

O “SER” PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: RELATOS DE DOCENTES QUE ATUAM EM CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE

Romário Rocha¹
Simone Almeida Pereira¹
Raquel Stoilov Pereira Moreira²

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar as características dos professores que ministram aulas em cursos de graduação na área da saúde e como esses percebem sua atuação no ensino superior. A pesquisa caracteriza-se como do tipo descritiva com abordagem qualitativa e ocorreu em uma Instituição de Ensino Superior da região metropolitana de Cuiabá-MT, contando com a participação de 41 professores, que atuam nessa instituição em cursos da área da saúde. Como instrumento de pesquisa adotamos um questionário com questões abertas e fechadas, sendo que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a utilização dos dados. Dentre os principais resultados identificamos que a vontade de ensinar e as experiências vivenciadas ao longo da pós-graduação foram determinantes para os professores optarem por lecionar no ensino superior. Os professores entendem que os conhecimentos/experiências possibilitados pela pós-graduação contribuíram para sua formação, ainda que de forma parcial. Os professores também relatam a forte preocupação da pós-graduação com a pesquisa, deixando, muitas vezes, de lado a preparação para a docência e reconhecem a importância da formação continuada. Assim, concluímos que os professores se mostram conscientes de que a formação inicial não é suficiente para sua formação, sendo sujeitos conscientes de seu processo formativo.

Palavras-chave: Professor. Ensino Superior. Saúde.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da nossa trajetória acadêmica tivemos a oportunidade de estudar e refletir sobre diferentes elementos envolvendo a formação e atuação do professor da Educação Básica, mais especificamente do professor de Educação Física Escolar.

Assim, convivemos com diferentes professores, observando características particulares em relação à atuação e condução do processo de ensino aprendizagem. Uma vez que o curso de Educação Física, seja ele licenciatura ou bacharelado, de acordo com a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) se enquadra na área de concentração da saúde, surgiu o interesse em

¹Alunos do curso de Licenciatura em Educação Física do Univag – Centro Universitário de Várzea Grande.

² Professora Mestre do curso de Educação Física do Univag – Centro Universitário de Várzea Grande.

pesquisarmos “quais são as características dos professores que ministram aulas em cursos de graduação na área da saúde e como esses percebem sua atuação no ensino superior?”

Dessa maneira, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as características dos professores que ministram aulas em cursos de graduação na área da saúde e como esses percebem sua atuação no ensino superior.

Este trabalho é relevante, pois permitiu o levantamento de informações sobre a preparação e atuação docente universitária, confirmando a necessidade de formações futuras para a melhoria da prática docente dos professores que atuam nos cursos da área da saúde na IES (Instituição do Ensino Superior) onde ocorreu a coleta de dados.

Além disso, de acordo com Chaves (2001, p. 152) “[...] Enfrentar os problemas do ensino na universidade é uma tarefa complexa. É difícil saber por onde começar”. Nesse sentido, esta pesquisa constitui-se como uma possibilidade de melhor conhecer a esfera da educação superior, especificamente da formação e atuação do professor universitário da área da saúde.

Behrens (1998) afirma que existem quatro grupos de professores que atuam no ensino superior: aqueles que são de várias áreas do conhecimento e que se dedicam à docência universitária durante todo tempo; outros que durante o dia atuam num mercado de trabalho específico, diferente daquele onde desenvolvem a docência, atuando somente em alguns momentos no ensino superior; outros ainda, que atuam como professores, paralelamente na universidade e na educação básica; e profissionais da educação que se dedicam em tempo integral à função de docentes em cursos superiores que preparam professores.

Para a autora, cada um desses grupos apresenta problemas bem distintos, ou seja, aqueles que são de áreas diversas do conhecimento podem não ter vivências claras da área em que atuam, deixando por vezes de contribuir significativamente para a formação dos alunos.

Os profissionais que atuam apenas num período como docentes universitários, têm demonstrado dificuldades para estabelecer uma relação mais próxima com os cursos e, conseqüentemente com os alunos, o que segundo a autora é necessário no processo de formação do futuro professor.

