suas áreas. Ensinar é um ato complexo e possui a ingerência de valores que vão sendo absorvidos por meio das vivências, constituindo o professor. O ensino de nível superior exige diferentes ações docentes. A reflexividade, a crítica e o domínio das competências no âmbito da especialidade, a capacidade para a docência e a pesquisa são elementos determinantes da qualidade no ensino¹¹.

Os professores, gradativamente, comporão suas práticas, em um processo de formação permanente. A preocupação com a formação inicial deve se dar no sentido de ofertar um processo formativo que contemple a docência em múltiplos aspectos e permita ao docente um processo contínuo de reflexão sobre sua própria prática. Em função de este ter seu lócus de formação no bacharelado, há necessidade de desenvolvimento de políticas significativas e mais bem estruturadas, a fim de contribuir de maneira significativa sobre a prática desenvolvida¹. Neste sentido, a identidade "nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições¹¹¹².

1.2 Formação Inicial Docente Em Enfermagem

As práticas dos enfermeiros perpassam permanentemente atividades educativas. No entanto, essa realidade se dá nos âmbitos da educação em saúde com a equipe de trabalho ou com pacientes e familiares, no que compete às atividades de prevenção e educação em saúde. Igualmente, enfermeiros passaram a desenvolver atividades de ensino para cursos de nível médio profissionalizante e nível superior, em sua maioria, sem qualquer formação específica. Esta realidade pode ser compreendida sob a ótica da franca expansão do ensino superior em instituições privadas no país, além do aumento do número de vagas para professores em cursos de formação para técnicos de enfermagem.

Não é possível ainda perceber políticas de desenvolvimento, avaliação ou acompanhamento de docentes para cursos de enfermagem, bem como, ainda são incipientes as preocupações em relação à atuação na área da docência, ampliada como campo de trabalho para o profissional egresso. Hoje, no Brasil, têm-se aproximadamente, 998 cursos de graduação em enfermagem, nas modalidades bacharelado e licenciatura, presencial, em atividade (e-MEC). Da mesma forma, houve aumento significativo no número de escolas que passaram a oferecer cursos de formação técnica profissional em enfermagem, motivadas inicialmente pelo Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE), do Ministério da Saúde.

Avanços significativos da área técnica profissional no Brasil acabaram por constituir campo de trabalho promissor para os egressos dos cursos superiores de enfermagem como docentes em cursos de formação técnica de nível médio¹³, realidade presente na Enfermagem e na Odontologia. Na Enfermagem a organização do trabalho está dividida em categorias profissionais (enfermeiro, técnico de enfermagem e auxiliar de enfermagem). Para a Odontologia, há o reconhecimento as categorias de Auxiliar de Saúde Bucal (ASB), Técnico em Saúde Bucal (TSB), e Técnico em Prótese Dental (TPD).

Em contrapartida, para essa crescente demanda, a atividade docente acaba por ser exercida por enfermeiros sem formação específica para a docência (a exigência para tal é somente a de ser graduado). Diante deste cenário, fundaram-se novas possibilidades de campo de trabalho, sem exigência do afastamento do campo prático da enfermagem, tornando a docência nos cursos de nível médio uma opção para complementação de renda. Neste espaço, por ser uma opção secundária, há dificuldades no preparo das atividades docentes e a motivação para docência se dá pela necessidade de complementação salarial¹⁴. Outra possibilidade edificada por esta demanda foi a docência nos cursos técnicos configurar-se como o primeiro emprego de muitos recém-graduados.

Múltiplos fatores, desde políticas educacionais até políticas públicas de saúde, foram os propulsores dos cursos de licenciatura em Enfermagem. Historicamente, a partir da constituição de 1937, foram implantadas diversas escolas técnicas profissionalizantes a fim de consolidar muitas das mudanças estruturais ocorridas no sistema educacional nacional, objetivando atingir as classes menos privilegiadas. A partir desta realidade, o ensino profissionalizante na enfermagem estruturou-se na década de 40 com o desenvolvimento e expansão da indústria hospitalar, que necessitava de mão de obra qualificada, cuja demanda, o então número de enfermeiras não dava conta. Em 1949, organizaram-se os requisitos mínimos para o funcionamento do primeiro curso de Auxiliar de Enfermagem, isolado e essencialmente profissionalizante¹⁵.

