

A FORMAÇÃO DOCENTE E SUA INFLUÊNCIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS CARREIRAS EM SAÚDE

FORMACIÓN DOCENTE Y SU INFLUENCIA EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LAS CARRERAS DE SALUD

TEACHER TRAINING AND ITS INFLUENCE ON TEACHING PRACTICES IN HEALTH CAREERS



Marcela HECHENLEITNER-CARVALLO¹

e-mail: marcelahc@gmail.com



Amely VIVAS-ESCALANTE²

e-mail: amelydvivase@gmail.com



Mirna MUÑOZ-ROA³

e-mail: mirnamunoz@gmail.com

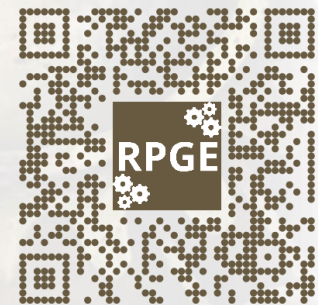


Vanessa SAAVEDRA-IBACA⁴

e-mail: vanessasi@gmail.com

Como referenciar este artigo:

HECHENLEITNER-CARVALLO, M.; VIVAS-ESCALANTE, A.; MUÑOZ-ROA, M.; SAAVEDRA-IBACA, V. A formação docente e sua influência nas práticas pedagógicas das carreiras em saúde. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 28, n. 00, e023026, 2024. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v28i00.19737>



| Submetido em: 20/06/2024
| Revisões requeridas em: 11/07/2024
| Aprovado em: 19/08/2024
| Publicado em: 09/10/2024



ARTIGO SUBMETIDO AO SISTEMA DE SIMILARIDADE

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Católica do Santíssimo (UCSC), Concepción – Chile. Escritório de Educação em Ciências da Saúde da Faculdade de Medicina. Professor de Biologia. Mestre em Ciências com menção em Bioquímica. Doutora em Educação.

² Universidade Miguel de Cervantes (UMC), Santiago do Chile – Chile. Pós-Doutorado em Estudos Livres, Doutorado em Ciências da Educação, Mestrado em Planejamento Educacional, Acadêmico, Pós-Graduação em Gestão, Pesquisa e Inovação.

³ Universidade Católica da Santíssima Conceição (UCSC), Concepción – Chile. Bioquímica, Mestrado em Bioquímica Clínica. Acadêmico do Departamento de Ciências Básicas e Morfológicas da Universidade Católica da Santa Conceição, Chile. Membro do Gabinete de Educação em Ciências da Saúde.

⁴ Universidade das Américas (UA), Concepción - Chile. Cinesiologista. Mestrado em Ensino Superior. Acadêmico do Departamento de Morfologia e Função.

RESUMEN: El objetivo del estudio fue determinar el impacto de la formación docente en las prácticas pedagógicas de los académicos de las carreras del área de la salud. La investigación es de tipo descriptivo-correlacional, diseño no experimental de corte transeccional. La muestra no probabilística incluyó 58 académicos. Se aplicaron dos cuestionarios, previamente validados. El cuestionario formación docente conformado 3 dimensiones: capacitación disciplinar, capacitación pedagógica y rol docente. El cuestionario prácticas pedagógicas comprendió 6 dimensiones: planificación, metodologías, evaluación, aspectos comunicacionales y ambiente de aprendizaje, uso de la recursos tecnológicos y reflexión pedagógica. Se concluye que, si bien la formación docente tiene un efecto positivo sobre la práctica pedagógica, la dimensión rol docente determina las prácticas pedagógicas. Se recomienda, evaluar permanentemente la formación docente con el fin de fortalecerla e impactar en la mejora de las prácticas pedagógicas en las carreras de la salud.

PALABRAS CLAVE: Formación docente. Práctica pedagógica. Capacitación pedagógica. práctica reflexiva. rol docente.

RESUMO: O objetivo do estudo foi determinar o impacto da formação docente nas práticas pedagógicas dos acadêmicos da área da saúde. A pesquisa é descritivo-correlacional, de delineamento transversal não experimental. A amostra não probabilística incluiu 58 acadêmicos. Foram aplicados dois questionários, previamente validados. O questionário de formação docente foi composto por 3 dimensões: formação disciplinar, formação pedagógica e papel docente. O questionário sobre práticas pedagógicas incluiu 6 dimensões: planejamento, metodologias, avaliação, aspectos comunicacionais e ambiente de aprendizagem, uso de recursos tecnológicos e reflexão pedagógica. Conclui-se que, embora a formação docente tenha um efeito positivo na prática pedagógica, a dimensão do papel docente determina as práticas pedagógicas. Recomenda-se avaliar permanentemente a formação docente a fim de fortalecê-la e impactar na melhoria das práticas pedagógicas nas carreiras de saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Prática pedagógica. Capacitação pedagógica. prática reflexiva. Papel docente.