O grupo de profissionais que atua paralelamente na universidade e com a Educação Básica, acumula uma jornada de trabalho muito grande, o que para a autora pode comprometer a qualidade dos serviços prestados aos alunos.

O último grupo, composto por aqueles que atuam apenas no ensino universitário, muitas vezes nunca estiveram em ação no campo de atuação para o qual estão preparando os futuros professores, assim fica a questão: como preparar alguém para um campo em que nunca se atuou? Ou mesmo, que não se possua qualquer vivência? (BEHRENS, 1998).

É comum professores do ensino superior não se prepararem para a atuação docente. Em um dia somos professores da educação básica, estudantes de mestrado e no outro, professores do ensino superior. Esse processo é extremamente sofrível, pois não nos preparamos para essa prática. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

De acordo com Lüdke e Salles (1997) a preparação para o exercício da docência no ensino superior deveria ocorrer em cursos de pós graduação *lato sensu*, mas especialmente em *stricto sensu*. Nos cursos *lato sensu* encontramos a disciplina de metodologia de ensino superior, com em média 45 a 60 horas de duração, que de certa maneira podem representar uma possibilidade para o fortalecimento da formação docente, mas que em sua essência é restrita pela própria durabilidade. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2001).

Em se tratando de programas de mestrado, na área da Educação Física, por exemplo, Moreira (2007) verificou que poucos são os programas que se preocupam com a formação do professor, ainda que apontem esse objetivo, focando, quase que exclusivamente na formação do pesquisador, ficando a atuação no ensino superior comprometida.

Por conseguinte, o professor tende muito mais a se balizar por questões inconscientes que conscientes (LUCKESI, 2005). Assim, cada professor acaba por adquirir uma “teoria particular” que é produto das experiências tradições, valores e crenças de sua trajetória de vida. (SACRISTÁN, 2000).

O problema agrava-se na medida em que ainda que o professor tenha conhecimento sobre os conteúdos de referência da disciplina que ministra (o que fazer), faltam-lhe condições para analisar elementos como para que, por que, como,

quando, e onde desenvolver/ aplicar os conhecimentos apresentados (VILLAS BOAS, 2000), mesmo porque existe o imaginário de que para atuar no ensino superior basta dominar os conhecimentos específicos, sendo capaz de ensinar os alunos, agora, se estes aprenderão ou não, é uma outra história (CHAVES, 2001; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

O profissional graduado em cursos da área da saúde possui, ao longo da sua graduação, eixos formativos, que de forma generalista, compreendem uma formação básica, onde são ministradas disciplinas comuns a áreas da saúde, como anatomia, fisiologia, biologia celular, entre outras. Dessa forma, “A organização do currículo tradicional, na maior parte dos cursos superiores do Brasil, baseou-se em disciplinas isoladas e estanques, justapostas arbitrariamente, fragmentado e isolando o conhecimento”. (BELEI; GIMENEZ-PASCOAL; NASCIMENTO, 2008, p. 106).

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as características dos professores que ministram aulas em cursos de graduação na área da saúde e como esses percebem sua atuação no ensino superior.

Nesse sentido, esta pesquisa caracteriza-se como descritiva, uma vez que “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população [...]”. (GIL, 2008, p. 27). Além disso, adota uma abordagem qualitativa, pois busca a “[...] compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas”. (RICHARDSON et al., 1999, p. 90).

Em um primeiro momento realizamos um levantamento teórico sobre a atuação docente no ensino superior, buscando sustentação para a pesquisa empírica.

O universo elegido, a partir do critério de acessibilidade proposto por Gil (2008), foi uma Instituição de Ensino Superior (IES), localizada na Região Metropolitana de Cuiabá, Mato Grosso.

Os participantes da pesquisa foram 41 professores que atuam há mais de um ano nos cursos da área de conhecimento da Saúde da respectiva IES. Compõem a área da saúde os cursos de Biomedicina, Educação Física,

Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição, Odontologia, Psicologia e Serviço Social.