Nos anos 60, através do Parecer nº 837/68, da Câmara de Ensino Superior, criou-se então, o Curso de Licenciatura em Enfermagem, para o atendimento à demanda de formação profissional de nível médio. O enfermeiro licenciado tem como competência específica atuar no ensino médio profissionalizante em Enfermagem, em instituições de ensino públicas e privadas¹⁶.

Presentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, modificaram a proposta da licenciatura em enfermagem, extinguindo-a como curso de graduação e situando-a como pós-graduação, oportunizando redimensionamentos nas matrizes curriculares, inserindo o trabalho pedagógico na realidade social. Cabe salientar que cursar a Licenciatura, atualmente má formação complementar à graduação, não é uma condição obrigatória para tornar-se enfermeiro, ao passo que também não é uma exigência das escolas de nível médio profissionalizante na contratação dos professores dos cursos de enfermagem.

Neste, ínterim, é possível pensarmos ainda, que a formação inicial para docentes da área da enfermagem, apresenta inúmeras deficiências quando se trata da atuação e compreensão dos espaços próprios da docência, composição dos saberes e relações que acompanham o ato de ensinar. Como é de se esperar para o bacharelado, a inexistência de disciplinas de cunho pedagógico, que envolvam o processo de ensino-aprendizagem, resulta em profissionais altamente preparados para o exercício de suas especialidades, mas sem condições de conduzir a aprendizagem¹⁰. Nos cursos de licenciatura ainda prevalece a racionalidade técnica instrumental, própria das escolas modernas e uma ainda incipiente aproximação com perspectivas reflexivas, voltadas para as exigências da contemporaneidade¹⁶.

Portanto, a formação de enfermeiros para a atividade docente é deficitária em muitos aspectos. Apesar de formar um profissional altamente preparado para o exercício da especialidade, ele é descontextualizado da prática docente, aprendendo a ser professor ao exercer a atividade docente¹⁷.

1.3 Formação Inicial Docente Em Fisioterapia

A partir da década de 1950, surgiram iniciativas de formação e capacitação na área de fisioterapia, por meio da concretização de cursos em nível técnico em São Paulo, no Instituto do Hospital das Clínicas de São Paulo e na Escola de Reabilitação do Rio de Janeiro (ERRJ)¹⁸.

Em 1969, quando da regulamentação da profissão, existiam no Brasil seis cursos de graduação em fisioterapia. Na segunda metade da década de 1990 iniciou-se a expansão do número de cursos de fisioterapia no Brasil e, atualmente, de acordo com os dados mais atuais do MEC-INEP do ano de 2010, existem 503 cursos de fisioterapia localizados nas seguintes áreas geográficas: 256 no Sudeste, 96 no Nordeste, 80 no Sul e 27 no Norte. Um destes cursos foi ofertado na modalidade Ensino a Distância (EAD) com 51 concluintes, curso este que foi suspenso pelo MEC desde 2010¹⁹.

Os primeiros cursos de graduação em fisioterapia iniciaram na década de 1970, com o corpo docente formado total ou parcialmente por médicos. Esta situação foi modificada gradualmente, à medida que os fisioterapeutas egressos dos primeiros cursos de formação iniciavam a atuação profissional na docência dos próprios cursos de graduação em fisioterapia. Deste modo, percebe-se que o fisioterapeuta professor baseou sua prática docente na experiência que teve, observando seus professores.

A Fisioterapia desenvolveu-se fortemente influenciada pelo paradigma cartesiano. É provável que, em função disto, os professores tenham incorporado modelos de ensino focados na abordagem tradicional, fragmentado e especializado. Este modelo possui seus desdobramentos centrados na figura do professor, devendo este ter amplo conhecimento e experiência em uma especialidade. Em contrapartida, pouco se preocupou até então com o processo de ensino e aprendizagem ou com o sujeito que aprende. No que compete à Fisioterapia enquanto espaço de um fazer docente, aparentemente tem-se a ideia de que todo fisioterapeuta está apto a ser docente, já que estes são, por vezes, admitidos no ensino superior sob critérios pouco transparentes, necessitando, como critério de seleção, experiências em sua área de especialidade ou domínio de algum conteúdo²⁰.