ABSTRACT: The objective of the study was to determine the impact of teacher training on the pedagogical practices of academics in health care careers. The investigation is of a descriptive-correlational type, in an experimental transectal design. The non-probabilistic sample included 58 academics. Questionnaires, previously validated, will be applied. The teacher training questionnaire consists of 3 dimensions: disciplinary training, pedagogical training and teaching role. The pedagogical practice questionnaire comprised 6 dimensions: planning, methodologies, evaluation, communication aspects and learning environment, use of technological resources and pedagogical reflection. It is concluded that, if teacher training has a positive effect on pedagogical practice, the size of the teaching role determines pedagogical practices. It is recommended to permanently evaluate teacher training in order to strengthen it and impact the improvement of pedagogical practices in healthcare careers.

KEYWORDS: Teacher training. Pedagogical practice. Pedagogical capacity. reflective practice. teaching role.

Introdução

O modelo educacional universitário centrado no aluno requer a obtenção de competências pedagógicas em professores "não pedagógicos" que lecionam em carreiras universitárias e técnicas e, assim, proporcionar uma educação abrangente, coerente e relevante com o modelo educacional centrado no aluno (Pérez, 2018; Villegas-Villegas; Alderrama-Hidalgo Suárez-Amaya, 2019; Macías-IbarraRodríguez-Saif, 2021).

A aquisição de competências pedagógicas por professores "não pedagogos" permitirá que eles tenham as ferramentas necessárias para ter clareza sobre como planejar e desenvolver atividades em sala de aula com base em metodologias ativas e, assim, uma implementação correta das práticas pedagógicas (Barnett, 2000; Barnett; Coate, 2005; Jiménez-Hernández; González-Ortiz; Tornel-Abellán, 2018; Troncoso-Pantoja *et al.*, 2017; Marchant-Mayol, 2017), onde o professor deve ser um facilitador e o aluno o protagonista de sua própria aprendizagem (Torres-Calixto, 2021).

Nas carreiras em saúde, é fundamental identificar as competências necessárias que um docente da área da saúde deve ter. Um professor deve dominar sua disciplina, o que permite a entrega de conhecimentos e experiências (Montes; Suárez, 2016; Cuadra-Martínez *et al.*, 2021), mas também deve possuir ferramentas pedagógicas para ensinar em sala de aula ou clínica. A educação médica propõe que as competências básicas de um professor universitário na área da saúde "não pedagogo" devem incluir os domínios de avaliação, estratégias de ensino, currículo, domínio disciplinar e autorreflexão de suas práticas docentes (Fasce, 2004; Rodríguez-Gómez, 2004; Vera-Carrasco, 2016).

Portanto, a formação de professores deve incluir uma formação voltada para atender às necessidades dos professores de acordo com o contexto em que atuam. Isso envolve um trabalho ordenado e planejado de treinamento ministrado aos professores. Assim, a formação docente é um processo sistêmico e organizado por meio do qual os professores, individual ou coletivamente, participam de atividades que lhes permitem, de forma crítica e reflexiva, adquirir conhecimentos, competências e habilidades para realizar seu trabalho docente de forma eficiente e eficaz (Orellana *et al.*, 2021).

Andrade *et al.* (2020) propõem um modelo de formação para professores universitários de forma sistêmica, que envolve, em primeiro lugar, a detecção de necessidades de formação de acordo com o que a instituição declara e espera entregar; em segundo lugar, as necessidades de formação com base nas avaliações de desempenho dos professores, para cobrir as

fragilidades detectadas; e as necessidades de acordo com a oferta acadêmica, que está relacionado ao tipo de carreira que oferecem.

Nesse contexto, um diagnóstico do cenário educacional é essencial para decidir sobre um programa de formação que apoie os professores "não pedagogos", mas também é importante ressaltar que não apenas a formação formal é uma forma de obter a formação docente, mas existem outras formas de alcançar a formação docente necessária para a realização de práticas pedagógicas efetivas. Assim como compartilhar experiências entre colegas. No entanto, essa forma de formação não está muito enraizada na comunidade docente nas carreiras da saúde, onde há pouca troca de experiências entre os professores (Caballero, 2013).

Matus *et al.* (2017) observaram que a formação docente na educação médica é um eixo principal na qualidade da formação ministrada, uma vez que isso seria essencial para compreender o processo educativo, influenciando na mudança das práticas pedagógicas nos profissionais de saúde que atuam no ensino universitário.

A formação é necessária e deve ser realizada, no entanto, nem sempre impacta na qualidade do ensino em sala de aula. Demonstrou-se que a falta de esforços coletivos, reflexivos e, por outro lado, a existência de padrões aprendidos, ou seja, os professores ensinam como foram ensinados (Da Silva Campos Costa, 2010; Marín-Catalán, 2017; Cambraia; Souza, 1998; Enríquez-Chasin, 2021), dificultam a implementação do que foi aprendido nas instâncias de formação e formação de professores, reduzindo sua eficácia (Carrasco *et al.*, 2016).

O fracasso dos professores "não pedagógicos" em alcançar competências e ferramentas pedagógicas pode gerar um ciclo negativo de más práticas pedagógicas e dificultar o desenvolvimento da aprendizagem profunda nos alunos (Flores-Zapata; Aballe-Pérez, 2018).

