



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANA CAMILA GARCIA SENA

**OS SABERES DA EXPERIÊNCIA:
UM OLHAR SOBRE A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DO FARMACÊUTICO DOCENTE**

**SANTARÉM
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFOPA

S474s

Sena, Ana Camila Garcia

Os saberes da experiência: um olhar sobre a construção das práticas pedagógicas do farmacêutico docente / Ana Camila Garcia Sena. – Santarém: Ufopa, 2017.

145 fls.: il.

inclui bibliografias.

Orientadora: Iani Dias Lauer Leite

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado acadêmico em educação.

1. Saber experimental. 2. Prática pedagógica. 3. Farmacêutico docente. I. Leite, Iani Dias Lauer, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 370.71

ANA CAMILA GARCIA SENA

**OS SABERES DA EXPERIÊNCIA:
UM OLHAR SOBRE A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DO FARMACÊUTICO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, Mestrado Acadêmico em Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Iani Dias Lauer Leite

Santarém
2017

ANA CAMILA GARCIA SENA

**OS SABERES DA EXPERIÊNCIA:
UM OLHAR SOBRE A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DO FARMACÊUTICO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, Mestrado Acadêmico em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

DATA DA APROVAÇÃO

Santarém, ____ de _____ de 2017

Professora Dr^a Iani Dias Lauer Leite
Orientadora e Presidente da Banca

Professor Dr. Juarez Souza
Examinador Externo

Professora Dr^a Irani Lauer Lellis
Examinadora Interna

Dedico este trabalho aos meus pais, Cristovam e Ana Rute, ao meu marido, Michel Souza e as minhas filhas Ana Carolina, Ana Catarina e Clicya, pelo incentivo, compreensão e suporte para que eu pudesse percorrer meus caminhos, alcançar minhas conquistas e acreditar nos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Oeste do Pará e ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado Acadêmico em Educação pelo ensino de excelência.

À minha orientadora Iani Dias Lauer Leite pelos ensinamentos, compreensão, apoio e dedicação incansável em todas as etapas do processo de elaboração e execução da dissertação. Verdadeira referência pessoal e profissional. Sou grata por acreditar no potencial do tema, inovador, a mim incumbido e por compartilhar a sua experiência ao delinear a pesquisa proposta, tornando-a motivo de satisfação pessoal.

Às minhas filhas Ana Carolina, Ana Catarina e Clicya, que toleraram minha ausência e que um dia possam entender as faltas cometidas. Obrigada pela paciência infinita e compreensão pelas minhas ausências forçadas, mesmo quando estava presente. Por elas que houve a perseverança.

Ao meu marido, Michel Souza, que sempre me instigou a continuar. Ao trilhar os mesmos caminhos, foi na prática um modelo, enquanto mestre, que me fez prosseguir em tempos de incerteza e exaustão. Obrigada pelo companheirismo, compreensão nos momentos de ausência, pelas dificuldades que ajudou a superar e pelos momentos felizes oportunizados.

Aos meus pais, Cristovam Sena e Ana Rute Sena, Muito obrigada pelo exemplo, incentivo e apoio, dando todas as condições para que eu pudesse me dedicar ao mestrado. Foram muitos momentos de preocupação, mas também de acreditação. Obrigada por ter plantado em meu coração as sementes da persistência, coragem e amor incondicional.

Aos meus irmãos Gustavo Adolfo e Juliano Augusto, que vibraram comigo, desde a aprovação na prova. Agradeço o incentivo, apoio e estímulo para enfrentar as barreiras da vida.

Aos meus grandes amigos, pela paciência e parceria para todos os momentos, que me fazem lembrar constantemente que a amizade é algo inerente à nossa existência, e que a vida com certeza não seria a mesma sem ela.

Aos colegas de trabalho, pelo apoio quando necessário nos momentos cruciais deste processo, e pela compreensão quanto à necessidade de distanciamento e viabilidade de horários compatíveis com a realização do mestrado. Em especial, Paulo Marcelo, um dos grandes incentivadores.

Aos colegas de mestrado, que se tornaram amigos nesses anos de estudo.

Aos alunos do curso de graduação em Farmácia do IESPES, pela compreensão quanto à necessidade de mudanças de horários, em especial Fernanda Raylla, Luriane Aguiar e

Demétrio, pela ajuda na realização de coleta de dados para o desenvolvimento do referencial teórico.

Ao primo Nelson Vitor Monteiro e sobrinha Vitória Cavalcante pela disponibilidade e apoio para a tradução do resumo da dissertação para o Inglês.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOPA, que preencheram os meus dias com aulas diversificadas, pela acolhida e relevantes contribuições à construção do conhecimento.

Um agradecimento cordial aos docentes, participantes da pesquisa, que responderam por completo o questionário proposto, contribuindo de maneira singular aos resultados obtidos.

Aos professores Dr. Juarez Souza, Dr.^a Irani Lauer Lellis, que se disponibilizaram a avaliar este trabalho, instituindo melhorias para o enriquecimento do resultado final.

Enfim, a todos os amigos e familiares, que aguardaram ansiosos o desfecho desta conquista.

“A Educação qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.”

Paulo Freire

RESUMO

Pontuando os docentes de ensino superior, observa-se a necessidade desse profissional buscar formação voltada para a área da pedagogia, e que esta formação seja um processo contínuo, ressaltando que os estudos devem voltar-se, não só para o conhecimento científico, mas também para as experiências e práticas cotidianas. Percebe-se a inserção de bacharéis na docência do ensino superior, devido a necessidade de profissionais habilitados e áreas específicas, o que levanta questionamentos quanto a construção das práticas pedagógicas destes profissionais, visto que, os mesmos, não tem, em sua formação acadêmica, o preparo técnico para o exercício da docência. Essa discussão vem ao encontro de inquietações evidenciadas nos debates realizadas pelo Conselho Federal de Farmácia – CFF e Associação Brasileira de Educação Farmacêutica - ABEF, através das Conferências, Fóruns e Encontros Nacionais de Educação Farmacêutica, nos últimos anos. Pensar em como os Farmacêuticos que atuam na docência podem conceber as práticas pedagógicas é considerar uma formação de Farmacêuticos docentes calcada em um modelo de profissional que busca constantemente refletir sobre suas práticas, e a ampliação da compreensão dos saberes e habilidades que envolvem a profissão de professor. Portanto, a presente pesquisa objetiva averiguar os saberes experienciais mobilizados na construção das práticas pedagógicas dos farmacêuticos-docentes atuantes nos cursos de Farmácia, em Santarém, Pará. E objetivos específicos: Conhecer a trajetória profissional que levou à docência; identificar como os participantes conceituam a identidade do farmacêutico docente; descrever como os docentes construíram e constroem suas práticas pedagógicas e verificar como os participantes avaliam suas práticas pedagógicas atualmente. Participaram seis Farmacêuticos docentes que atuam a pelos menos dois anos em cursos de graduação em Farmácia, na cidade de Santarém, Pará. Os dados foram coletados a partir de entrevistas individuais semiestruturadas e aplicação de questionário sociodemográfico. Os dados oriundos do questionário sociodemográfico foram analisados mediante o programa Excell. Os dados advindos das entrevistas individuais foram analisados com a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo-DSC proposta por Lefèvre e Lefèvre. Os resultados das entrevistas foram analisados a partir de 5 temas presentes nas questões do instrumento. Tema 1, **o caminho para a docência**, foram encontrados 6 discursos, Tema 2 que versou sobre a **identidade do farmacêutico-docente**, obtiveram-se 7 discursos; Tema 3 versou sobre **as vivências importantes para a docência** e apresentou 9 discursos; Tema 4 tratou das **impressões iniciais e primeiras estratégias**, apresentando 9 discursos e Tema 5 tratou das **percepções das práticas pedagógicas atuais**, trazendo 8 discurso. A partir da análise dos temas apresentados identificou-se cinco saberes experienciais mobilizados na construção das práticas pedagógicas dos participantes: Um professor como modelo e auxílio; Experiência profissional; Conhecimento científico; Práticas pedagógicas como mediadoras e Aprender a observar a própria prática. Logo, os achados evidenciam que o saber experiencial é construído em movimento onde o docente articula os diferentes saberes que pratica e que os anos de carreira lhe proporcionam. Portanto, trazem contribuições em dois âmbito: acadêmico, pois agrega mais conhecimento na área da compreensão sobre os saberes docentes e como esses saberes interferem na construção das prática pedagógicas cotidiana dos docentes em sala de aula; e específico do ensino em farmácia, que a pesar de ser uma realidade muito específica, fomenta e dá subsídios para a discussão do que é necessário para a formação do farmacêutico, visto que o farmacêutico, eventualmente pode se tornar docente, ou seja, formador de outros farmacêuticos.

PALAVRAS-CHAVES: Farmacêutico-docente; saber experiencial e prática pedagógica

ABSTRACT

After punctuating the teaching staff of college education we realize the needs of these professionals for a pedagogy degree. Such additional education is supposed to be a continuous process, with studies referring to the scientific field and to daily practices and experiences. It is well known the entry of bachelors on the higher education teaching due to the need for qualified professionals in specific fields. Therefore, questions might be raised concerning the building of pedagogic practices by these professionals, since there is no technical experience of teaching on their scholar graduation. These discussions meet worries that were evidenced during debates organized by the Conselho Federal de Farmácia – CFF and the Associação Brasileira de Educação Farmacêutica – ABEF though their conferences along the recent years. Figuring out how the pharmacists who work as teachers can bear pedagogic practices and consider a Graduation based on a model of professional that constantly tries to reflect on their own practices and the understanding of their profession though knowledge and abilities.