Atualmente, os processos seletivos para docência em Fisioterapia exigem distintas qualificações dos profissionais. Há oferta de vagas em cursos em que o único pré-requisito para tornar-se docente é apenas possuir graduação em fisioterapia, assim como há instituições de ensino que exigem que o fisioterapeuta possua especialização em uma área específica do campo de atuação profissional e/ou experiência profissional sem, portanto, exigências específicas para o exercício docente. Em universidades públicas, usualmente os candidatos aos cargos de professores efetivos devem ter realizado curso de pós-graduação *Strictu Sensu*.

A docência é, em muitas situações, vislumbrada como a segunda oportunidade de trabalho aos fisioterapeutas. Raros são os professores que trabalham em regime de dedicação integral. Ainda hoje, as técnicas utilizadas para iniciar na docência baseiam-se primeiramente, na prática/experiência profissional aplicada a determinada disciplina. Além disso, por meio da rememoração das metodologias utilizadas pelos ex-professores (utilização dos bons exemplos e supressão das experiências ruins) as estratégias pedagógicas são estruturadas²¹.

Estudo realizado para avaliar o processo formativo dos docentes que atuam em um curso de Fisioterapia em uma universidade particular no Rio Grande do Sul, apontou que professores da Fisioterapia aprendem a sê-lo no próprio exercício da docência, buscando, já que não possui formação pedagógica, a troca de saberes com outros professores e com os alunos, mediado pelo espaço de trabalho²⁰.

No contexto dos cursos de graduação em fisioterapia, algumas universidades, oferecem cursos de capacitação pedagógica inicial e de modo contínuo aos seus docentes, como forma de preparar de modo adequado os profissionais à prática docente.

A formação/qualificação docente é alcançada por meio do ingresso em cursos de Pós-Graduação Lato Sensu específicos na área de formação didático-pedagógica. Outra opção é cursar Pós-Graduação Strictu Sensu específica na área de Educação. Ainda como possibilidades na busca de qualificação na área de formação inicial docente é o ingresso em cursos de Pós-Graduação Strictu Sensu que tenham a Educação em sua área de concentração e linha de pesquisa²¹.

1.4 Formação Inicial Docente Em Odontologia

A formação inicial do docente em Odontologia atende necessidades individuais e coletivas. Ao conhecer a trajetória dos docentes em Odontologia, como estes se constituíram professores e como ocorreu sua formação inicial, entende-se que, por motivos variados, os docentes da Odontologia buscaram e oportunizaram sua formação inicial pautados no desejo de ser docente, ainda na graduação, em oportunidades de docência (aprendendo a ser professor sendo professor), em algumas ofertas de formação formal realizadas no âmbito da pós-graduação, em vivências fora dos espaços universitários, no convívio com professores, caracterizando quase que exclusivamente um corpo de conhecimentos sobre ser professor com base nas relações e experiências vividas²².

A qualidade do ensino de odontologia está relacionada a determinados modelos pedagógicos e a qualificação/atualização permanente dos professores (tanto técnica quanto didático-pedagógica) são fatores essenciais na garantia dessa qualidade no ensino. Infelizmente, ainda há escassez de pesquisas na área da formação do docente de odontologia. No entanto, os estudos disponíveis apontam para inadequações em suas composições pedagógicas, pois a preocupação está centrada em elevar o nível de sofisticação de alguns procedimentos técnicos, mas não em como ensiná-los. Questões relativas às discussões do planejamento curricular para que haja uma preocupação com o aprendizado, bem como o isolamento profissional do egresso, dificultando ainda as relações da odontologia com as demais profissões da área da saúde são pressupostos a serem discutidos e superados²³.