Assim, a pesquisa utilizou-se de uma amostra não-probabilística intencional, pois: “Os elementos que formam a amostra relacionam-se intencionalmente de acordo com certas características estabelecidas no plano e nas hipóteses formuladas pelo pesquisador”. (RICHARDSON et al., 1999, p. 161).

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Univag (Parecer Nº. 2.202.592), contatamos os coordenadores de cada um dos cursos e agendamos um horário para explicar os objetivos da pesquisa e entregamos uma carta de apresentação. Por sugestão dos coordenadores, os mesmos ficaram responsáveis por entregar e recolher o instrumento de pesquisa, considerando o fluxo dos professores na IES.

Adotamos o questionário como instrumento de pesquisa, o qual foi elaborado com vistas a identificar: o perfil formativo dos docentes; o tempo de atuação no ensino superior e, especificamente, em cursos na área da saúde; motivo(s) que levaram a escolha da graduação e da atuação no ensino superior; percepção sobre a preparação para atuação no ensino superior como professor. Constituído por 11 questões, sendo: 01 questão fechada, 08 questões abertas e 02 questões fechadas, nas quais os docentes precisavam justificar a resposta.

Os Coordenadores receberam e repassaram aos professores os seguintes documentos:

- Carta de Informação ao Participante da Pesquisa, apresentando aos professores os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa;
- questionário; e
- duas vias do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), ficando uma das vias em poder do participante.

Como critério de exclusão tivemos professores dos cursos da área da saúde que, na época da coleta, desempenhavam, simultaneamente, a função de professor e coordenador de curso.

Aos participantes foi assegurado o direito de não participar da pesquisa, ou mesmo não responder a alguma questão do instrumento, no caso de desconforto ou constrangimento, atendendo às recomendações da Resolução CNS466/2012, garantindo o rigor ético da pesquisa.

A análise dos dados ocorreu a partir da categorização das respostas:

As respostas fornecidas pelos elementos pesquisados tendem a ser as mais variadas. Para que essas respostas possam ser adequadamente analisadas, torna-se necessários, portanto, organizá-las, o que é feito mediante o seu agrupamento em certo número de categorias. (GIL, 2008, p. 157).

De acordo com Gil (2008) esse processo de definição de categorias deve considerar dois princípios importantes: o número de categorias criadas deve ser suficiente para incluir todas as respostas identificadas e uma categoria não pode estar dentro de outra, assim, se for o caso essas categorias devem juntar-se para formar outra categoria. Caso isso ocorra, o processo de categorização deve ser revisto.

Por ser um estudo qualitativo, não houve categorias iniciais de análise. Essas surgiram de acordo com a relevância das informações apresentadas pelos participantes da pesquisa. (ALVES MAZZOTTI; GEWANDSZAJDER, 1999).

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A intenção inicial era analisar os dados por curso, de forma a apresentar suas peculiaridades. No entanto, do total de 159 docentes que atuam nos cursos da saúde, apenas 41 devolveram o questionário devidamente preenchido.

Dessa forma, apresentaremos os dados conjuntamente, destacando informações que julgarmos importantes. Ressaltamos que não tivemos a intenção de comparar os dados entre os cursos, mas apresentar um panorama geral sobre as características e percepção dos professores que atuam na área da saúde.

As questões de 1 a 7 versavam sobre as características dos professores, no que se refere a sexo, idade, formação, tempo de atuação no ensino superior, nos cursos da área da saúde e na IES onde ocorreu a coleta dos dados.

Participaram da pesquisa 41 professores do ensino superior, sendo 34 mulheres e 7 homens. Esses professores têm a idade média de 41 anos, variando entre 26 e 71 anos.

Concluíram a graduação, em média, no ano de 2001, sendo que 35 realizaram especialização, 33 mestrado e 09 doutorado. Se considerarmos a maior

titulação dos 41 participantes, teríamos um grupo constituído por 7 especialistas, 25 mestres e 9 doutores.