This research, therefore, aims to verify the knowledge involved on the experiences of pedagogic practices of pharmacists-teachers who act on the courses of Pharmacy in Santarém, Pará. And as for specific goals: Understanding the professional trajectory that lead these professionals to teaching; verifying how the participants conceptualize the identity of the teaching pharmacist, describing how the teachers build their pedagogic practices and analyzing how the participants evaluate their own practices currently. The research has six teaching Pharmacists as participants, who have been acting for at least two years in pharmacy graduation courses in the city of Santarém, Pará. The data were collected from semi-structured individual interviews and by the application of a sociodemographic questionnaire. Topic 1, **the trajectory towards teaching**, had six discourses found. Topic 2, which reflected over the **identity of the teaching-pharmacist**, had seven discourses found. Topic 3 explored **the important living experiences of teaching**, and presented nine discourses. Topic 4 was based on the **initial impressions and strategies**, it presented nine discourses. And topic 5 addressed **the perceptions of the current pedagogic practices**, concluding 8 discourses. From the analyzed topics were extracted five experience knowledge used on the building of pedagogic practices by the participants: i) related to the role of the professor, which is an inspiration to the pharmacists on their way to teaching, ii) the professional experience is important to construct the necessary knowledge to teach; iii) awareness of scientific knowledge on the work field and understanding that pedagogic practices allow the process of teaching-learning originated from the scientific and professional acting knowledge; iv) comprehensions concerning the pedagogic practices: they are seen as mediators of the teaching-learning process, and v) observation of own practices, and confirmation of lack of enough knowledge about pedagogic practices. As results, there are contributions in two areas: college, because it consolidates more knowledge to the comprehension over teaching skills and how those skills interfere on the construction of the daily pedagogic practices in the classrooms; specifically when related to pharmacy courses, which is a peculiar area. However, it's a field full of interactions with the discussions on what is essential to the graduation of pharmacists, since such professionals may eventually become teachers, or in other words, trainers of new pharmacists.

KEYWORDS: Teaching pharmacist, experience knowledge and pedagogic practice

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Proposta de classificação dos saberes docentes, considerando as especificidades de sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional dos professores.....	24
Quadro2 - Disciplinas ofertadas no Curso Superior de Farmácia do Pará, nos anos de 1912 e 1915	47
Quadro3 - Relação das IES que ofertam o curso de graduação em Farmácia, com suas respectivas cidades de localização, ano de início de funcionamento e documento de autorização de funcionamento.	49
Quadro 4 - Operações do Discurso do Sujeito Coletivo.....	64
Quadro 5 - Exemplo do 1º passo – IAD 1: Quem é o farmacêutico docente?	65
Quadro 6 - Exemplo do 2º passo: Identificação das Expressões-chave	66
Quadro 7 - Exemplo do 3º passo: Identificação das ideias centrais a partir das ECH	66
Quadro 8 - Exemplo do 4º passo: Classificação das Ideias centrais semelhantes.....	67
Quadro 9 - Exemplo do 6º passo DSC da ideia central A: O Farmacêutico docente associa humanismo com experiência.....	67
Quadro 10 - Síntese das ideias centrais – Como você se tornou docente.....	83
Quadro 11- Síntese das ideias centrais – Quem é o farmacêutico docente	88
Quadro 12 - Síntese das ideias centrais – Que vivências você considera importantes que o farmacêutico tenha para exercer a docência	96
Quadro 13 - Síntese das ideias centrais - lembranças da primeira disciplina ministrada, experiência e estratégias adotadas para ministrar os conteúdos	106
Quadro 14 - Ideias centrais quanto a percepção das práticas atuais dos farmacêuticos-docentes	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos participantes no que tange idade, gênero, ano de conclusão e instituição de formação.....	70
Tabela 2 - Tempo de atuação X Tempo de formação acadêmica do profissional.....	72
Tabela 3 - Formação Específica para a Docência	73
Tabela 4 - Outras experiências como docente fora da atual IES de atuação	75
Tabela 5 - Número de disciplinas já ministradas pelos profissionais.....	76
Tabela 6 - Número de disciplinas ministradas ao mesmo tempo X curso de atuação.....	77
Tabela 7 - Síntese das ideias centrais e temas	125
Tabela 8 - Comparativo dos elementos adotados na construção das práticas pedagógicas a partir dos saberes experienciais	132

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Área de atuação dos profissionais logo após a formação acadêmica	71
Gráfico 2 - Primeiro Vínculo na docência na atual IES	74
Gráfico 3 - Atuação do profissional em outros curso.....	75
Gráfico 4 - Titulação dos profissionais.....	78
Gráfico 5 - Atuação profissional na área da pós-graduação	80
Gráfico 6 - Cursos de Capacitação voltado para área da educação.....	81

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 SABERES DOCENTES: DISCUSSÕES NA FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO	18
2.1 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	18
2.2 SABERES DOCENTES: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA PROFISSIONAL	20
2.3 OS SABERES DOCENTES, AS PRÁTICAS E O PROFESSOR REFLEXIVO	26
3 FORMAÇÃO DO FARMACÊUTICO: CURSOS, CURRÍCULOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CENA.....	31
3.1 FORMAÇÃO: CURSOS E CURRÍCULOS NO BRASIL	31
3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM FARMÁCIA	43
3.3 ENSINO DA FARMÁCIA NO PARÁ: CONTEXTUALIZANDO	46
3.4 O ESTADO DA ARTE EM SABERES E PRÁTICAS DOCENTES	51
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	58
4.1 DESENHO DA PESQUISA.....	58
4.2 LOCUS DA PESQUISA	59
4.3 PERÍODO DA PESQUISA	61
4.4 ETAPAS DA PESQUISA	61
4.5 PARTICIPANTES, CRITÉRIO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.....	62
4.6 COLETA DE DADOS	63
4.6.1 Instrumentos	63
4.7 ANÁLISE DOS DADOS	64
4.8 ASPECTOS ÉTICOS	68
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	69
5.1 QUEM SÃO OS FARMACÊUTICOS DOCENTES DESSE ESTUDO?	70
5.2 O CAMINHO PARA A DOCÊNCIA	82
5.3 A IDENTIDADE DO FARMACÊUTICO DOCENTE	87
5.4 A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	95
5.4.1 Vivências importantes para que o farmacêutico exerça a docência	96
5.4.2 Impressões iniciais e a criação das primeiras práticas pedagógicas	106
5.5 A AVALIAÇÃO DAS PRÓPRIAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATUAIS	114

5.6 INTEGRANDO OS TEMAS E COMPREENDENDO AS RELAÇÕES ENTRE ELES ..	124
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
6.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA	135
6.2 CONTRIBUIÇÕES E APLICABILIDADES	135
6.3 POSSIBILIDADES DE PESQUISAS FUTURAS	136
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES	146
ANEXOS	151

1 INTRODUÇÃO

Desenvolver um estudo sobre a docência na Farmácia faz com que haja um resgate das preocupações vivenciadas pela educação, de como se pode trabalhar com o conhecimento, desde as suas formas de organização, seus modos de ensino e aprendizagem, bem como resgatar fatores que explicitam a complexidade de atuar como docente no contexto social atual.

Acredita-se que atualmente vive-se uma era de tensões no campo educativo. Tensões significativas que representam o trabalho com o saber, entre o global, local, universal e o particular; entre o tradicional e o moderno. É que as mudanças expressivas nos setores sociais, políticos, econômicos e culturais tem levado para uma crise conceitual com relação aos saberes e habilidades que o docente deve possuir (MALUSÁ e FELTRAN, 2003).

Na docência de Ensino Superior considera-se importante que a formação acadêmica se volte para estudos sobre a formação na docência, que este profissional deva preocupar-se em buscar estudo continuamente, e que os estudos estejam voltados para as vivências, as angústias, necessidades de mudança nas práticas que desenvolve, revisão de conceitos.

Oliveira e Silva (2012) acreditam que os docentes necessitam fazer parte de uma instituição coletiva que incentive a discussão sobre as práticas pedagógicas, bem como incentive a busca pela renovação das mesmas, no intuito de atender as necessidades da comunidade da qual fazem parte, assim como melhorar a qualidade no ensino que oferta e da formação de profissionais que possam atuar e transformar os meios em que estão inseridos.

Os mesmos autores destacam que ser bacharel e docente ao mesmo tempo é um subsídio importante na formação dos discentes, pois há o compartilhamento de experiências vivenciadas em suas áreas de atuação. Acredita-se que os profissionais que possuem experiências no mundo do trabalho possam desenvolver suas ações a partir de desafios e exigências que surgem. Apresentam a capacidade de trazer a realidade para dentro de sala de aula, o que contribui significativamente para a formação dos discentes, porém não descarta a relevância da formação continuada, o que deve fazer parte de suas experiências. A relevância dada à formação continuada faz com que o docente busque profissionalizar-se, o que contribuirá para a ampliação dos saberes da docência e da possibilidade da ressignificação sobre suas práticas.

Frente as considerações expostas acima optou-se pela vertente dos saberes docentes evidenciados mediante a construção das práticas pedagógicas de Farmacêuticos Docentes, questão que vem ao encontro de inquietações individuais e coletivas, evidenciadas pelas

discussões realizadas pelo Conselho Federal de Farmácia – CFF e Associação Brasileira de Educação Farmacêutica - ABEF, através das Conferências, Fóruns e Encontros Nacionais de Educação Farmacêutica. Tais eventos buscam unir farmacêuticos-docentes, coordenadores de cursos, acadêmicos e representantes do CFF e da ABEF para compartilhar experiências, avaliar e discutir o cenário da educação farmacêutica no país. O currículo de farmácia permanentemente é alvo tanto de questionamentos quanto disciplinas ofertadas e práticas pedagógicas adotadas pelos docentes; e análises pelos profissionais e educadores, com o objetivo de uniformizar a formação do profissional, porém permitindo a regionalização.

Algumas questões que já foram apresentadas durante as discussões que aconteceram durante os eventos sobre o Ensino Farmacêuticos referenciados acima são: avanços e necessidade de formação no campo tecnológico e da saúde pública, exigências por parte do docente e da IES quanto a formação de profissionais com visão crítica e reflexiva, bem como comprometimento dos farmacêutico-docente no desenvolvimentos de práticas pedagógicas que tragam uma aproximação do discente com a realidade profissional e inclusão de disciplinas do ciclo básico que estejam diretamente relacionadas com os componentes do próprio perfil curricular do profissional, propostas para mudanças das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), e atuação do farmacêutico-docente.

Segundo Oliveira e Silva (2012), a atuação na docência, na maioria das vezes, tem sido desenvolvida com certa dificuldade por muitos professores, principalmente daqueles que possuem formação inicial em curso de bacharelado, pois não obtiveram formação para a docência. Esses bacharéis-docentes que tem exercido a profissão, não apresentam formação didático-pedagógica.

Nunes (2011) afirma que para adquirir os saberes da docência, o professor necessita exercer a docência. Não se aprende só de ouvir ou ver, é preciso agir sobre o ensino para aprender a ensinar. Ao se preparar para a prática pedagógica, mobilizam-se saberes como discurso abstrato; à medida que se direciona a prática pedagógica para a ação de ensinar, adquire-se o saber da prática, a competência de ensinar. O que o professor desenvolve em sala de aula tem que ter um viés pedagógico, não pode ser desenvolvido de qualquer coisa, fazer por fazer.