Sobre os cursos em nível técnico, os cursos de Auxiliar de Saúde Bucal (ASB), Técnico em Saúde Bucal (TSB), e Técnico em Prótese Dental (TPD), o requisito para lecionar é apenas possuir curso de graduação. Nestes cursos, estão previstas capacitações pedagógica e técnica e o ingresso dos professores acontece através de convite, indicação, análise de currículo e processo seletivo. É notório, na Odontologia, um modelo de formação na prática, com um profissional planejado para as necessidades da especialização, favorecendo certa distância com os processos educativos de qualquer ordem²⁴.

Reconhece-se, contudo, que o perfil do profissional exigido para docente precisa se constituir de maneira diferenciada daquele que recebeu característica tecnicista²⁵.

Em estudo que objetivou analisar os conhecimentos pedagógicos dos docentes universitários, com formação em Odontologia, atuantes em cursos de graduação em Odontologia observou-se que há reconhecimento da falta de formação pedagógica por parte dos próprios docentes. As preocupações com a qualidade do ensino e a formação de um egresso mais bem preparado para o mercado contemporâneo de trabalho já se

fazem presentes. O professor do ensino superior da odontologia ensina sustentado pela prática profissional, desenvolvida de maneira paralela à docência e tida como mais importante que esta, alicerçado na ideia de que quem sabe fazer também sabe ensinar²³.

De modo geral, a formação do professor de Odontologia no Brasil tem se constituído em função da racionalidade técnica, ainda distante das questões sociais, com práticas individualizadas, elitistas e baseadas em um conhecimento fragmentado na lógica das especialidades²⁴. Tal situação evidencia a necessidade de mudança na formação destes profissionais, através do rompimento de modelos de ensino tradicional e formação de profissionais com competências que permitam a recuperação da dimensão essencial do cuidado.

Em estudo que objetivou analisar as percepções de docentes de um curso de graduação em odontologia a respeito do papel do professor cirurgião-dentista no processo ensino-aprendizagem, percebeu-se fortemente a presença da pedagogia tradicional com o ensino centrado no professor. Está presente a ideia de que os professores que estão ligados às profissões liberais não se preocupam com a realização de cursos de Pós-Graduação Strictu Sensu, por que estes não os projetam valorativamente²³.

Desta forma, a racionalidade científica incutida historicamente nas práticas de intervenção em saúde, trouxe inúmeros benefícios às práticas profissionais para a Enfermagem, a Fisioterapia e a Odontologia, porém, os docentes que ensinam estes profissionais necessitam efetuar certo deslocamento epistemológico, pois ao ensinar outros importantes pressupostos precisam ser mobilizados. Tanto a docência universitária quanto a formação pedagógica tem se constituído como parte importante de um processo que visa compreender esse complexo cenário, sem que se polarize a teoria e a prática, o ensino e a pesquisa, a formação e a não formação, mas seja possível compreender de que forma tem se construído a profissionalidade dos professores de ensino superior²⁵.

2. Considerações Finais

As questões relativas à formação de professores para os cursos de enfermagem, fisioterapia e odontologia tem despertado grande interesse dentro e fora dos sistemas educativos, em função da necessidade crescente de oferta de cursos na área da saúde, preocupados com a qualidade do ensino, além das inúmeras transformações do mundo do trabalho.

A formação de professores para o ensino superior nos cursos da área da saúde requer profunda reflexão sobre as necessidades destes profissionais acerca dos conhecimentos, aptidões e potenciais necessários ao exercício docente. A docência precisa ser entendida como processo e, como tal, uma atividade teórica e prática permanentemente inacabada e impossível de ser desenvolvida fora do contexto onde ocorre.

Presentemente, deparamo-nos com a necessidade de compreender a formação inicial – e mesmo a continuada – como um desafio urgente de capacitar profissionais que tenham condições de desenvolver suas práticas pedagógicas favorecendo melhorias na qualidade do ensino na graduação das ciências da saúde.