Em média, concluíram a especialização em 2005, variando entre os anos de 1975 e 2017; concluíram o mestrado em 2008, entre os anos de 1980 e 2018; e o doutorado em 2014, entre os anos de 2008 a 2018.

Assim, entendemos que a IES atende o quê está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em cursos de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 28).

Em média, esses professores atuam na área da sua graduação há 17 anos, variando entre 3 e 50 anos; atuam no ensino superior há 11 anos, variando entre 2,5 anos e 47 anos; e atuam na IES onde ocorreu a coleta de dados há 7 anos, variando entre 1 e 20 anos.

Importante destacar que 80% dos professores ingressaram na atual IES para ministrarem aulas nos mesmos cursos onde se graduaram, garantindo a aderência do corpo docente, ou seja, a relação entre o aprendido e o ensinado. Na **questão 8**, perguntamos aos professores os motivos que o influenciaram a optarem por sua graduação. Por ser uma questão aberta, ao aproximarmos as respostas, identificamos 06 categorias, apresentadas a seguir.

TABELA 1: Motivos que influenciaram os professores a optarem por sua graduação.

MANIFESTAÇÃO DOS PROFESSORES	FREQUÊNCIA
Interesse pela área da saúde	20
Por já ter contato com a área antes de ingressar na graduação	20
Influência familiar	04
Mercado de trabalho e interesse financeiro	04
Realização pessoal	04
Influência dos amigos	03

Identificamos entre os motivos que influenciaram os professores a optarem por sua graduação os seguintes percentuais: 37% por terem interesse pela área da saúde, 37% por já terem contato com a área antes de ingressarem na graduação, 7% pela influência familiar, 7% pelo mercado de trabalho e interesse financeiro, 7% pela realização pessoal e 5% pela influência dos amigos.

Sendo assim, constatamos que o contato prévio dos professores com a área foi um fator determinante no momento da escolha pela área da graduação. De acordo com Silva (1996) a escolha de uma profissão é definida pela decorrência

histórica do indivíduo, isto é, ao optar por uma determinada profissão, o indivíduo sofre influência de experiências anteriores, que teve ao longo da sua vida.

Podemos destacar que diferente do estudo realizado por Santos (2005) em que se destaca a grande influência da família na escolha da carreira profissional do indivíduo, nesse estudo, evidenciamos que a influência da família para esses professores não foi significativa e sim o contato anterior com a área da saúde.

Na **questão 9**, indagamos os professores sobre quais os motivos os influenciaram a serem professores do ensino superior. Por ser uma questão aberta, ao aproximarmos as respostas, identificamos 11 categorias, apresentadas a seguir.

TABELA 2: Motivos que influenciaram os professores a serem docentes do ensino superior.

MANIFESTAÇÃO DOS PROFESSORES	FREQUÊNCIA
Gostar de ensinar	15
Ter sido convidado para lecionar no ensino superior após a conclusão do mestrado	08
Mercado de trabalho	06
Para ser pesquisador	06
Admiração pela profissão	03
Experiências durante a graduação (monitoria, iniciação científica)	03
Influência dos professores da graduação	03
Influência familiar	02
Realização pessoal	01
Ser diferente de alguns professores que teve na graduação	01
Uma experiência satisfatória em ser professor no ensino médio	01

Em relação aos motivos que influenciaram os professores a serem docentes do ensino superior 31% responderam que foi por gostar de ensinar, 16% por terem sido convidados para lecionar no ensino superior após o término do mestrado, 12% pelo mercado de trabalho, 12% para ser pesquisador, 6% pela admiração pela profissão, 6% pelas experiências durante a graduação (monitoria, iniciação científica), 6% pela influência dos professores da graduação, 4% pela influência familiar, 2% pela realização pessoal, 2% para ser diferente de alguns professores que tiveram durante a graduação, e 2% por ter tido uma experiência satisfatória quando foi professor no ensino médio.