Pensar em como os Farmacêuticos que atuam na docência podem conceber as práticas pedagógicas é considerar uma formação de Farmacêuticos docentes calcada em um modelo de profissional que busca constantemente refletir sobre suas práticas, e a ampliação da compreensão dos saberes e habilidades que envolvem a profissão de professor.

Desta forma, alinhado com a problemática tem-se como objetivo geral: Averiguar os saberes experienciais mobilizados na construção das práticas pedagógicas dos farmacêuticos-docentes atuantes nos cursos de Bacharelado em Farmácia, em Santarém, Pará.

Os Objetivos específicos se corporificam em: Conhecer a trajetória profissional que levou à docência; identificar como os participantes conceituam a identidade do farmacêutico docente; descrever como os docentes construíram e constroem suas práticas pedagógicas e verificar como os participantes avaliam suas práticas pedagógicas atualmente.

O estudo está dividido em duas seções teóricas e uma seção metodológica: Saberes Docentes: discussões na formação e profissionalização; Formação do Farmacêutico: cursos, currículos e práticas pedagógicas em cena e Procedimentos Metodológicos. A seguir, são apresentadas brevemente, as seções do estudo.

A seção I que trata dos Saberes Docentes objetiva apresentar o contexto dos saberes docentes na instituição de ensino superior a partir do nascimento e o modo como o saber está presente nela, portanto se fez uso de bases teóricas já construídas sobre essa temática, assim como evidenciar como são formados os saberes docentes, as tipologias de saberes desenvolvidos por alguns autores como Tardif (2002) e Nunes (2001), entre outros. Além disso, discute-se como tais saberes estão relacionados à formação do profissional e sua atuação, em especial na docência. Nesse sentido e antecipando a seção, para esse estudo é adotada a concepção de Tardif (2002, p. 11), segundo o qual “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e de identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola.”

Saberes docentes são plurais, são mediados por diversas fontes de natureza e especificidades diferentes; no sentido restrito e amplo, esses saberes são necessários para potencializar o processo de formação do indivíduo, ou seja, são gerados a partir de saberes oriundos de instituições de formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana. O mesmo propõe que os saberes docentes apresentam uma relação direta com a formação de professores e com o próprio desempenho da docência.

Elegeu-se essa categoria, por considerar que elas abrangem a pluralidade dos saberes dos docentes na investigação. Acredita-se que nenhum dos saberes conhecidos propostos por outros autores deixam de ser contemplados nessa perspectiva de Tardif, este autor propõe uma gama de aspectos contemplados em cada categoria.

A segunda seção trata da formação do farmacêutico. Nessa seção propõe-se realizar uma reflexão geral acerca da formação do farmacêutico. Para um melhor entendimento,

apresenta-se inicialmente a história profissional, as mudanças que foram realizadas ao longo do tempo no seu currículo, na perda de sua identidade dentro da farmácia e então, a partir deste referencial teórico, compreender todo esse processo e o perfil do profissional a ser formado.

A terceira seção trata sobre o caminho metodológico que será percorrido para a consecução do estudo. Essa pesquisa será caracterizada de acordo com a taxonomia proposta por Vergara (2005) em exploratória, quanto aos fins; estudo de caso quanto aos meios de investigação e qualitativa, quanto a natureza. A mesma abordou uma realidade específica. Os dados foram coletados mediante entrevistas individuais semi-estruturadas e analisados utilizando-se a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), proposta por Lefèvre e Lefèvre (2005).

A presente pesquisa pretende expor os reflexos de uma vivência de práticas pedagógicas desenvolvidas por Farmacêuticos que atuam na docência. Com o resultado desta pesquisa acredita-se que outros profissionais possam beneficiar-se das experiências, motivando-se rumo às práticas que atendam mais adequadamente ao discente. Espera-se também que a comunidade acadêmica possa despertar para a relevância do tema, venha dedicar-se em pesquisas e estudos nessa temática. Acredita-se que os resultados possam dar subsídio e suporte a Farmacêuticos que aceitam o desafio da docência, contribuindo com avanços no ensino em farmácia.

2 SABERES DOCENTES: DISCUSSÕES NA FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO

Para o desenvolvimento dessa seção buscou-se realizar uma discussão sobre a formação e profissionalização do docente pautada nas bases teóricas de Tardif (2002), que apesar de se dirigir de maneira geral para as escolas de ensino fundamental e médio, são tomadas por inúmeros teóricos como referência para a educação superior. Os autores Nunes (2001), Barth (1993), Pimenta (2002) e outros autores que abordam questões sobre formação e profissionalização docente, saberes docentes, a partir de visão voltada para as implicações na formação e na prática deste profissional, bem como os saberes docentes, as práticas e o professor reflexivo.

Propõem-se descrever a respeito dos saberes docente e sua relação com a formação profissional dos professores e ainda com o próprio exercício da docência. Assim como descreve o que os professores pensam sobre os seus saberes, que o saber docente é um saber plural, formado de diversos saberes e que apresentam uma classificação coerente, pois o saber só existe quando associado à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e as relações que os professores estabelecem entre os seus saberes e com os seus saberes.

2.1 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

A palavra docência, no sentido etiológico, tem suas raízes no latim, que significa ensinar, instituir, mostrar, indicar, dar a entender. Porém, a partir de julgamento formal dos mais variados autores entende-se que a docência é o trabalho dos docentes que desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas, tais como ter conhecimento sobre a disciplina, saber explicá-la, saber lidar com o surgimento de novas condições de trabalho (BISPO; JUNIOR, 2014). Nesse sentido, é preciso considerar que as limitações da docência direcionam-se a situações consideradas concretas e que não são susceptíveis de definições claramente definidas, acabadas, e que exigem uma cota de improvisação e de habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis (TARDIF et al, 1991). Portanto, muitas são as inquietações em

relação ao profissional, destacando-se sua formação, atualização, perfil e preocupações para atender as cobranças feitas pela sociedade na atual conjuntura (SANTOS, 2010).

Diante desse quadro é fundamental lembrar que a formação docente no Brasil passou por vários períodos, nos quais diferentes fatores foram valorizados. Por exemplo, na década de 1960, havia uma valorização quase exclusiva do conhecimento (isto é, dos saberes específicos) que o docente tinha sobre a sua disciplina, porém na década de 1970, a valorização volta-se para os aspectos didáticos-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, passando o domínio dos conteúdos para segundo plano. Nos anos de 1980, a dimensão sociopolítica e ideológica da prática pedagógica ganha domínio nos discursos educacionais. A idealização de um modelo teórico para orientar a formação do docente conduzia a uma análise negativa da prática pedagógica e dos saberes docentes (NUNES, 2001).

Nas décadas de 1980 e 1990 surgem, em âmbito nacional, discussões sobre o tema apresentado acima. O aparecimento foi motivado pelo movimento de profissionalização do ensino que trouxe como consequência a questão do conhecimento dos docentes na busca de um repertório de conhecimentos, objetivando a garantia de aceitabilidade da profissão, que levou, a partir de então a uma ampliação tanto quantitativa, quanto qualitativa desse campo (NUNES, 2001).

É a partir da década de 1990, que a realidade brasileira busca novos aspectos e paradigmas para compreender as práticas e saberes pedagógicos relativos aos processos educacionais. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que buscam resgatar o papel do docente, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da academia, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (NUNES, 2001).

Dentro desse novo foco, surgem as discussões relativas aos saberes docentes, sendo que no Brasil as pesquisas sobre o tema são consideradas recentes. Para Nóvoa (1995) esse movimento surgiu num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos docentes. Ao avaliar o decurso evolutivo do processo educativo percebe-se que a nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores, pois a profissão docente era reproduzida como um conjunto de competências e técnicas, a qual gerava uma crise de identidade dos docentes em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

Nunes (2011) afirma que muitos estudos voltados para a formação do docente não evidenciam a questão dos saberes que são motivados pela prática, pela experiência; preservam a teoria de que a formação e prática cotidiana apresentam uma dissociação. Os saberes da

experiência são transformados e passam a integrar a identidade do docente, tornando-se um elemento essencial para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, o que caracteriza como um saber original. Caracterizam-se por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas (NUNES, 2001). Nesse contexto, o que são os saberes docentes?

2.2 SABERES DOCENTES: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA PROFISSIONAL

O saber é uma representação constituída por um conjunto de ideias, emoções, percepções e símbolos, ou seja, uma rede de significados, que antecede ao mundo organizado sob uma forma humana e social, sendo que o sujeito ao apropriar-se desse mundo tem a garantia do aprendizado, pois assim o mesmo encontra-se imerso nas relações de saber, que é construído com a possibilidade de formar e tornar homens emancipados (CHARLOT, 2000; SANTOS, 2010). Portanto, o saber remete-se não somente ao conjunto de “coisas” no mundo, mas a importância dessas “coisas” intimamente relacionadas com o sujeito que aprende, ou seja, o saber é formado tendo em vista o sujeito (SANTOS, 2010).

Dito de outra forma, o saber é uma entidade validada por conceitos já construídos e cristalizados por uma soma de conhecimentos legitimados como reais e concretos (SANTOS, 2010).

Portanto, o saber só é construído a partir da confrontação interpessoal, da compreensão das relações do sujeito com ele mesmo e com os outros, onde a relação com ele mesmo não deve pautar-se em doutrinas filosóficas, que considera o conhecimento humano apto à obtenção de verdades absolutamente certas e seguras, assim como a relação com os outros o ajudarão na construção, validação e partilha do saber (CHARLOT, 2000). Em outras palavras o saber é determinado a partir das necessidades que se estabelecem entre os sujeitos, entre o sujeito e o mundo e com ele mesmo (SANTOS, 2010).

De acordo com o explicitado tem-se consciência de que o saber não é somente um conjunto de “coisas”, de ideias, emoções, percepções e símbolos no mundo, mas sim a importância dessas “coisas” intimamente relacionadas com o sujeito que aprende. J. M. Monteil (1985 apud CHARLOT 2000, p.61), distingue: **informação, conhecimento e saber**.

"O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal, ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal é intransmissível, está sob a primazia da subjetividade"(CHARIOT, 2000, p. 61). Tanto a informação, quanto o saber, apresentam a objetividade como predominância, logo podem ser armazenados, estocados em um banco de dados. Porém o saber, distingue-se da informação, pois traz a marca da apropriação pelo sujeito e, portanto, aproxima-se da noção de conhecimento (CHARIOT, 2000).