Para resolver esse problema, muitas instituições de ensino superior implementaram programas de treinamento para seus professores. No Chile, as escolas médicas e as carreiras de saúde implementaram unidades de treinamento e apoio, bem como programas de diploma e mestrado em educação universitária ou ensino que promovem práticas de ensino reflexivas focadas na aprendizagem ativa. Existem também organizações como a Sociedade Chilena de Educação em Ciências da Saúde (SOEDUCSA) que oferecem treinamento em temas pedagógicos para professores da área da saúde. No entanto, nota-se que há pouca evidência do impacto dessas formações nos professores e, portanto, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, as competências pedagógicas que um professor da área da saúde deve ter é a necessidade de proporcionar uma melhoria na formação pedagógica de forma planejada,

com base no perfil do professor que é necessário para lecionar nas carreiras da saúde, na experiência e no diálogo para orientar o professor em direção a novas e mais eficazes formas de ensinar e realizar seu trabalho docente. O objetivo da pesquisa é avaliar o impacto da formação docente proporcionada pelas instituições sobre a prática pedagógica sobre os professores da área da saúde "não pedagogos".

Método

Utilizou-se um estudo transversal descritivo-correlacional não experimental (Hernández-Sampieri; Mendoza, 2018), com base na aplicação de um questionário autoaplicável a professores de carreiras de saúde da Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), região de Bio Bio, Chile, entre outubro de 2022 e janeiro de 2023. Como critérios de inclusão, os participantes do estudo possuíam pelo menos um ano de experiência na docência universitária. Os critérios de exclusão foram os seguintes: ser professor da Faculdade de Medicina da UCSC durante a pesquisa e ter um diploma profissional em pedagogia, independentemente do tipo de grau acadêmico e/ou anos de experiência docente.

Antes de iniciar o questionário, os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, que detalhou os objetivos do estudo, a importância de sua participação e assegurou seus direitos à voluntariedade, anonimato e confidencialidade. Este trabalho é certificado pelo comitê de ética da Universidade Católica da Santa Conceição (Fólio N°45, Data 05/10/22).

A variável independente (X) para este estudo foi a Formação Docente nas suas dimensões Formação Disciplinar, Formação Pedagógica e Função Docente; e a variável dependente (Y) foi a prática pedagógica em suas dimensões Planejamento de ensino, metodologia de ensino, avaliação, aspectos comunicacionais e ambiente de aprendizagem, uso de recursos tecnológicos e reflexão pedagógica.

Os dados dos participantes foram coletados via *formulários on-line*, de escritório, por meio das contas institucionais da Universidade Católica da Santa Conceição. A amostragem foi não probabilística por conveniência (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), uma vez que todos os professores da Faculdade de Medicina da UCSC foram convidados a participar, onde foi obtida uma amostra final de 58 participantes (65% do total do corpo docente da Faculdade). A amostra foi composta por onze médicos, nove enfermeiros, cinco tecnólogos médicos, cinco nutricionistas, sete cinesiologistas e vinte e um profissionais do departamento de ciências

básicas e outras unidades acadêmicas da instituição que prestam serviços à Faculdade de Medicina da UCSC. Em relação ao sexo, a amostra foi composta por 27 homens e 31 mulheres, apresentando grupos homogêneos em termos de gênero.

A média de idade dos professores é de 45,57 anos (SD = 11,34). A idade mínima para ambos os sexos é de 27 anos, mas a idade máxima é de 71 anos para homens e 65 anos para mulheres. Em relação aos contratos de trabalho, 67,24% dos acadêmicos têm vínculo empregatício e 56,90% trabalham 44 horas de trabalho. Além disso, observa-se que 39,66% atuam no departamento de Ciências Básicas, seguido de perto pelos departamentos Clínico e Pré-clínico, com 36,21% (Tabela 1). A carreira que apresentou maior representatividade de acadêmicos na amostra foi a medicina com 37 docentes que lecionaram nessa carreira (63,79%), o restante das carreiras tem percentuais de representatividade abaixo de 38%.

Tabela 1 – Descrição da amostra de docentes das carreiras de saúde da UCSC

Descritor	Estatística descritiva	
Edad	M = 45,57; DP = 11,34; Mín = 27; Máx = 71	
Sexo	Homem	(f = 27; 46,55%)
	Mulher	(f = 31; 53,45%)
Tipo de contrato	Planta regular	(f = 39; 67,24%)
	Meio período	(f = 19; 32,76%)
Tempo de trabalho	44 horas.	(f = 33; 56,90%)
	22 horas.	(f = 15; 25,86%)
	11 horas.	(f = 10; 17,24%)
Departamento	Ciências Básicas	(f = 23; 39,66%)
	Clínico e Pré-clínico	(f = 21; 36,21%)
	Saúde pública	(f = 5; 8,62%)
	Enfermaria	(f = 9; 15,52%)
Pós-Graduação Acadêmica em Docência	Magister	(f = 15; 25,86%)
	Sem pós-graduação	(f = 43; 74,13%)
Anos de experiência em docência universitária	M = 14,15; SD = 8,51; Mín = 1; Máx = 32	
	Primero	(f = 28; 48,28%)
Ano letivo a que leciona	Segundo	(f = 29; 50,00%)
	Terceiro	(f = 23; 39,66%)
	Quarto	(f = 27; 46,55%)
	Quinto	(f = 13; 22,41%)
	Sexto	(f = 3; 5,17%)
	Sétimo	(f = 2; 3,45%)
	Carreira para a qual ele ensina	Medicina
Enfermaria		(f = 22; 37,93%)

Nutrição e dietética	(f= 16; 27,59%)
Cinesiologia	(f= 14; 24,14%)
Tecnologia médica	(f= 21; 36,21%)

n = 58; M = **Média aritmética**; SD = **desvio padrão**; Mín = Mínimo; Máx = Máximo; f = **Frequência absoluta**; NE = **Não especificado**.