Identificamos que a relação do professor com o ensino foi o fator principal que levou os professores a lecionarem no ensino superior. Chama-nos a atenção a importância das experiências vividas/proporcionadas pela graduação, ou seja, se o aluno na graduação vivencia a simetria invertida, ou seja, experimenta situações reais de ensino (monitoria, por exemplo), isso pode despertar a vontade em atuar como professor universitário.

Na **questão 10**, perguntamos aos professores se os conhecimentos/experiências oferecidos durante a pós-graduação contribuíram para a formação como docente do ensino superior. Apresentamos como respostas as opções sim, não e em parte, sendo que 32 responderam sim, 9 em parte, e nenhum participante respondeu não. Nessa mesma questão, solicitamos aos professores que justificassem sua resposta, as quais apresentamos a seguir.

TABELA 3: Justificativas dos professores que entendem que os conhecimentos/experiências oferecidos durante a pós-graduação **CONTRIBUÍRAM** para a sua formação como docente

MANIFESTAÇÃO DOS PROFESSORES	FREQUÊNCIA
As experiências e conteúdos oportunizados na pós-graduação deram segurança para atuar no ensino superior	21
Os estágios proporcionaram experiências no contexto do ensino superior	07
A principal contribuição foi a preparação de como ser um pesquisador	02

TABELA 4: Justificativas dos professores que entendem que os conhecimentos/experiências oferecidos durante a pós-graduação contribuíram **EM PARTE** para a sua formação como docente

MANIFESTAÇÃO DOS PROFESSORES	FREQUÊNCIA
O foco da pós-graduação é formar pesquisador e não professor	03
O que gera conhecimento é a prática associada a teoria	01
Conhecimento mais para prática clinica	01
No conhecimento específico das disciplinas que ministro	01
O estágio em docência no mestrado que me deu suporte	01
A disciplina especifica para formação docente tinha uma carga horária mínima	01
A graduação contribuiu mais que o mestrado devido a um grupo de pesquisa	01

Um dado que precisa ser ressaltado foi o fato de nenhum professor assinalar que a pós-graduação não contribuiu para a sua formação como docente.

Verificamos que 78% dos professores entendem que os conhecimentos/experiências na pós-graduação contribuíram para sua formação. Nas justificativas a essa resposta, identificamos três categorias sendo que 70% entendem que as experiências e conteúdos oportunizados na pós-graduação deram segurança para atuarem no ensino superior, 23% apontaram que os estágios proporcionaram experiências no contexto do ensino superior e 7% alegaram que a principal contribuição foi a preparação de como ser um pesquisador.

Esses dados corroboram com os estudos de Forgrad (2004) o qual reforça a importância da pós-graduação oferecer atividades variadas, buscando potencializar a formação do professor para o ensino superior (monitoria, disciplinas especiais e outras atividades correlatas).

Identificamos uma única categoria entre as justificativas dos demais 22% que responderam que os conhecimentos/experiências oferecidos na pós-graduação contribuíram em parte na sua formação. Para esses docentes a contribuição foi parcial, pois a pós-graduação não estava focada na formação de professores, mas de pesquisadores.

Assim, constatamos um dado paradoxo, pois da mesma forma que há professores que entendem que a pós-graduação contribuiu na formação para o ensino superior, há aqueles que entendem que a pós-graduação contribuiu apenas parcialmente, exatamente por focar mais na formação do pesquisador que do professor.

A preparação para o exercício da docência no ensino superior, de acordo com Lüdke e Salles (1997) deve ocorrer em cursos de pós-graduação *lato sensu*, mas, especialmente, em *stricto sensu*. No entanto, o problema é que, muitas vezes, esses programas estão mais voltados a pesquisa que a docência.

Em se tratando dos programas *stricto sensu*, especificamente em Educação Física, foco deste estudo, Moreira (2007) constatou que os mesmos pouco se preocupam com a formação do professor e que o foco está, quase que exclusivamente, na formação do pesquisador, ficando a atuação no ensino superior comprometida, uma vez que a graduação, ainda que seja licenciatura, não dá conta dessa formação.