O saber se faz diante das necessidades que vão sendo estabelecidas entre os sujeitos, o que se deve ressaltar que não há saber em si, o saber é uma relação (SCHLANGER,1978) do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. Essa definição de saber faz perceber o quanto é complexo se tratar dos saberes na prática docente, o quanto fica “escapável” o sentido que se dá para os saberes. O mundo é apresentado ao homem somente através do que ele percebe, imagina e sente. Esse mundo não é somente um conjunto de significados, mas um infinito de atividades com as quais este homem poderá estabelecer relações. É um mundo heterogêneo, uma vez que é ritmado por situações, rupturas, marcas e laços. A partir dessa percepção, poderá compreendê-lo como uma relação com o mundo.

Barth (1993) didaticamente apresentou os saberes em: Estruturado, Evolutivo, Cultural, Contextualizado e Afetivo. O *saber estruturado* é considerado como o saber que não existe sem o real, no qual o interesse é perceber ao mesmo tempo o aspecto abstrato e o aspecto concreto a partir de comparação dos dois aspectos, tornando possível uma atividade em comum, tendo as palavras como instrumentos para dirigir a atenção na direção do real a fim de o clarificar, de modo que o real sirva de suporte para introduzir as palavras certas.

O *saber evolutivo* é determinado como o saber provisório, não tem fim. Não é a idade que determina as concepções, mas sim o número de “encontros” com um determinado saber, bem como a qualidade da ajuda com um determinado saber, assim como a qualidade da ajuda para interpretá-lo. Nomeadamente em relação à formação de adultos, esta visão reveste-se de uma especial importância (BARTH, 1993).

O *saber cultural* direciona-se para o saber pessoal, o qual evolui com o tempo e a experiência, modelado pela interação com os outros “membros da nossa cultura”. O saber é partilhado. Não existe de modo isolado num indivíduo, nasce da troca, é sempre partilhado.

O *saber contextualizado* corresponde à complexidade das inter-relações entre o contexto social, cultural e o simbólico, onde há necessidade constante de negociação e ajustamento das próprias concepções e outras provenientes do contexto. É aquele desenvolvido na ação através de questionamentos que este se faz diante de situações

problemáticas com as quais ele deverá compor (LOIOLA, S.A.). Repertório de ações e de compreensões que se enriquece com a experiência prática (SCHÖN, 1996).

O *saber afetivo* é invadido pela emoção, não permitindo vê-lo de maneira nítida, pois a dimensão afetiva domina-o e funde-se com ele. Muitas vezes é confundido com a emoção, permitindo assim que a realidade seja interpretada de modo meramente subjetivo. A emoção, a afetividade, valores e atitudes do sujeito influenciam no modo de apreender a realidade. Normalmente, a sua compreensão se contenta em receber e deixa de procurar compreender de modo ativo (BARTH, 1993).

Ao trazer a discussão para o universo docente, Tardif (2002) propõe que existe uma relação direta com a formação de professores e com o próprio desempenho da docência. Fundamentado nesta proposta define o saber como plural, gerado a partir de saberes oriundo de instituições de formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana.

Dessa forma, os saberes docentes são plurais, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício de trabalho, conhecimento e manifestações do saber-fazer e do saber proveniente de fontes variadas, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes no âmbito de sua prática profissional, que de certa forma transformam, reorganizam e até filtram o conjunto de saberes (TARDIF, 2002).

Quanto a Tardif (2002), este propôs que os saberes são classificados em: saberes disciplinares, curriculares, profissionais ou pedagógicos e experienciais.

Os Saberes disciplinares são organizados pelas instituições universitárias e se integram à prática docente através da formação inicial e continuada dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Integram nos diversos campos de conhecimento, oriundos das diversas disciplinas oferecidas pelas universidades durante a formação (inicial ou continuada) dos professores, tais como Matemática, História, Literatura, Português, Geografia, Ciências e outras. Decorrem de saberes específicos, ratificando a tradição cultural dos grupos que as representam e que as produzem. (TARDIF, 2000) Os saberes das disciplinas emergem da tradição e dos grupos sociais produtores de saberes (DONATO E ENS, 2008).

Os Saberes Curriculares se apresentam em forma de programas escolares, que os professores durante o percurso de sua carreira se apropriam e aprendem a aplicá-los. Correspondem concretamente aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos desenvolvidos na instituição escolar. Retratam o conhecimento organizado e sistematizado, por meio do qual a instituição transmite os saberes sociais, selecionados como modelos da cultura erudita a ser transmitida aos alunos (TARDIF, 2000; TARDIF, 2002). Portanto, se faz necessário que o

professor tenha conhecimento do programa para que possa conduzir sua atividade e atingir os objetivos educativos (DONATO E ENS, 2008).

Os Saberes Profissionais ou pedagógicos são conhecimentos ligados às ciências da educação. Referem-se à formação dos professores, incluindo desde teorias a métodos pedagógicos, ou seja, são produzidos pela ciência da educação e dos saberes pedagógicos. Pode se manifestar nos saberes pedagógicos ou doutrinas que oferecem um conjunto ideológico à profissão. Destinados à formação científica dos professores. E, caso sejam incorporados à prática docente, esta poderá transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem (TARDIF, 2000). Correspondem ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação profissional dos professores e que estes, durante o processo de formação acadêmica, entram em contato com as ciências da educação e os conhecimentos adquiridos se transformam em saberes que se destinam à formação científica dos docentes (TARDIF, 2002; DONATO E ENS, 2008).

Por fim, os Saberes Experienciais tratam dos saberes que os professores constroem e colocam em prática tendo como base seu trabalho cotidiano e conhecimento do seu ambiente. São incorporados à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser. Não são sistematizados em teorias. Constituem a cultura docente em ação. Relacionam-se a três aspectos centrais: relações e interações que os professores promovem com outros atores no campo de sua prática; obrigações e regras às quais seu trabalho deve se submeter bem como a instituição como meio organizador e composto de funções definidos de tarefa conforme várias visões (TARDIF, 2000). No quadro 1 constam informações mais detalhadas quanto aos saberes docentes, suas fontes de aquisição e modos de integração no trabalho.

Quadro 1- Proposta de classificação dos saberes docentes, considerando as especificidades de sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional dos professores

Saberes dos professores	Fontes de aquisição	Modo de integração no trabalho docente
Saberes pessoais	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.		Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: TARDIF, 2002.

Pimenta (1999) e Nunes (2001) propuseram uma outra classificação, ao analisar os saberes no contexto das práticas pedagógicas representadas na formação inicial e contínua do professor, que são: o saber da experiência, saber pedagógico e saber do conhecimento. *O saber da experiência*, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas. *O saber do conhecimento*, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e *o saber pedagógico*, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

Após analisar as propostas de Pimenta e Nunes, quanto aos tipos de saberes, constata-se que houve uma preocupação em abranger todos os saberes que entende-se como sendo os de fato utilizados pelos docentes na sua atividade profissional e que podem interferir na disposição da sua forma de fazer. Encontra-se aludido os saberes que se caracterizam por auxiliarem na formulação das concepções dos docentes quanto as suas atividades profissionais, tais como, os saberes da formação profissional, os saberes da experiência e os

seus saberes pessoais; bem como os saberes que poderiam ser caracterizados como instrumentais, ou seja, os meios utilizados para a realização das atividades, por exemplo, saberes referentes à utilização de ferramentas de trabalho (livros, apostilas, fichas, etc.) (CARDOSO, et al, 2012).

Há uma preocupação quanto à aquisição dos saberes profissionais, no sentido de que a construção do docente profissional não se limita ao presente, ou seja, há necessidade de aceitar que as fontes de aquisição dos saberes referem-se às experiências tanto do presente, quanto do passado. Ressalta, também, que o conhecimento adquirido no contexto de sua vida pessoal e familiar, sua trajetória escolar, interferem na construção de sua identidade profissional (CARDOSO, et al, 2012).

Para esse estudo, optou-se por focar nos saberes experienciais, por ser o saber diretamente relacionado com as condições da profissão docente, ou seja, é produzido em um movimento onde o professor, a partir das condições de seu trabalho, articula os diferentes saberes que a prática e os anos de carreira lhe proporcionam. Tal saber se manifesta através da rotina, improvisações e estratégias de trabalho; composto pelo saber do quê e do como ensinar que o professor adquire e constrói durante a sua carreira com as condições próprias de seu trabalho, e se amplia a medida em que o professor se depara com situações inéditas e se questiona sobre a utilização dos conhecimentos adquiridos na sua formação.

Em se tratando da relação entre saberes e práticas pedagógicas, Tozetto e Gomes (2009) afirmam que para adquirir os saberes da docência, o professor necessita exercer a docência. Não se aprende só de ouvir ou ver, é preciso agir sobre o ensino para aprender a ensinar. Ao se preparar para a prática pedagógica, mobilizam-se saberes como discurso abstrato; à medida que se direciona a prática pedagógica para a ação de ensinar, adquire-se o saber da prática, a competência de ensinar. O que o professor desenvolve em sala de aula tem que ter um viés pedagógico, não pode ser desenvolvido de qualquer coisa, fazer por fazer

É preciso considerar que o saber docente é formado pela prática, mas nutrido pelas teorias da educação, é um saber que vai sendo objetivado à medida que é construído. Tendo a necessidade da articulação entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, pois considera-se que a reflexão implica em voltar-se ao mundo da própria existência, impregnado de valores, representações simbólicas, afetividade, interesses sociais e políticos (BOLFER, 2008).

Percebe-se que os saberes constituem-se de um conjunto de elementos que estão dispostos no conjunto de ações dos professores. O saber do professor pode ser racional sem ser um saber científico; pode ainda ser um saber prático que esteja ligado à ação que o

professor produz ou ainda um saber que não é o da ciência, mas que pode ser legítimo (GAUTIER, 1998; SANTOS, 2010).

Sintetizando a relação entre saberes e saberes docentes, Santos (2010) conclui que o saber docente como ação que possibilita o processo de aprender é ancorado por aspectos que se encontram relacionados com a história de vida, história acadêmica e história profissional. E as fontes promotoras desses saberes articulados e integrados é que promoverão o trabalho docente. Dessa forma, é inviável considerar no processo educativo o saber fragmentado, pois os saberes são provenientes de várias situações em que o sujeito está inserido. Os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, vários deles são de um certo modo “ exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano (TARDIF, 2002, p. 64). Nesse sentido, a prática docente é considerada uma atividade capaz de mobilizar os diversos saberes, que podem ser chamados de pedagógicos, e são expressados como doutrinas ou concepções providos de reflexões sobre a prática educativa (TARDIF, 2014).