Fonte: Elaboração dos autores

Do total de entrevistados, apenas 25,86% possuem mestrado em ensino superior ou docência e não possuem doutorado nessa temática.

Procedimento

Após a identificação das variáveis do estudo e suas dimensões, foi realizado o desenho e validação do instrumento para coleta de dados. Para tanto, foram desenvolvidos dois instrumentos para a coleta de dados sobre as variáveis formação docente e prática pedagógica dos docentes da área da saúde. Os dois instrumentos foram avaliados quanto à sua pertinência e coerência com os objetivos traçados, e validados por três especialistas, com mestrado e/ou educação em ciências da saúde. Para validação, os especialistas receberam uma matriz de conteúdo.

Foi realizado um teste piloto para a validação dos instrumentos com parte da amostra descrita neste estudo e sua confiabilidade foi obtida por meio do coeficiente alfa de Cronbach e do coeficiente intraclassa. A consistência interna para o instrumento de formação de professores foi de 0,821 (IC 95% 0,560; 0,963) e para o questionário de prática pedagógica de 0,860 (IC 95% 0,657; 0,971), que de acordo com a escala proposta por Landis e Koch (1977) todos os instrumentos obtiveram um grau de concordância quase perfeito. Os resultados do piloto mostraram um coeficiente de α de Cronbach igual a 0,821 para o instrumento de formação de professores e 0,860 para o instrumento de prática pedagógica, refletindo uma alta confiabilidade dos instrumentos (Streiner, 2003).

Para os estudos estatísticos, foi utilizado o software SPSS versão 19.0. Os dados foram submetidos à estatística descritiva correlacional paramétrica.

O instrumento de mensuração da Formação Docente foi composto por uma questão aberta para a dimensão formação disciplinar, as dimensões Formação Pedagógica com escala dicotômica (20 itens) e papel docente por meio de uma escala de frequência do tipo Likert com cinco opções (nunca, raramente, geralmente, muitas vezes e sempre) (27 itens). A variável

Práticas pedagógicas nas seis dimensões identificadas para este estudo: planejamento de ensino,

metodologias de ensino, avaliação da aprendizagem, aspectos comunicacionais e ambiente de aprendizagem, uso de recursos tecnológicos e reflexão pedagógica, foi mensurada por meio de uma escala de frequência do tipo Likert com cinco opções (nunca, raramente, geralmente, muitas vezes e sempre) (46 itens).

Resultados

A variável formação docente foi composta por três dimensões: formação disciplinar, formação pedagógica e papel docente.

A dimensão formação disciplinar foi obtida por meio da pergunta direta se possuíam algum grau acadêmico em sua disciplina. Do total de entrevistados, vinte e sete (46,55%) possuem apenas bacharelado, dezenove (32,76%) mestrado e 12 (20,69%) doutorado em sua disciplina.

O instrumento utilizado para medir a formação docente em sua dimensão formação pedagógica apresentou confiabilidade interna muito boa, com α de Cronbach de 0,870. A amostra apresentou um somatório de formações em todos os indicadores medidos de 672 formações no total, quer ministradas pela instituição, quer numa entidade externa. Os resultados mostraram maior percentual de professores formados nos temas de métodos de ensino e TIC com 94,83% e 93,10% respectivamente. O menor percentual de professores formados foi encontrado nos temas de planejamento pedagógico ou educacional (81,03%).

Na dimensão papel docente, observou-se alta confiabilidade com coeficiente de confiabilidade, α de Cronbach, de 0,942. Com base na interpretação das categorias, observou-se uma alta adesão às ações do papel docente das carreiras de saúde, onde a resposta média obteve escore de 4,00 (Muitas vezes) com baixo desvio padrão (SD), além disso, em todos os indicadores da pesquisa, observou-se a pontuação máxima (5), ou seja, que todas as ações questionadas são realizadas em sua categoria "Sempre" por pelo menos um participante do estudo. Por outro lado, nos indicadores facilitadores de aprendizagem e promotores de ambientes de aprendizagem, pôde-se perceber que há alguns professores que não realizam ações para otimizar seu papel docente, apesar de apresentarem uma pontuação alta nas médias dos indicadores.

A prática pedagógica incluiu seis dimensões: planejamento, metodologia, avaliação, aspectos comunicacionais e ambientes de aprendizagem, uso de tecnologias e reflexão

pedagógica. O α de Cronbach para a escala total foi de 0,856. Esse valor diz que a confiabilidade dessa dimensão é boa.