Portanto, a ideia não é negar a importância da pesquisa, já que para Cunha (2004, p. 532) apenas esta poderá constituir-se como base da compreensão da docência universitária e da produção de conhecimentos que sejam fontes de novos saberes. Para o autor (1998, p.15-25), o perfil do professor universitário se alterou de sujeito especialista em determinada área para sujeito mediador da aprendizagem. Assim, por meio da pesquisa, o professor terá condições para produzir conhecimentos, incentivando seus alunos a seguirem o mesmo caminho.

Na **questão 11**, questionamos os docentes sobre a sua percepção em relação a preparação para a atuação no ensino superior. Apresentamos três opções como resposta: sente facilidades, pois entende que foi preparado adequadamente para essa função; sente dificuldades, pois entende que não foi preparado adequadamente para essa função, e a opção “outro”, em que o professor estava

livre para acrescentar uma resposta, sendo os resultados apresentados no gráfico a seguir.

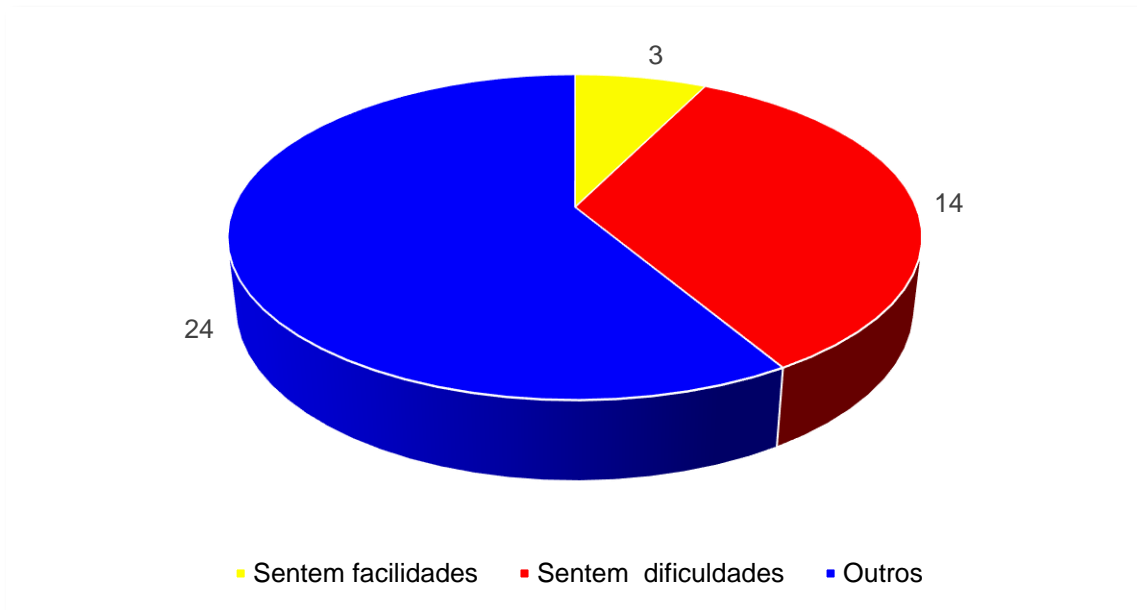


FIGURA 1: Respostas dos Professores em relação à preparação dos mesmos para atuação no ensino superior.

Em relação à percepção dos professores sobre sua preparação para atuarem no ensino superior 34% sentem facilidades, pois entendem que foram preparados adequadamente para essa função, 7% sentem dificuldades, pois entendem que não foram preparados adequadamente para essa função e 59% assinalaram a opção outros.

Ainda na questão 11, solicitamos aos professores que justificassem sua resposta. Para facilitar a visualização, apresentaremos as justificativas em cada uma das respostas.