2.3 OS SABERES DOCENTES, AS PRÁTICAS E O PROFESSOR REFLEXIVO

Quando se pensa na atividade do professor, usualmente, dirige-se o pensar para o ensinar, ou melhor, trabalha-se para a formação do estudante para o desempenho das suas atividades práticas reflexivas, possibilitando mudanças para melhorar a sua condição de vida e as relações com a sociedade, não se tem a intenção que promover uma transposição de modelos. Contudo, para que a proposta seja executada faz-se necessário a constatação de que a identidade profissional se constrói a partir da designação social da profissão e da reformulação das tradições (SANTOS, 2010; PIMENTA, 2000). Percebe-se que com o passar dos anos, cada vez mais, o professor é instigado a refletir sobre suas práticas e buscar referenciais para a proposta de mudanças das mesmas, pois o ensinar e o aprender são considerados como processos em constante construção, o qual estão diretamente relacionados com o movimento próprio da sociedade (SANTOS, 2010).

No percurso da formação do professor, bem como durante o processo de continuação de sua formação, é importante evidenciar o exercício da reflexão crítica sobre a prática. Ao permitir essa reflexão no seu trabalho pedagógico, o professor reestrutura o seu olhar para futuras práticas. Permite-se então ao professor um saber reflexivo, o qual é nomeado como postulado estático. O processo de definição do saber reflexivo é considerado como responsabilidade da educação, a qual deve, sempre retomar esta discussão e colocar no centro

dos seus interesses a proposta de tornar esse saber uma construção permanente (SANTOS, 2010).

A partir da ideia de que a profissão vai sendo construída à medida que o professor articula o conhecimento teórico-acadêmico, a cultura escolar e a reflexão sobre a prática docente, garantindo então o desenvolvimento profissional do professor a partir de uma epistemologia da prática que possa explicar como se configura o processo de aprender a ensinar. Algumas articulações podem possibilitar o desenvolvimento da capacidade reflexiva, permitindo o favorecimento ao compromisso com o ensino de qualidade e a competência para atuar, tais como, redirecionamento nas relações entre teoria e prática, voltando-se para as análises da prática docente e buscando identificar quais os conhecimentos que são desenvolvidos pelo professor, no âmbito escolar e nas condições mais adversas do seu trabalho (NUNES, 2001).

As novas tendências investigativas na educação valorizam o professor reflexivo. Nessa perspectiva de postura reflexiva, o profissional mobiliza um capital de saberes, de saber-fazer e de saber-ser que não estagnou, pelo contrário, cresce constantemente, acompanhando a experiência e, sobretudo, a reflexão sobre a experiência; a reflexão sobre a própria prática é, em si mesma, um motor essencial de inovação (PERRENOUD, 1993; DONATO E ENS, 2008).

Portanto, o saber-ensinar envolve um arcabouço de saberes que se apresentam na própria ação docente, ou seja, o saber docente é formado tanto nas práticas como nas teorias da educação. Isso remete à compreensão de que na formação do professor deve ser contemplada uma prática referendada na reflexividade. O ensino com foco nas práticas reflexivas tem dinamizado muitas discussões, sendo considerado importante ressaltar nessa dimensão, a prática pedagógica na sua gênese. Com isso, a formação docente deve ter alicerces nos saberes integrados e articulados com vista a interdisciplinaridade, competências e habilidades docentes (SANTOS, 2010).

A prática pedagógica do docente é compreendida como mobilizadora de saberes profissionais, portanto, considera-se, que este profissional, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme sua necessidade de utilização dos mesmos, experiências, percursos formativos e profissionais (NUNES, 2001).

A docência é uma profissão que se constrói cotidianamente e caracteriza-se como uma aprendizagem plural, formada no amálgama de vários saberes, contextos e situações escolares, bem como na experiência pessoal e profissional, nos saberes das disciplinas curriculares, da formação e da experiência. Estão presentes em qualquer modalidade de

ensino – presencial ou a distância - no momento em que os docentes conseguem partilhá-los com seus colegas a partir das informações, os modos de fazer, organizar as aulas e selecionar o material – livros, jogos, histórias, filmes etc. Os docentes são sujeitos do trabalho que desenvolvem e percebem que estão aprendendo novas formas de ensinar em situações formais e não-formais da aprendizagem (COUTO, 2009).

O ‘Aprender sobre como ensinar’ e ‘aprender sobre como ser docentes’ são processos de aquisição de saberes subordinados, material e ideologicamente, às atividades de produção de novos saberes, os quais implicam um processo de aprendizagem e de formação, e quanto mais se desenvolve um saber, assim como quanto mais se formaliza e se sistematiza o saber, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige uma formalização e uma sistematização adequadas (COUTO, 2009).

A relação entre as várias teorias e práticas, garante ao docente a construção do saber da experiência, sendo que a execução deste processo só é possível quando se permite uma relação com os alunos, outros colegas, com leituras e discussões a cerca das teorias e práticas. A partir deste contexto afirma-se que as teorias práticas de ensino constituem o conhecimento profissional (MIZUKAMI et al, 2002).

A partir da ideia de que a profissão vai sendo construída à medida que o docente articula o conhecimento teórico-acadêmico, a cultura escolar e a reflexão sobre a prática docente, garantindo então o desenvolvimento profissional do docente a partir de uma epistemologia da prática que possa explicar como se configura o processo de aprender a ensinar. Algumas articulações podem possibilitar o desenvolvimento da capacidade reflexiva, permitindo o favorecimento ao compromisso com o ensino de qualidade e a competência para atuar, tais como, redirecionamento nas relações entre teoria e prática, voltando-se para as análises da prática docente e buscando identificar quais os conhecimentos que são desenvolvidos pelo docente, no âmbito escolar e nas condições mais adversas do seu trabalho (NUNES, 2001).

Considera-se que a ação docente apresenta um caráter dinâmico que requer movimentos inerentes à ação do sujeito, mesmo que se diga que a educação esteja intimamente ligada às tomadas de decisões políticas e econômicas do Estado, sendo possível buscar os referenciais para modificá-las, uma vez que as práticas educacionais são construídas pela legitimação que cada docente faz em sua ação docente. Portanto, o ensinar é considerado como um processo multidirecional, pois os saberes docentes devem ser articulados, uma vez que são apresentados conforme a demanda do momento. As perspectivas do processo de

ensinar demandam da articulação de competências técnicas, humana e sócio-política na ação do docente (SANTOS, 2010).

Portanto, a prática, saberes, condições de aprendizagem para docência e as políticas públicas não são entidades separadas, mas ‘co-pertencem’ a uma situação de trabalho na qual ‘co-evoluem’ e se transformam no cotidiano multifacetado das escolas. Não há como estudar a aprendizagem da docência sem associá-la a um contexto de ensino, sala de aula, práticas de ensino e à vida do docente (COUTO, 2009).

Tem-se iminente necessidade de ter a produção dos saberes sempre presentes na formação do educador, principalmente pelo fato de o processo de ensino e aprendizagem envolver essas dimensões e receber da comunidade aspectos recentes de globalização, tais como: raça, gênero, novas formas de comunicação, cultura jovem, expressões de classes sociais, movimentos religiosos, violência e exclusão social, que merecem um melhor tratamento pelos profissionais que estão à frente do processo de formação (PIMENTA, 2005).

O cotidiano profissional do docente, permite a ele a construção do saber associado ao poder de mobilização e elaboração dos saberes por ele pensado, o que permite crer que o pensar do docente é condicionado pelas concepções de ensino que subsidiam sua ação docente. Ao considerar o docente como agente que pensa e age em seu trabalho, que constrói seu saber, somos levados a compreender neste contexto pedagógico o que é “saber” ou conjunto de saberes que atualmente vêm sendo alvo de discussão e de pesquisa (SANTOS, 2010).

Uma dada sociedade possui valores culturais comuns a todos os seus integrantes, e o docente é o responsável pela ponte de mediação entre o educando e a cultura, sendo que o seu nível cultural determinará como acontecerá essa relação. Logo, a aprendizagem profissional é realizada a partir da aplicação dos conhecimentos, no exercício das atividades que envolvem a docência. O profissional apresentando uma sólida base de conhecimento será capaz de proporcionar um valioso e amplo campo de aprendizagem para o educando (TOZETTO E GOMES, 2009).

A cultura que o docente possui serve de base para a significação que ele atribui ao currículo em geral e ao conhecimento que transmite em particular para o aluno. O nível de conhecimento que o docente tem é um reflexo dessa cultura e das situações por ele experienciadas, atuando diretamente no que é transmitido ao aluno. (TOZETTO E GOMES, 2009, p.187)

O cotidiano proporciona ao docente o embate de diversas situações que geram a construção de uma experiência única provocadora de práticas diferenciadas, porém a

experiência socializada com muitos outros docentes faz-se relevante e necessária. A conexão entre os docentes são fontes de experiências. A proximidade com os pares viabiliza o contato com significados diversos, dos quais se recebe e se transfere as experiências. As experiências vivenciadas pelo docente favorecem a apropriação de práticas pedagógicas mais coerentes, fundamentadas, pois ensina o que se viveu, o que se experimentou (TOZETTO E GOMES, 2009).

Lembrando que o docente deve ter a percepção de que há necessidade de uma constante reflexão sobre sua prática pedagógica, buscando uma reflexão num triplo movimento, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Esse triplo movimento favorece ao docente a condição de analisar e interpretar sua prática cotidiana (PIMENTA, 1999). Estima-se que a atividade docente seja executada em ações práticas, exigindo uma base teórica bem coesiva e que gere dados bem definidos, por tanto, exige-se a permanente reflexão teórico-prática a partir de um triplo diálogo, consigo mesmo, com os outros e com a situação vivenciada (ALARCÃO, 2003).

Nesse sentido, a discussão apresentada contribui ao evidenciar a proeminência dos saberes docente como parte integrante do universo do ensino, que envolve múltiplos atores, tanto pessoas quanto instituições. No âmbito individual, uma pesquisa que foque nos saberes docentes, em especial nos saberes da experiência, propicia um espaço para formação do professor reflexivo, que consegue ver e repensar suas práticas pedagógicas. No âmbito institucional, conhecer os saberes da experiência permite a construção de espaços e estratégias potencializadoras de ensino-aprendizagem em diversos campos do saber. A próxima seção trata da contextualização da formação em uma área específica do conhecimento: busca-se apresentar um panorama da formação do farmacêutico e as questões de ensino envolvidas.