É sabido que os professores bacharéis não contam com formação mínima e que existem vazios nos espaços destinados às políticas de formação inicial e continuada. Há conteúdos e metodologias destinados às atividades de ensinar a aprender necessários ao

exercício docente, embora, presentemente, conhecer e dominar os conteúdos da disciplina se sobreponha às metodologias de desenvolvimento das atividades acadêmicas para os professores.

Desta forma, parece estar implícito na docência no ensino superior que aquele que sabe fazer sabe igualmente ensinar. Embora este ensinar não comporte somente uma dimensão, o senso comum parece incumbir à docência uma faceta pouco complexa, pois bastariam os conhecimentos adquiridos no âmbito da especialidade para estar em sala de aula e ensinar. É inegável e fartamente discutido que a experiência do sujeito no campo da especialidade endosse sua prática docente, pressuposto este que parece escapar a qualquer análise com maior ou menor aprofundamento, sustentando uma visão não profissional da docência, por vezes, não reflexiva.

Dicotomiza-se a percepção do que é ser docente de ensino superior ao apontar-se uma forma profissional e outra não profissional do exercício docente. Se para a primeira o ensinar e o aprender são tarefas ditas complexas que demandam inúmeras exigências intelectuais, aptidões e potencialidades que podem paulatinamente ser adquiridas e aprimoradas através de um processo de educação contínua, para a segunda percepção, ensinar é tarefa exclusiva do cotidiano e se aprende ensinando. Esta visão simplista concebe a docência como uma forma de reprodução de modelos vividos em sala de aula ao longo da vida e tidos como positivos para o professor, além das experiências que vão se construindo cotidianamente e moldando a prática docente.

É pertinente refletir igualmente, sobre o caráter vocacional ou amadorístico, ainda presente no universo do professorado, isentando a docência de um preparo específico para o complexo espaço situado entre o ensinar e o aprender. Contudo, a docência não é e não pode ser interpretada como uma atividade simples, que pode ser exercida por todos os especialistas com diploma de bacharel, supondo que a formação técnica e o domínio de conhecimentos específicos sejam suficientes para a qualidade da atividade.

O perfil ou características de um docente tem se modificado ao longo dos tempos e hoje está alicerçado em um professor pesquisador que seja capaz de articular teoria e prática de maneira reflexiva. Este professor precisa ter condições de despertar o potencial intelectual dos estudantes, suas capacidades de análise e raciocínio crítico. Neste contexto, a prática pedagógica é o domínio da docência que compõe o processo identitário docente e constitui-se em uma tarefa intelectual complexa que deve ser valorizada no necessário processo de ressignificação do trabalho docente.

Em se tratando especificamente para os cursos de Enfermagem, as Licenciaturas simbolizam uma etapa bastante significativa da trajetória formativa, pois comportam conhecimentos sobre a atividade docente. Em contrapartida, legalmente habilitam para a docência nos cursos técnicos de nível médio e não para o ensino superior.

Inúmeros programas de formação docente para o ensino superior têm gerado experiências significativas e interessantes, envolvendo diferentes tipos de atividades e demonstrando uma preocupação geral com a formação inicial e continuada dos docentes. Nesta mesma ordem, há movimentos que pretendem a compreensão e busca pela profissionalidade, além do desenvolvimento profissional da docência, incitando reformulações para a teoria e a prática da formação de professores no Brasil.

3. Referencias

1. Câmara AOC. Docência no ensino superior: um desafio para a formação? Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas [Internet]. 2010 [acesso em 10 Jan