TABELA 5: Justificativas dos professores que sentem FACILIDADES ao atuarem como docentes no ensino superior

MANIFESTAÇÃO DOS PROFESSORES	FREQUÊNCIA
Encontram facilidade em decorrência da formação continuada	08
A pós-graduação gerou todo o preparo para lecionar	04
A iniciação em pesquisa preparou para enfrentar os desafios da docência	01
A experiência (tempo) facilita o processo	01

TABELA 6: Justificativas dos professores que sentem DIFICULDADES ao atuarem como docentes no ensino superior

MANIFESTAÇÃO DOS PROFESSORES	FREQUÊNCIA
A formação foi mais voltada para a pesquisa, que para a docência	02

TABELA 7: Justificativas dos professores que assinalaram a opção OUTROS

MANIFESTAÇÃO DOS PROFESSORES	FREQUÊNCIA
Dificuldade para lidar com aulas que não sejam expositivas	06
Dificuldade apenas no início da docência	05
Dificuldade para lidar com as necessidades específicas dos alunos (turmas diferentes)	05 03
Dificuldade para elaborar a prova	
Não sente dificuldade, mas entende que a pós-graduação não colaborou para esse processo	02

A principal justificativa dos professores que responderam não sentirem dificuldades está na formação continuada, reforçando a importância desse constante processo de formação. Sobre esse assunto, Libâneo (2001) relata que os docentes do Ensino Superior precisam ser conscientes da necessidade de, frequentemente ressignificar, transformar, refletir sobre sua prática, suas experiências, num processo constante de aprendizagem.

Assim como já apresentamos na questão 10, também identificamos na questão 11 a “reclamação” dos professores sobre o foco da pós-graduação ser mais a formação dos pesquisadores do que dos professores. Além disso, também se torna recorrente a importância da variedade de experiências que o professor deve vivenciar durante a pós-graduação, aproximando-se do contexto real de atuação futura. Como aponta Cunha (2004, p. 530) “[...] o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações”.

Na opção “outros” todos os professores justificaram apontando respostas que os aproximam mais da “não preparação” do que da “preparação” para atuarem no ensino superior.

Essa não preparação relaciona-se, principalmente, a questões metodológicas (lidar com aulas que não sejam expositivas, bem como com a heterogeneidade dos alunos e elaborar provas). Segundo Lopes (2001, p. 35), a aula expositivo-teórica por definição é considerada uma “[...] técnica de ensino padrão da Pedagogia Tradicional”. Ela é basicamente centrada na figura do

professor como transmissor do conhecimento de forma verbalizada, em que, frequentemente, não se dá oportunidade de participação ativa aos ouvintes, e o conhecimento transmitido durante o discurso segue praticamente sem questionamentos na maior parte do tempo.

Essa dificuldade com aulas que não sejam expositivas pode ser devido a esses professores, terem tido uma formação com o viés voltado mais para as aulas tradicionais.

Como já apontado por Luckesi (2005) e Sacristán (2000) quando os professores se tornam docentes no ensino superior tendem a reproduzir as experiências que tiveram na época em que eram alunos. Assim, se formados em uma concepção tradicional de ensino, possivelmente, terão dificuldades para lidar com estratégias que vão além das aulas expositivas.

Essa dificuldade dos professores também pode se justificar pelo fato de que na IES onde realizamos a coleta de dados, a política institucional fomenta o uso de metodologias ativas em que o aluno é o principal agente da produção de conhecimento e o professor deixa de ser o detentor do saber e se torna um mediador desses saberes. Assim, se os professores foram formados em uma perspectiva mais tradicional de ensino, terão dificuldades para formar seus alunos sobre um outro paradigma.

Outro dado que nos chama a atenção foi a justificativa de 24% dos professores que apontaram terem dificuldades apenas no início da docência, reforçando novamente a importância da formação continuada. Dessa forma, concordamos com Pimenta e Anastasiou (2010) quando entendem que a didática instrumental, ou seja a conjunção das ferramentas metodológicas, também não deve ser o único ancoradouro do processo de ensino, pois como uma atividade complexa de relações humanistas, está sujeita às modificações de tempo e espaço. Portanto, o tempo é fundamental para a melhoria da docência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que alcançamos o objetivo desta pesquisa que era analisar as características dos professores que ministram aulas em cursos de graduação na área da saúde, e como esses percebem sua atuação no ensino superior dos professores que atuam na área da saúde e identificar suas práticas pedagógicas. De

qualquer forma, reconhecemos que o estudo poderia ser mais significativo se mais docentes tivessem aderido a pesquisa.