3 FORMAÇÃO DO FARMACÊUTICO: CURSOS, CURRÍCULOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CENA

Nessa seção propõe-se realizar uma reflexão geral acerca da formação do farmacêutico. Para um melhor entendimento, apresenta-se inicialmente a sua história profissional, as mudanças realizadas ao longo do tempo no seu currículo, na perda de sua identidade dentro da farmácia e então, a partir deste referencial teórico, discutir as práticas pedagógicas que vem sendo implementadas no curso.

Ao propor uma pesquisa sobre os saberes experienciais de farmacêuticos-docentes, pretende-se clarear questões que possam conduzir para um repensar da prática pedagógica, possibilitando assim avanços no processo de ensino-aprendizagem no ensino em Farmácia. Portanto, viu-se a necessidade de fazer, mesmo que de forma superficial, uma descrição do surgimento do Ensino em Farmácia, contextualizando-o na sociedade atual, para que então haja a compreensão de seus avanços e retrocessos, até mesmo porque, o ensino em Farmácia não está alheio ao que acontece no mundo.

3.1 FORMAÇÃO: CURSOS E CURRÍCULOS NO BRASIL

A partir da década de trinta, o profissional Farmacêutico passou por vários momentos de perda acelerada de identidade, tais mudanças levaram os profissionais da área ao desenvolvimento de reflexões sobre esse fenômeno. As reflexões permearam por indagações fundamentais sobre história, definição de identidade, compreensão das transformações ocorridas no setor, e apontaram que precisava ser claramente definido a relação profissão, formação e sociedade (SANTOS, 1999).

Devido aos vários momentos de mudanças no perfil do profissional farmacêutico, houve a necessidade de adequações na proposta de formação do Farmacêutico. Portanto, julgou-se necessário uma reflexão quanto ao ensino farmacêutico no Brasil, e é o que se pretende nesta seção, desenvolver uma análise histórica da institucionalização do ensino superior em Farmácia no Brasil.

Em 1813 foi aprovada a reforma elaborada por Dr. Manoel Luís Álvaro de Carvalho, a qual definia os requisitos para cursar a escola. Para ingressar é necessário somente saber ler e escrever corretamente, porém não previa a formação de farmacêutico e os conteúdos

curriculares eram precários. Vale ressaltar que essas escolas estavam direcionadas para a formação de cirurgiões-médicos, que atuavam no ramo da medicina, curavam as enfermidades em locais onde não havia médicos (SANTOS, 1999).

Depois de 19 anos de aprovação da reforma, em 1832, houve a criação dos primeiros cursos de Farmácia do Brasil, em Salvador e no Rio de Janeiro (PIMENTA, COSTA, 2008). Os primeiros cursos implantados no Brasil eram direcionados para a formação de farmacêuticos específicos para a produção e controle de qualidade de medicamentos. Os boticários, que pesquisavam e manipulavam medicamentos, foram gradativamente substituídos pelos farmacêuticos, profissionais formados na área. (VOTIA, 1965). Os boticários eram pessoas que tinham a responsabilidade de conhecer e curar as doenças através de remédios produzidos por eles, porém para exercer a profissão deviam cumprir uma série de requisitos e ter local e equipamentos adequados para a preparação e guarda dos medicamentos. O boticário manipulava e produzia o medicamento na frente do paciente, de acordo com a farmacopéia e a prescrição médica (CONSELHO FEDERAL DE FARMÁCIA – SÃO PAULO).

Nessa época, para fazer farmácia era necessário ter no mínimo 16 anos, saber falar francês, aritmética e geometria, e no primeiro ano submeter-se a disciplina de física e botânica, no segundo ano, química e botânica, no terceiro ano, farmácia e química. Sendo que deveria desenvolver atividade prática de botica, concomitantemente ou não. Vale ressaltar que durante 113 anos o ensino em Farmácia permaneceu anexado ao ensino de medicina (SANTOS, 1999).

A partir do aparecimento deste novo profissional, surgiram dois novos tipos de estabelecimentos no ramo de medicamentos: a Farmácia e o Laboratório Industrial Farmacêutico (VOTIA, 1965).

Quando foi em 1839, o governo de Minas Gerais resolveu implantar na capital Ouro Preto uma escola de farmácia. O modelo de ensino válido era o mesmo adotado pelo primeiro curso, o qual permaneceu em atividade até 1925, ano em que foi aprovada a reforma de Rocha Vaz, que estabelecia mudança no tempo de duração do curso, passando de três anos para quatro, e o profissional passava a ter acesso ao magistério das disciplinas específicas do curso, antes lecionadas apenas por médicos (SANTOS, 1999).

Porém, antes da aprovação da reforma ainda houve a implantação de mais duas escolas de Farmácia no Brasil, uma em 1896 em Porto Alegre e outra em 1898 em São Paulo (FERNANDES, 2004).

Após o ano de 1930, o curso de Farmácia propôs reestruturação no currículo mínimo, devido às mudanças apresentadas na profissão. O profissional passa a ter um distanciamento das farmácias e passa a desenvolver, cada vez mais, seu trabalho no laboratório de análises clínicas e na indústria de medicamentos, cosméticos e produtos alimentícios. Em 1962, o foco do currículo mínimo foi análises clínicas, porém ainda encontrava-se polarizada, pois promovia a formação do farmacêutico industrial e farmacêutico bioquímico, sendo que o farmacêutico bioquímico apresentava duas opções de atuação, tecnologia de alimentos e análises clínicas e toxicológicas. (HADDAD et al., 2006) Esse direcionamentos do novo currículo mínimo foi definido pelo Conselho Federal de Educação (CFE), através do parecer nº 268/62, instituindo assim a formação do Farmacêutico-Bioquímico. O parecer caracterizou o primeiro currículo mínimo de Farmácia instituído no Brasil, onde o profissional formava-se em três ou quatro anos, num currículo integrado (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1963).

A partir do parecer nº 268/62, o curso passou a ser estruturado em duas partes, uma direcionada ao profissional básico, com formação em três anos, a outra direcionada ao profissional opcional, onde o profissional com mais um ano de estudo ganhava a formação de Farmacêutico-Bioquímico. Sendo que eram ofertadas quatro habilitações: Indústria farmacêutica; Controle de medicamentos e análises de alimentos; Química terapêutica e Laboratório de saúde pública. Porém o nome da graduação era sempre o mesmo Farmacêutico-Bioquímico (CECY, 2011).

Com o processo mundial de industrialização no setor farmacêutico, a partir da década de 30, o farmacêutico foi perdendo gradualmente seu espaço na manipulação de fórmulas devido à produção de medicamento em escala industrial e a sua função na indicação de medicamentos foi sendo repassada para os médicos. O elo do farmacêutico com a sociedade e com a equipe multidisciplinar de saúde foi deixando de existir e o farmacêutico perdendo a importância para o planejamento e execução das políticas de saúde (SATURNINO, 2008, p.5).

Sete anos depois, em 1969, houve uma nova caracterização do perfil farmacêutico, ou seja, nova definição de currículo mínimo de Farmácia, o qual é definido pelo CFE através do parecer nº 287 de 1969. Nesse tempo houve a consolidação do termo Farmácia-Bioquímica para as atividades voltadas para as análises clínicas e alimentos e implantou-se um novo termo, o de Farmácia Industrial, para as atividades voltadas às indústrias de medicamentos e cosméticos. “... a indústria farmacêutica moderna é uma indústria de transformação, enquanto a Farmácia representa um estabelecimento predominantemente comercial, com um artesanato

técnico em involução” (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1969). Com a reformulação do currículo mínimo houve a redução das habilitações para três (CECY, 2011).

Estefan (1986) afirma que:

Esta reforma curricular surgiu em meio a uma crise institucional do ensino quando até mesmo a extinção dos Cursos de Farmácia chegou a ser proposta. Essa crise teve por fundamento, em realidade, o fosso existente entre o ensino e a realidade de saúde do povo brasileiro. O acordo MEC/USAID, que dá causa à reforma do ensino é a gênese dos descaminhos subseqüentes. É importante analisar os antecedentes históricos gerados da crise que culminou com o currículo vigente (Estefan, 1986, p.517).

Silva (1984) deixa claro que a reforma estava longe de oferecer soluções para a adequação do profissional para uma dispensação de medicamentos com qualidade para a população, nessa época percebia-se uma desqualificação do profissional nesse campo de atividade, sendo que o profissional preferia a atuação nas análises clínicas e toxicológicas. Cecy (2011) complementa ainda que a mudança é justificada pela pouca procura do curso e por conta do mal preparo dos profissionais formados, principalmente, no seguimento industrial. A classe farmacêutica, nessa época, reivindicava um currículo integrador, porém, frente às reclamações das Instituições de Ensino Superior – IES quanto ao alto custo aluno/ano e da indústria farmacêutica, que cobrava a presença de um profissional mais qualificado, o Conselho Federal de Educação, através do Parecer nº 4/69, manteve a subdivisão curricular, porém levemente simplificada.

A Resolução nº 4 do Conselho Federal de Educação, que estabelece o Currículo Mínimo dos Cursos de Nível Superior, definiu o currículo mínimo de Farmácia com um caráter multidisciplinar, o que possibilita para o profissional farmacêutico a atuação em diferentes campos. As escolas de Farmácia passariam a formar profissionais para as diferentes áreas: Farmacêutico, com atuação direta nas farmácias, atendimento direto ao paciente; Farmacêutico industrial, com atuação dentro das grandes indústrias de medicamentos e cosméticos e Farmacêutico bioquímico, com atuação na tecnologia de alimentos quanto nas análises clínicas e toxicológicas (SANTOS, 1993).

Haddad, et al (2006), afirmam que em 1973, 97% dos alunos de farmácia passaram a optar pela atuação em análises clínicas.

Em 1986 existiam no Brasil 35 Instituições de Ensino Superior que ofertavam cursos de graduação em Farmácia, os quais estavam distribuídos por todas as regiões do país, apresentando maior concentração na região mais desenvolvida, sudeste do país. Nesse período a maiorias das IES eram Escolas ou Faculdades Federais, porém já se percebia um aumento

substancial de estabelecimentos privados, principalmente no estado de São Paulo. Percebia-se que, nessa época, apenas 4% do alunado fazia a opção por farmácia, 82% pelo setor de análises clínicas e toxicológicas e 14% pela área de tecnologia, farmácia industrial (ESTEFAN, 1986).

Em 1996, o Conselho Nacional de Educação, a partir da Lei nº 9394 definiu as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estavam direcionadas para uma nova concepção curricular para o ensino superior. A partir de então as Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a elaborar o seu currículo, que deveria incluir a compreensão humanista e social da profissão, bem como o conhecimento de gestão administrativa e operacional do futuro profissional (CECY, 2003).