- 2014]; 3(5):20 telas. Disponível em: <http://www.eduvalesl.edu.br/site/edicao/edicao-24.pdf>.
2. Rauli PMF, Tescarolo R. Formação de professores na área da saúde: perspectivas de investigação a partir das abordagens qualitativas [Internet]. In: Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia; 2009; Curitiba, Brasil. Curitiba: PUCPR; 2009. [acesso 10 Jan 2014]. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3223_1637.pdf.
 3. Tardif M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes; 2008.
 4. Souza DB. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. Revista Saber Acadêmico. 2009; 8:35-45.
 5. Moreira AFB, Cunha RCO. A discussão da identidade na formação docente. Revista Contemporânea de Educação. 2008; 3(5):7-21.
 6. Pimenta SG. O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática. 3ª ed. São Paulo: Cortez; 2005.
 7. Pimenta SG organizador. Saberes pedagógicos e atividade docente. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. 246 p.
 8. Marcon D, Graça ABS, Nascimento JV. Interfaces entre as práticas pedagógicas e os estágios curriculares na formação inicial e suas implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. Revista Práxis Educacional. 2011; 7(11):129-55.
 9. Faria E, Souza VLT. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. 2011; 15(1):35-42.
 10. Ribeiro ML, Cunha MI. University teaching pathways in a postgraduate public health program. Interface comun. saúde educ. 2010; 14(32):55-68.
 11. Pimenta SG, Anastasiou LGC, Cavallet VJ. Docência e ensino superior: construindo caminhos. In: Barbosa RLL. organizador. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP; 2003. p. 267-78.
 12. Dubar C. A Crise das Identidades. A Interpretação de uma Mutação. Porto: Edições Afrontamento; 2006.
 13. Reali AMMR, Tancredi RMSP, Mizukami MGN. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. Educação e Pesquisa. 2008; 34(1):77-95.
 14. Junior MAF, Grígoli JAG, Ivo ML. O início das atividades de ensino do professor enfermeiro. Inter Science Place. 2010; 3(12):45-64.
 15. Bagnato MHS. Recontextualização curricular no ensino de enfermagem. Currículo sem Fronteiras. 2012; 12(3):173-89.
 16. Krahe ED. Licenciaturas e suas modificações curriculares: as determinações legais do MEC - BR e os currículos da UFRGS. Revista Educação [Internet]. 2004 [acesso em 12 Dez 2013]; 29(2). Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a11.html>.
 17. Ferreira JMA. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. Rev. bras. enferm. [Internet]. 2008 [acesso em 12 Dez 2013]; 61(6):866-71. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672008000600012&script=sci_abstract&lng=pt.
 18. Barros FBM. Poliomielite, filantropia e fisioterapia: o nascimento da profissão de fisioterapeuta no Rio de Janeiro dos anos 1950. Ciênc. saúde coletiva. 2008; 13(3):941-54.
 19. Bispo-Júnior JP. Formação em fisioterapia no Brasil: reflexões sobre a expansão do ensino e os modelos de formação. Hist. ciênc. saúde-Manguinhos. 2009; 16(3):655-68.
 20. Pivetta HMF, Isaia SMA. Aprender a ser professor: o desenrolar de um ofício. Educação. 2008; 31(3):250-57.
 21. Cavalcante CCL, Rodrigues ARS, Dadalto TV, Silva EB. Evolução científica da fisioterapia em 40 anos de profissão. Fisioter. mov. 2011; 24(3):513-22.

22. Correia ML. A formação inicial do professor: os desafios e tensões que a prática pedagógica impõe. *Analecta*. 2008; 9(2):11-20.
23. Lazzarin HC, Nakama L, Júnior LC. Percepção de professores de odontologia no processo de ensino-aprendizagem. *Ciênc. saúde coletiva*. 2010;15(suplemento 1):1801-10.
24. Gomes MJ, Lamas AF, Damazio WQ, Carvalho RB, Oliveira ERA. Percepção do profissional docente da área da Odontologia sobre o processo de docência assistência. *UFES rev. odontol*. 2008; 10(3):16-22.
25. Santos LP, Linhares DS, Carniel T, Feldens CA, Fontanella VRC. Estudo do perfil docente nos cursos de odontologia da região sul. *Revista de Iniciação Científica da ULBRA*. 2009/2010; 8:73-7.

Artigo Recebido: 15.08.2014

Aprovado para publicação: 10.05.2016

Daniele Delacanal Lazzari

Departamento de Enfermagem

Centro de Ciências da Saúde

Rua Delfino Conti s/n

Bairro Trindade- Florianópolis-SC cep. 88040-370

Telefones: (48) 3721-3428

Email: danielelazza@gmail.com