Os participantes dessa pesquisa foram, basicamente, mulheres, com idade média de 41 anos, mestres, atuantes na área de sua graduação há 17 anos, no Ensino Superior há 11 anos e, especificamente, na IES onde ocorreu a coleta dos dados há 07 anos. Portanto, trata-se de um grupo com experiência, tanto no ensino superior, como na respectiva IES.

A vontade de ensinar e as experiências vivenciadas ao longo da pós-graduação foram determinantes para os professores optarem por lecionar no ensino superior.

Os professores entendem que os conhecimentos/experiências possibilitados pela pós-graduação contribuíram para sua formação, ainda que de forma parcial. Esse dado reforça a importância da pós-graduação na formação do ensino superior, elemento já identificado em outros estudos.

Os professores também relatam a forte preocupação da pós-graduação com a pesquisa, deixando, muitas vezes, de lado a preparação para a docência. É fato que o professor do Ensino Superior deve se preocupar com a pesquisa, mas entendemos que a preparação para a docência deve se fortalecer na pós-graduação, a fim de diminuir as dificuldades dos professores durante sua atuação propriamente dita.

Os professores também identificam a importância da formação continuada. Ou seja, mostram-se conscientes de que a formação inicial não é suficiente para sua formação. Portanto, colocam-se como sujeitos conscientes de seu processo formativo.

Finalizamos esta pesquisa com o convite a novos estudos que versem sobre o professor do ensino superior, com vistas a contribuir, cada vez mais na formação e atuação desse formador.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. 4. reimp. São Paulo: Pioneira, 2004.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 1998, p. 57-68.

BELEI, R. A; GIMENIZ-PASCOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N. História curricular dos cursos de graduação da área da saúde. **História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel**, v.12, n. 24, p. 101-120, 2008.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2018.

CHAVES, S. M. Avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001. cap. 8, p. 149-163.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e suas práticas**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

Cunha, M. I. da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal. **Educação**, v. XXVII, n. 54, set./ dez., 2004, p. 525-536. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805411>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

FORGRAD, **Plano Nacional de Graduação**: um projeto em construção. In: FORGRAD. Resgatando espaços e construindo ideias. 3 ed. ampl. Uberlândia: Edufu, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001

LOPES, A. O. Aula expositiva: superando o tradicional. In: Veiga, I. P. A. (org). **Técnicas de ensino**: Por que não? 12. ed. Campinas: Papyrus, 2001. p. 35-48.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: visão geral. Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, São Paulo, publicado no caderno do Colégio Uirapuru,

Sorocaba, estado de São Paulo, por ocasião da Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP, 8 de outubro de 2005.

Disponível em:

<http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_paulo_camargo2005.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

LÜDKE, K.; SALLES, M. M. Q. P. Avaliação da aprendizagem na educação superior. In: LEITE, D. B. C.; MOROSINI, M. (Orgs.). **Universidade futurante**: produção de ensino e inovação. Campinas, SP: Papirus, 1997. cap. 2, p. 169-200.

MOREIRA, E. C. **Contribuições dos programas de pós-graduação stricto sensu na formação e atuação dos docentes de ensino superior**: o caso da educação física. 427f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. **Saberes**, Jaraguá do Sul, v. 2, maio/ ago. 2001.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SACRISTÁN, J. G. O currículo avaliado. In: _____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. cap. 10, p. 311-334.

SANTOS, L. M. M. O papel da família e dos pares na escolha profissional: Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 1, p. 57-66, jan./abr. 2005.

SILVA, L. B. C. **A escolha da profissão uma abordagem psicossocial**. São Paulo: Unimarco; 1996.

VILLAS BOAS, B. M. de. V. Avaliação no trabalho pedagógico universitário. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papirus, 2000.