A dimensão planejamento foi medida com uma escala dicotômica onde um (1) é igual a realizar a ação e zero (0) não a executa. O número médio de respostas foi de 0,97 (SD 1,40), o que revelou que quase todos os professores respondem às orientações da instituição quanto à construção do conteúdo programático.

As demais dimensões foram medidas em uma escala de frequência que compreendeu cinco categorias que variaram de 1 a 5 (1 = Nunca; 2 = Raramente; 3 = Geral; 4 = Muitas vezes; e 5 = Sempre). A dimensão dos aspectos comunicacionais e ambientes de aprendizagem obteve a maior média em suas respostas e o menor desvio padrão ($\bar{x} = 4,47$; SD 0,69). Na dimensão de uso de recursos tecnológicos, encontrou-se baixa média nas respostas, sendo os professores pesquisados menos inclinados ao uso das TIC e à criação de recursos tecnológicos em suas ações pedagógicas ($\bar{x} = 1,92$; SD 0,44). A reflexão pedagógica por meio da troca de experiências pedagógicas é pouco desenvolvida entre os docentes das carreiras de saúde da UCSC. Observou-se baixa frequência de troca e participação em eventos pedagógicos que permitem a troca de experiências em sala de aula. Apenas uma prática foi observada com maior frequência ao perguntar sobre a troca informal de experiência entre colegas ($\bar{x} = 3,33$; SD 1,07) e participação em workshops, cursos ou outra atividade de formação docente ($\bar{x} = 2,84$; SD 1,10), os demais indicadores apresentam baixas frequências de práticas, interpretadas como raramente ou nunca.

Ao correlacionar as variáveis formação docente e práticas pedagógicas, observou-se que há correlação positiva moderada ($r = 0,559$) entre as variáveis estudadas nesta pesquisa. Isso significa que há uma associação linear moderada que explica: quanto maior a formação docente, melhores são as práticas pedagógicas dos professores das carreiras de saúde participantes deste estudo.

Ao analisar as diferentes dimensões incluídas na variável formação docente, obteve-se um coeficiente de correlação de Pearson para a dimensão formação disciplinar e práticas pedagógicas de -0,192 (r), portanto, há uma correlação negativa fraca entre as variáveis, mas não é estatisticamente significativa.

Por outro lado, ao comparar a formação e as práticas pedagógicas, obteve-se um coeficiente de correlação de 0,136 (r), ou seja, há uma correlação positiva muito fraca entre as variáveis, mas não é significativa ($p > 0,05$). Esse resultado indica que a formação pedagógica

recebida praticamente não tem influência nas práticas pedagógicas dos docentes das carreiras de saúde participantes.

No entanto, ao correlacionar a dimensão do papel docente e as práticas pedagógicas, observou-se que há uma correlação positiva, embora moderada a considerável ($r = 0,674$) entre elas. Isso significa que há uma associação linear moderada que explica: quanto melhor o exercício do papel docente, melhores são as práticas pedagógicas dos professores nas carreiras da saúde.

Discussão

Com base nos resultados obtidos, observou-se que a formação docente está positiva e moderadamente correlacionada com as práticas pedagógicas dos docentes nas carreiras de saúde da UCSC. Esses resultados são consequentes ao que foi descrito na literatura por Vera-Carrasco (2016), Orellana *et al.* (2020) e aqueles que afirmam que a formação docente favorece o avanço dos professores em suas ações profissionais como professores, impactando positivamente as práticas pedagógicas.

Compreender o impacto da formação docente nas práticas pedagógicas, entendendo a formação docente como um processo dinâmico e organizado pelo qual são adquiridos conhecimentos e habilidades para atuar com eficiência (Orellana *et al.*, 2020; Macancela-Torres; Medina-Litardo, 2021), que envolve não apenas as competências pedagógicas, mas também as competências da disciplina que está sendo ministrada (Vera-Carrasco, 2016) e também o papel que o professor deve cumprir (papel docente), deve-se lembrar que os poucos estudos existentes no Chile sobre o assunto mostraram que a formação de professores, entendida em todas as suas dimensões, tem um impacto positivo nas práticas de ensino (Troncoso-Pantoja *et al.*, 2017; Carrasco, *et al.* 2016). Isso reafirma os achados deste estudo, onde os professores que têm mais formação docente realizam melhores práticas pedagógicas.

No entanto, como observou Marín-Catalán (2017), apesar de possuírem formação, os professores das carreiras da saúde continuam realizando práticas pedagógicas tradicionais de acordo com os padrões aprendidos durante a graduação, o que mostra que, apesar dos esforços empreendidos pelas instituições de ensino superior, os professores da área da saúde relutam em mudar suas práticas pedagógicas.

Isso é consistente com os achados deste estudo, onde embora haja uma correlação positiva entre as variáveis formação docente e as práticas pedagógicas, mas ao identificar as dimensões

da variável formação docente, observou-se que a formação isoladamente não tem impacto nas práticas pedagógicas dos professores das carreiras de saúde da UCSC.