Apesar de tantas discussões acerca do ensino em farmácia, o cenário antes da Resolução nº2/2002 apontava um grande descompasso nos modelos de ensino vigentes com as reais necessidades da população, o que leva a percepção de muitas falhas no ensino superior nesta área, tais como, quantidade de informações e a excessiva carga horária teórica, escassas atividades práticas formadoras, e a pouca ênfase no caráter curativo em detrimento da prevenção (RODRIGUE e REIS, 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, propôs a substituição dos currículos mínimos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para os cursos de formação superior. Somente em 2001 houve a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Farmácia, tendo sua publicação oficial em 2002. As novas DCN são marcadas basicamente por duas situações inovadoras; o egresso do curso receberá o diploma conferido como farmacêutico e apresentará formação “generalista”, antes dividida em habilitações (CECY, 2011).

Esse instrumento legal teve sua inspiração nas transformações do mundo moderno, notadamente pelos seus novos paradigmas: a globalização, o liberalismo e a chegada da era do conhecimento. Achou o Conselho Nacional de Educação que era hora de acabar com a camisa de força que se impunha ao ensino superior, há muito tempo, engessado pelos currículos mínimos (CECY, 2011. p. 53).

O autor acredita que as duas mudanças vieram para responder aos anseios antigos da profissão, em razão de que permitiu a recuperação da original denominação do profissional farmacêutico, bem como simplificou a subdivisão curricular que já não se justificava atualmente, pois estava ocorrendo uma deturpação da denominação do formando, devido alguns profissionais passarem a se denominar de “Bioquímicos”, em detrimento da verdadeira denominação da profissão: Farmacêutico.

Cecy (2011), afirma que antes da aprovação das DCN's do curso de farmácia houve várias consultas e aprofundadas discussões, que levaram ao levantamento de argumentações já presentes nas reformas anteriores. Como resposta aos argumentos houve a formação de dois grupos; um que defendia a permanência da divisão curricular e outro que defendia a implantação de um currículo único, com enfoque “generalista”, que seria capaz de garantir ao graduado a conquista corporativa alcançada pela profissão. O que se observa nos dias de hoje é que a proposta da implantação de um currículo único prevaleceu e foi contemplado nas Diretrizes Curriculares.

A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 - DCN (resolução CNE/CES 02/2002) foi um importante marco histórico para a profissão ao determinar que a formação do farmacêutico deve ter como foco a preparação para atuar no Sistema Único de Saúde - SUS, articulado ao contexto social, participando e contribuindo para o desenvolvimento da sociedade. Após a publicação das DCN, as dificuldades geradas na sua interpretação e aplicação direcionaram as discussões na área da educação farmacêutica, que ficaram concentradas nas formas de implementar as novas diretrizes (NAIR LEITE, et al., 2008, p. 461).

Somando as discussões, buscou-se obedecer às recomendações do Conselho Nacional de Educação presentes no parecer nº 776/97, que deixa claro a necessidade de fomentar uma formação geral, a fim de que o graduado tenha a capacidade de superar os desafios que novas condições do exercício profissional possam oferecer e de produzir o conhecimento, permitindo, ao graduando, vários tipos de formação e habilitações diferentes em um mesmo programa (CECY, 2011).

As novas diretrizes foram propostas para uma adequação à realidade do Sistema Único de Saúde (SUS), indicando a formação do farmacêutico generalista, humanista, crítico e reflexivo, podendo atuar em todos os níveis de atenção à saúde. Estando capacitado para atuar nas atividades voltadas aos fármacos e aos medicamentos, análises clínicas e toxicológicas, controle, produção e análise de alimentos, pautado em princípios éticos e na compreensão da realidade social, cultural e econômica do seu meio, dirigindo sua atuação para a transformação da realidade em benefício da sociedade (MEC, 2002).

Antes mesmo da mudança na DCN do curso de graduação em Farmácia já acontecia no Brasil discussões acerca do Ensino Farmacêutico; quais foram motivadas por inquietações individuais e coletivas, de profissionais e órgãos que regulamentam a profissão no país, quanto ao currículo de farmácia, formação de docentes, práticas docentes, atuação do farmacêutico docente. Frente a essas considerações optou-se nesta pesquisa pela vertente dos saberes docentes evidenciados mediante a construção das práticas pedagógicas de

Farmacêuticos Docentes, o que apresenta-se ao encontro com as propostas discutidas e analisadas durante os eventos nacionais sobre o Ensino Farmacêutico.

As discussões iniciaram no ano de 2000, a partir do I Conferência Nacional de Ensino Farmacêutico, realizado pelo Conselho Federal de Farmácia - CFF, sob organização da Comissão de Ensino do CFF. Propôs discussão quanto as mudanças no ensino de Farmácia, na busca pelo fortalecimento da farmácia clínica, voltada para a relação medicamento-paciente. O CFF acreditava que a Farmácia no Brasil, naquele momento, iniciaria um processo de profundas transformações, o que a colocava no foco de incontáveis discussões e questionamentos, por todo o país, bem como deixaria a educação farmacêutica num inconcebível descompasso com o cenário farmacêutico. Portanto a conferência objetivou aproximar o ensino farmacêutico brasileiro das recomendações da Organização Pan-americana de Saúde – Opas/OMS, no que diz respeito à atenção farmacêutica (ENSINO..., 2000).

Os questionamentos e processo de transformações se aprofundaram a partir da criação da Lei 9787/99, que regulamenta os medicamentos genéricos, pois a partir da sua implantação vem a necessidade do desenvolvimento da atenção farmacêutica nas farmácias, pois torna-se obrigatória a presença do profissional para a realização da intercambialidade (substituição) do medicamento de marca por um genérico. A OMS, na época, cobrava a intensificação da atenção farmacêutica, principalmente na América do Sul, e acreditava que o ensino farmacêutico seria o ponto de partida para este acontecimento, porém, os especialistas da área acreditavam que o ensino farmacêutico no Brasil carecia sofrer alterações para acompanhar todo o conjunto de mudanças que o cenário farmacêutico estava prestes a sofrer (BRANDÃO E VASCONCELOS, 2000).

Outro ponto muito discutido na Conferência foi a necessidade de implantar nos cursos condições para que os estudantes apliquem e desenvolvam os seus conhecimentos, apontaram que os acadêmicos precisavam se integrar às várias áreas da profissão, no intuito de tornar-se um profissional de competência. Para tanto, a farmácia-escola, estágio supervisionado e o convênio com o serviço de saúde pública, hospitais, vigilância sanitária, farmácias comunitárias, indústrias de medicamentos e de cosméticos passariam a ter grande importância no curso (BRANDÃO E VASCONCELOS, 2000).

Após todas as discussões várias dificuldades foram apontadas na educação farmacêutica brasileira, tais como, a falta de envolvimento de professores, padronização do plano de curso, lacunas na promoção da interdisciplinaridade e nas metodologias adotadas em sala de aula. (BRANDÃO E VASCONCELOS, 2000) Portanto, evidencia-se a partir desta

conferência, a importância de se conhecer, entender e executar práticas pedagógicas que facilitem o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Fica claro, também, que as práticas pedagógicas são modificadas, adaptadas de acordo com os saberes que os farmacêuticos docentes vão adquirindo no decorrer de sua atuação docente, bem como a partir das mudanças propostas pelas DCN e currículos apresentados pelas instituições.

Praticamente todos os anos houve no país a proposta de eventos para unir farmacêuticos-docentes, coordenadores de cursos, acadêmicos e representantes do CFF e da ABEF para compartilhar experiências, avaliar e discutir o cenário da educação farmacêutica no país, no intuito de buscar melhorias no processo ensino-aprendizagem de formação do profissional farmacêutico. Logo, é pertinente a descrição dos eventos que aconteceram, apontando seus objetivos e propostas.

Nos respectivos anos de 2001 e 2002 aconteceram a II e III Conferência Nacional de Ensino Farmacêutico, porém não foi encontrado material disponível para a descrição das discussões propostas em tais conferências.

A IV Conferência Nacional de Educação Farmacêutica aconteceu no ano de 2004, qual teve como tema “Paradigmas da Nova Educação Farmacêutica”. O CFF pretendeu com este tema traçar um diagnóstico de como se encontrava o processo de implantação das novas DCN’s nos cursos de graduação em Farmácia, o qual havia sido solicitado pelo Conselho Nacional de Educação a partir do ano de 2003. A partir das discussões o Conselho pode confirmar as dificuldades nesse processo de adaptação, pois as mudanças são muitas e são complexas. A nova propostas das DCN’s, formação de farmacêuticos generalistas, era considerada como um reviravolta conceitual e estrutural, pois será um profissional considerado completo, porque será munido de habilidade que proporcionará a ele a capacidade de exercer todos os seguimentos e atividades do ramo Farmacêutico (BRANDÃO; RUFINO, 2004).

Nos anos de 2005 e 2006 houve uma dormência nas discussões voltadas para o ensino farmacêutico.

Nos dias 13 e 14 de dezembro de 2007, aconteceu o primeiro Fórum Nacional de Educação Farmacêutica. O evento foi uma iniciativa do DAF/SCTIE/MS (Departamento de Assistência Farmacêutica e Insumos Estratégicos (DAF), vinculado à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos (SCTIE), de acordo com o Decreto nº 8.065, de 7 de agosto de 2013, que aprova a Estrutura Regimental do Ministério da Saúde), em parceria com a Associação Brasileira de Ensino Farmacêutico (ABENFAR). Esse evento teve como objetivo debater com instituições representativas da classe farmacêutica, estudantes,

professores de farmácia e representantes dos serviços de saúde, as prioridades para a formação do profissional farmacêutico para atender as necessidades do país e do SUS (NAIR LEITE, et al., 2008).

Dentre os debates apresentados no evento destaca-se a percepção da situação atual do profissional, onde foi apontado que a educação farmacêutica, na época, era desenvolvida de forma desarticulada da realidade social, com pouco direcionamento para a resolução dos problemas de saúde pública e grande enfoque para a produção de medicamentos, técnicas e execução de exames. Percebeu-se ainda que há necessidade de mais encontros voltados para a reflexão sobre o currículo generalista, que é regido pela resolução 02/2002, pois ainda tem-se que buscar uma identidade central na formação do Farmacêutico, assim como estimular a discussão política nos cursos e ampliar a participação do Ministério da Educação (MEC) no processo de mudança da formação farmacêutica (NAIR LEITE, et al., 2008).