A formação disciplinar, medida pela titulação acadêmica na disciplina, apresenta percentual superior a 50% dos que possuem doutorado e mestrado, entre os docentes participantes do estudo. No entanto, apesar do número de docentes detentores de pós-graduação em sua disciplina, isso não parece ter impacto nas práticas pedagógicas. A falta de relação entre a formação disciplinar e as práticas pedagógicas dos professores participantes deste estudo pode ser um fator que dificulta a entrega de conhecimentos e habilidades necessárias na disciplina de cada carreira aos alunos, o que pode ser um fator que influencia o desempenho e o alcance dos resultados de aprendizagem para o alcance das competências específicas de cada carreira declaradas em seus perfis de carreira. Sair. Este último está em consonância com Montes e Suarez (2016) e Cuadra-Martínez, *et al.* (2021) que afirmam que a formação disciplinar é um fator fundamental para o desenvolvimento do ensino universitário, mas não é suficiente para oferecer uma educação de qualidade que garanta a aprendizagem dos alunos.

Os resultados mostraram que os professores das carreiras de saúde da UCSC recebem formação pedagógica nos temas necessários para o desempenho de suas práticas pedagógicas. Estas formações são recebidas da própria instituição ou de entidades externas. Desse ponto de vista, os professores cumprem as recomendações de Facse (2004), Rodríguez-Gómez (2004), Vera-Carrasco (2016) e Matus, *et al.* (2017), que concordam com a necessidade de formação em competências pedagógicas básicas e a importância da preparação acadêmica para ensinar. Ao contrário do que foi evidenciado por Troncoso-Pantoja *et al.* (2017) e Marchant-Mayol (2017) que observaram nas carreiras de saúde de várias universidades chilenas e estrangeiras que os professores que receberam formação apresentam melhores práticas pedagógicas e que estas foram centradas no aluno, a formação pedagógica recebida pelos professores das carreiras de saúde na UCSC não parece ter o impacto esperado nas práticas pedagógicas dos professores.

Por outro lado, e de acordo com os achados desta pesquisa, Carrasco *et al.* (2016) observaram que as práticas pedagógicas dos professores de várias universidades do centro-sul do Chile não obedecem necessariamente a iniciativas de formação, mas sim suas práticas pedagógicas estão associadas às suas estratégias de aprendizagem, ou seja, os professores ensinam enquanto aprendem sem considerar as características do aluno. Buenestado-Fernández (2019) também encontrou evidências de que a formação pedagógica recebida pelos professores universitários nem sempre impacta na qualidade do ensino em sala de aula, uma vez que os professores tendem a repetir os modelos de ensino que tiveram durante sua formação, o que não

lhes permite atender às necessidades do aluno do século XXI, resultados de acordo com os achados desta pesquisa.

Isso anda de mãos dadas com a falta de internalização do significado e da importância da formação pedagógica, ou seja, os professores realizam a formação em conformidade com as demandas da instituição, mas não colocam em prática o que aprenderam (Batista; Souza, 1998; Enríquez-Chasin, 2021). Isso diz que não há um processo reflexivo em seu trabalho pedagógico, então eles continuam com suas práticas tradicionais, possivelmente sob a regra de repetir padrões aprendidos, ou seja, ensinam como foram ensinados (Da Silva Campos Costa, 2010; Marín-Catalán, 2017).

Outra possível explicação para a falta de correlação entre formação e práticas pedagógicas poderia ser que a formação não é sistematizada ou não responde às necessidades dos professores e das carreiras. Andrade *et al.* (2020) recomenda um modelo de formação pedagógica que deve ser inserido em um processo sistêmico, planejado e ordenado, que envolve a detecção de necessidades a partir de diversos fatores como avaliações de desempenho docente e o tipo de carreira em que a docência é ministrada. Se não forem devidamente planejadas e sistematizadas, serão apenas esforços isolados sem um objetivo específico, que não conduzirão a uma melhoria das práticas pedagógicas.

Na dimensão do papel docente, definido pela educação médica (Harden, *et al.*, 1997; Martínez-González, *et al.* 2008; Vera-Carrasco, 2017) e com base nos descritores definidos para esta pesquisa (facilitador de ensino, promotor de ambientes de aprendizagem, avaliador de aprendizagem e planejador de aprendizagem) observou-se que os professores da área da saúde da UCSC que melhor desempenham seu papel docente, ou seja, aqueles que são capazes de facilitar a aprendizagem dos alunos, Proporcionar ambientes de aprendizagem adequados e realizar um bom planejamento de suas atividades e avaliações está direta e positivamente relacionado às práticas pedagógicas que realizam. Isso faz muito sentido, uma vez que, se há cumprimento do desempenho da função docente, é porque as práticas pedagógicas podem ser realizadas de forma eficaz e, assim, favorecer a presença de boas práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem dos alunos e o cumprimento dos perfis dos egressos das carreiras. Por outro lado, o papel dos professores está relacionado ao comprometimento docente e isso tem um impacto positivo nas práticas pedagógicas (Arellano-Vega *et al.*, 2021), o que sugere que os professores das carreiras de saúde da UCSC, mais comprometidos com o trabalho docente, exercem melhor seu papel docente e, portanto, realizam melhores práticas pedagógicas.

De acordo com os resultados obtidos neste estudo, embora a formação docente tenha um efeito positivo nas práticas pedagógicas dos professores não pedagógicos nas carreiras de saúde, parece que o fator influenciador nas práticas pedagógicas é o papel docente e não a formação recebida pelos professores, seja disciplinar ou pedagógica.

Especificamente, para o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas, é importante ter um bom sistema de formação de professores que forneça as ferramentas necessárias para um desempenho eficaz no ensino (Macías-Ibarr; Rodríguez-Saif, 2021) e é responsabilidade das instituições de ensino superior proporcionar formação pedagógica aos professores não pedagógicos, para que possam exercer as suas práticas pedagógicas de forma reflexiva, eficaz e coerente com os modelos de formação, e ao mesmo tempo que sejam relevantes para as necessidades da sociedade atual para formar profissionais competentes que possam ser um motor transformador em benefício da sociedade atual, favorecendo o desenvolvimento da comunidade onde trabalham (Barnett, 2000; Barnett; Coate, 2005).

Conclusões

Há uma correlação moderadamente positiva entre a formação docente e as práticas pedagógicas, o que indica uma relação direta e significativa entre ambas as variáveis.

No entanto, a formação disciplinar, medida pelo grau acadêmico da disciplina, e as formações pedagógicas não se correlacionam significativamente com as práticas pedagógicas, indicando que a formação disciplinar e pedagógica não tem impacto direto nas práticas pedagógicas dos professores de saúde da UCSC.

Por outro lado, a dimensão papel docente está significativamente correlacionada com as práticas pedagógicas, o que indica que o desempenho de um bom papel docente influencia positivamente as práticas pedagógicas dos professores da área da saúde da UCSC. Em outras palavras, a dimensão que faz a diferença entre uma boa ou uma má prática pedagógica é o cumprimento do papel docente e não a formação recebida, seja disciplinar ou pedagógica.

Por fim, apesar de atender aos padrões estabelecidos na formação, a formação por si só não parece estar cumprindo seu objetivo de formar e impactar a prática pedagógica. O fator que influencia as práticas pedagógicas é o papel dos professores e não a formação recebida. O comprometimento docente é um fator determinante na implementação de boas práticas pedagógicas. A formação deve ser baseada na reflexão e na autoavaliação dos professores, a fim de fazer mudanças relevantes e melhorar as práticas pedagógicas.

Deve-se destacar a importância de um bom sistema de formação de professores que forneça as ferramentas necessárias para o ensino centrado no aluno. As instituições de ensino superior devem proporcionar formação pedagógica para que os professores não pedagógicos possam exercer as suas práticas de forma reflexiva e eficaz. Além disso, recomenda-se que as formações obedçam a um processo diagnóstico que enfatize a necessidade de um processo direcionado e planejado na formação pedagógica, em coerência com as necessidades dos professores e os padrões educacionais. Também é importante considerar na formação a internalização do papel dos professores e o empoderamento deles com seu trabalho para promover boas práticas pedagógicas entre os professores "não pedagogos".

Os resultados deste estudo confirmam a importância da formação docente, especialmente aquelas relacionadas à reflexão e ao comprometimento docente, nas práticas pedagógicas e servirão de base para futuras pesquisas sobre o tema. Esse tipo de estudo permite identificar pontos fortes e fracos em programas de treinamento pedagógico, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino.

AGRADECIMENTOS: Os autores agradecem à Diretoria de Pesquisa da Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile, pelo apoio financeiro através do projeto DIN-REG 14/2021. Projeto DIN-REG 14/2021. Diretoria de Pesquisa da Universidade Católica da Santa Conceição, Concepción, Chile

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C.; SIGUENZA, J.; CHITACAPA, J. Capacitación docente y educación superior: propuesta de un modelo sistémico desde Ecuador. **Revista Espacios**, [S. l.], v. 41, n. 33, 2020.
- ARELLANO-VEGA, J. E.; PÉREZ-VILLALOBOS, C. E.; VACCAREZZA-GARRIDO, G.; SALGADO-FERNÁNDEZ, H.; ORTEGA-BASTIDAS, J.; BASTIAS-VEGA, N.; AGUILAR-AGUILAR, C. A.; BUSTAMANTE-DURÁN, C.; TOIRKENS-NIKLITSCHKEK, J. ¿Enseña diferente un docente comprometido? Relación entre compromiso docente y prácticas pedagógicas en académicos de carreras de la salud. **Revista médica de Chile**, [S. l.], v. 149, n. 2, p. 268-273, 2021. DOI10.4067/s0034-98872021000200268.
- BARNETT, R. “University knowledge in an age of supercomplexity”. **Higher Education**, [S. l.], 40, p. 409-422, 2020.
- BARNETT, R.; COATE, K. **Engaging the Curriculum in Higher Education**. Berkshire: Open University Press, 2005.
- BATISTA NA, SOUZA SH. A função docente em medicina e a formação/educação permanente do professor. **Rev Bras Educ Med**, [S. l.], v. 22, n. 31-6, 1998.
- CABALLERO, K. La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. **Revista de Docencia Universitaria**, REDU, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 391-412, 2013. DOI: 10.4995/redu.2013.5582.
- CARRASCO, C.; PÉREZ, C.; TORRES, G.; FASCE, E. Relación entre prácticas pedagógicas y estrategias de aprendizaje en docentes de carreras de la salud. **Rev Med Chile**, [S. l.], v. 144, p. 1199-1206, 2016.
- CUADRA-MARTÍNEZ, D.; CASTRO-CARRASCO, P. J.; OYANADEL, C., Y.; GONZÁLEZ-PALTA, I. N. Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos. **Formación universitaria**, [S. l.], v. 14, n. 4, p. 79-92, 2021. DOI: 10.4067/S0718-50062021000400079.
- DA SILVA CAMPOS COSTA, N. M. La formación pedagógica de profesionales de medicina. **Rev. Latino-Am Enfermagem**, [S. l.], v. 18, n. 1, 2010.
- ENRÍQUEZ-CHASIN, R. I. La efectividad del aprendizaje activo en la práctica docente. **EduSol**, [S. l.], v. 21, n. 74, p. 102-111, 2021.
- FASCE, E. Los nuevos roles del docente de medicina. **Rev Educ Cs de la Salud**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 7-13, 2004.
- FLORES-ZAPATA, G.; ABALLE-PÉREZ, V. C. La urgente necesidad de la capacitación y profesionalización del docente universitario. **Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina**, [S. l.], v. 6, n. 3, e16.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R.; MENDOZA, C. **Metodología de la investigación**. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México. México: Editorial Mc Graw Hill Education, 2018. ISBN: 978-1-4562-6096-5

JIMÉNEZ-HERNÁNDEZ, D.; GONZÁLEZ-ORTIZ, J. J.; TORNEL-ABELLÁN, M. A. Formación del profesorado universitario en metodologías y su incidencia en el aula. **Estudios pedagógicos**, Valdivia, v. 44, n. 3, p. 157-172, 2018.

LANDIS, J. The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. **Biometrics**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 159-174, 1977. DOI: 10.2307/2529310.

MACÍAS-IBARRA, S. D.; Y RODRÍGUEZ-SAIFF, M. J. Implicaciones del aprendizaje permanente proactivo para profesores universitarios. **Transformación**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 341-355, 2021.

MARCHANT, J. **La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes**. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 2016. Disponible em: <https://ediciones.udp.cl/libro/la-formacion-en-docencia-universitaria-en-chile-y-su-impacto-en-profesores-y-estudiantes/>. Acceso: 12 fev 2022

MARÍN-CATALÁN R. **Reflexión de los docentes clínicos de la Universidad de Chile sobre sus prácticas de enseñanza**. 2017. Tesis (Doctorado) – Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación], Santiago de Chile, marzo, 2017. Disponible em: <https://www.umce.cl/index.php/biblioteca-bienvenida>. Acceso: 12 fev. 2022.

MATUS, O.; ORTEGA, J.; PARRA, P.; ORTIZ, L.; MÁRQUEZ, C.; STOTZ, M.; FASCE, E. Condiciones del contexto educativo para ejercer el rol docente en Ciencias de la Salud. Un enfoque cualitativo. **Rev Med Chile**, [S. l.], v. 145, p. 926-933, 2017.

MONTES, D. A.; SUÁREZ, C. I. La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 51-64, 2016.

ORELLANA, F. E.; JUANE-GIRAUD, B. Y.; ORELLANA-ARÉVALO, O.; ORELLANA-ARÉVALO, F. Formación pedagógica de los docentes de la carrera de medicina en Ecuador. **Universidad y Sociedad**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 176-184, 2020.

PÉREZ C. Revisión teórica del enfoque por competencias y su aplicación en la Universidad Boliviana. **Revista Ciencia, Tecnología e Innovación**, [S. l.], v. 16, n. 18, p. 57-74, 2018.

RODRÍGUEZ-GÓMEZ, H. ¿De la educación médica al médico como educador? **IATRIA**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 68-75, 2004.

STREINER, D. L. Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency. **Journal of Personality Assessment**, [S. l.], v. 80, n. 1, p. 99-103, 2003. DOI: 10.1207/S15327752JPA8001_18.

TORRES-CALIXTO, M. G. Tendencias y retos de la educación médica. **Rev. Fac. Med.**, [S. l.], v. 69, n. 3, e84330, 2021. DOI: DOI: 10.15446/revfacmed.v69n3.84330.

TRONCOSO, D.; PÉREZ, C.; VACCAREZZA, G.; AGUILAR, C.; MUÑOZ, N. ¿Se relaciona la capacitación docente con las prácticas pedagógicas en académicos de carreras de la salud de Chile? **Rev Med Chile**, [S. l.], v. 145, p. 610-618, 2017.

VERA-CARRASCO, O. Las competencias pedagógicas del profesor de medicina. **Revista Cuadernos**, [S. l.], v. 57, n. 3, p. 68-73, 2016. Disponível em: http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v57n3/v57n3_a10.pdf. Acesso: 23 agosto 2021.

VILLEGAS-VILLEGAS, F.; ALDERRAMA-HIDALGO, C.; SUÁREZ-AMAYA, W. Modelo de formación integral y sus principios orientadores: caso Universidad de Antofagasta. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, [S. l.], v. 24, esp. 4, p. 75-88, 2019.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