No ano seguinte aconteceu à quinta edição da Conferência Nacional de Educação Farmacêutica, com o tema “A formação farmacêutica em tempo de mudança”, que objetivou esclarecer dúvidas sobre as Diretrizes, bem como compartilhar projetos e experiências e despertar a formação do profissional para a saúde pública. Durante o evento foi apresentado um diagnóstico dos cursos de farmácia no Brasil, sendo que na época havia 306 cursos de graduação em farmácia, que totalizavam 38.143 vagas anuais, sendo 40 instituições públicas e 266 instituições privadas. No período de doze anos houve um crescimento de 347% (NARIKAWA, 2008).

Este crescimento gerava, por parte do CFF, uma preocupação com a qualidade do ensino farmacêutico oferecido. Para os participantes do evento a qualidade do ensino está diretamente ligada ao diálogo, acreditam que teria a necessidade de conversas com os coordenadores e professores envolvidos nos cursos de farmácia, pois havia a necessidade de analisar a realidade de cada lugar, levar em consideração as necessidades do SUS, para então garantir a formação de profissionais cidadãos. Apontaram também a necessidade de investir na multidisciplinariedade, na formação geral, pois devem considerar que as pesquisas avançam. Assim como deve haver inovação nas metodologias, pois as tecnologias evoluíram, existem inúmeras formas de se aplicar o conteúdo e torná-lo mais acessível aos estudantes (NARIKAWA, 2008).

Como resultado das discussões houve a construção de um documento oficial, o qual solicitava a fixação da carga horária do curso de graduação em 4 mil horas (cada hora de 60 minutos), que correspondem a 4,800horas/aula (de 50 minutos cada), o qual foi encaminhado

para o Ministério da Saúde e da Educação e ao Conselho Nacional de Educação (NARIKAWA, 2008).

No ano seguinte houve a aprovação do Parecer CNE/CES nº 213/2008, o qual dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências biológicas, Educação física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Para o Curso de graduação em Farmácia foi recomendada a carga horária mínima de 4000 horas (Ministério da Educação, 2008).

Como resultado da quinta edição da Conferência houve a produção, pelo CFF, do livro “Os Desafios da Educação Farmacêutica, no Brasil”, que expõe os pontos que dificultam a adequação dos cursos de farmácia ao que preconizam as Diretrizes Curriculares. De acordo com os estudos, os pontos mais críticos são a heterogeneidade e as discrepâncias presentes na construção dos currículos, pois alguns currículos não contemplam todas as áreas de conhecimento, como exemplo, alimentos, análises clínicas e toxicológicas. Além da questão curricular o estudo aponta que há deficiências na infraestrutura, tais como, carência de biblioteca, farmácias-escolas, hospitais-escola, laboratório-escola e de outros equipamentos recomendados pelas DCN's como fundamentais para o bom aprendizado do acadêmico (BRANDÃO, 2009).

A VI Conferência Nacional de Educação Farmacêutica, aconteceu no ano de 2009 e buscou discussões quanto a qualidade da formação farmacêutica, a qual direciona-se para a boa gestão institucional e acadêmica. As discussões apontaram para que os cursos de farmácia precisavam aperfeiçoar o gerenciamento do ensino. Que o professor passou a ser um facilitador e não mais um transmissor de conteúdos e que o mesmo precisa adotar metodologias inovadoras, cujo objetivo seja buscar qualidade na transmissão do conhecimento. As IES precisavam elaborar planejamentos os quais deveriam direcionar-se para orientações pedagógicas e para políticas públicas criadas pelo Ministério da Saúde (MS), com vista a atender à demanda do setor de saúde (BRANDÃO, 2009).

Tais discursões vão ao encontro do que foi apresentado na seção anterior quanto aos saberes. A proposta de melhorar a qualidade da formação do profissional só será possível a partir da execução dos saberes curriculares e experienciais. Com os saberes curriculares tem-se um direcionamento para os programas propostos pelas Instituições de Ensino Superior, bem como o conhecimento, organizado e sistematizado, transmitido pela instituição. Os saberes experienciais permitirão a construção de práticas pedagógicas, voltadas para

metodologias capazes de possibilitar a melhor compreensão dos conteúdos abordados pelos farmacêuticos-docentes.

Não foi encontrado material disponível para a descrição das discussões propostas apontadas nas VII e VIII Conferência Nacional de Ensino Farmacêutico.

A última edição da Conferência aconteceu no ano de 2015, tendo como tema a “Educação Farmacêutica: desafios e caminhos na arte de formar para transformar”. Neste ano a conferência aconteceu durante o Congresso Brasileiro de Educação Farmacêutica, em paralelo com o IX Encontro Nacional de Coordenadores de Cursos e VI Fórum Nacional de Educação Farmacêutica. Os eventos trouxeram como objetivo: analisar o atual contexto da educação farmacêutica no Brasil, discutir e refletir sobre estratégias para a melhoria da qualidade da educação farmacêutica e avaliar as DCN’s do curso de graduação em Farmácia. A motivação para a escolha do tema foi a mudança das DCN’s, bem como as transformações no ramo farmacêutico, e as novas dimensões que os serviços de saúde ganharam. Tudo exige um profissional cada dia mais capacitado, tanto no aspecto técnico, quanto humano (EDUCAÇÃO, 2015).

Hoje, no Brasil, existem vários eventos direcionados para a discussão sobre a Educação Farmacêutica. Além da Conferência Nacional de Educação Farmacêutica, que foi o evento pioneiro no ramo, temos: Encontro Nacional de Estudantes de Farmácia, Fórum Nacional de Discussões sobre as DCN’s, Encontro Nacional de Coordenadores de Curso. O mais novo evento realizado foi o Congresso Brasileiro de Educação Farmacêutica, tendo sua primeira edição realizada no ano de 2015.

Percebe-se, a partir do que foi descrito acima, quanto às conferências e encontros sobre o Ensino Farmacêutico, que sempre houve uma preocupação quanto a qualidade do ensino em farmácia e que todos os questionamentos direcionam-se para a proposta do presente estudo que é averiguar os saberes docentes de farmacêuticos que exercem a docência sobre a construção de práticas pedagógicas, logo a proposta de discussão pode possibilitar a identificação de ações que possam ser desenvolvidas para se atingir o objetivo de estudo o que já foi apresentado nos encontros.

Nota-se que o Currículo de Farmácia vem sendo alvo de questionamentos e análises pelos profissionais farmacêuticos e educadores, assim como suas habilidades e duração do curso. A proposta dos questionamentos é a busca por uma uniformidade na formação do profissional, porém mantendo-se aberta a possibilidade de inovações que perpassam pela peculiaridade regional. Algumas questões que sempre são apresentadas durante as discussões são: avanços e necessidade de formação no campo tecnológico e da saúde pública, exigências

por parte do docente e da IES, inclusão de disciplinas voltadas para a saúde coletiva, bem como a inclusão de disciplinas do ciclo básico que estejam diretamente relacionadas com os componentes do próprio perfil curricular do profissional (ESTEFAN, 1986).

A partir do que foi exposto, quanto aos eventos voltados para o Ensino Farmacêutico, percebe-se a necessidade de conhecer os saberes e as práticas pedagógicas dos farmacêuticos-docentes, pois o cenário do Ensino Farmacêutico sempre esteve em constantes transformações e não se tem evidências que o farmacêutico docente que não teve formação voltada para a docência, conseguiu acompanhar toda essa evolução.

Para uma complementação da discussão apresentada acima, evidencia-se a pesquisa desenvolvida por Sousa et al (2013) a qual apresentou como proposta uma reflexão sobre a integração da formação do profissional farmacêutico e as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's, trazendo interlocuções técnicas sobre as mudanças necessárias na formação deste profissional. A metodologia proposta pelos autores foi à revisão bibliográfica, realizada sobre as principais terminologias relacionadas à educação farmacêutica. Os autores não deixam claro qual metodologia foi adotada na análise dos resultados. A partir dos dados coletados, pretendeu-se discutir alguns aspectos relacionados com as recomendações curriculares para a formação do farmacêutico e sua atuação no SUS, ou seja, buscou-se uma reflexão sobre a integração da formação do profissional farmacêutico e as DCN's, trazendo como interlocução as referências técnicas sobre as mudanças necessárias na formação desse profissional, em uma nova maneira de pensar educação.

Como resultado, os pesquisadores apontam a necessidade de um maior esforço por parte dos profissionais envolvidos com a educação farmacêutica. Deve haver uma maior sensibilização dos docentes, das IES e dos demais profissionais da área para a necessidade de uma reforma efetiva em relação ao ensino em Farmácia. Para a formação de profissionais competentes para atender a necessidade da saúde da população não basta apenas contemplar as DCSs, tem que haver uma relação da proposta curricular com a atuação deste profissional no mercado.

Os autores acreditam que as peculiaridades apresentadas pelo país dificultam a implementação de um currículo adequado para a formação do profissional, apontam como exemplo a complexidade da organização do SUS e a amplitude do âmbito profissional. Percebe-se, então, que na prática os Cursos de Farmácia, após a publicação das DCNs, vem buscando a adaptação das matrizes curriculares, o que tem gerado currículos cada vez mais diversificados, pois cada instituição tem a autonomia para interpretar as diretrizes e realizar alterações conforme seu entendimento.

Sousa et al (2013) afirmam que o ensino farmacêutico ainda não conseguiu um direcionamento adequado da matriz curricular. Apontam que o profissional, juntamente com os órgãos da classe e as instituições de ensino, precisam se unir para que haja o fortalecimento da discussão em torno da educação farmacêutica. É preciso a adoção de uma visão holística firmada em uma mudança de paradigmas, no que se refere ao modo de pensar a saúde e o ensino farmacêutico, o que antes era voltado para um modelo curativo e fragmentado; agora, passa a ser centrado no modelo integrado e generalista. Por isso é necessário intervir no processo de formação do profissional em todos os momentos, promover oportunidades de discussão entre educação e prática, que irão colaborar para a construção de um novo perfil de profissional.

Atualmente existem ainda grandes desafios a serem enfrentados, mas observa-se que as IES tem se empenhado na busca de meios para solucioná-los, tendo como exemplo a implantação dos internatos rurais e os estágios obrigatórios em Farmácias Escolas.

Almeida, et al. (2014) questionam a operacionalização da formação clínica humanística voltada para o paciente e observa que diversas estratégias vêm sendo incorporadas ao ensino, tais como a implantação das Farmácias-Escola e os projetos de Extensão e mais recentemente a adoção de diferentes metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Acredita-se que a Farmácia-Escola seja um local de prática que permite ao aluno a vivência profissional por meio da prestação de serviços farmacêuticos. A primeira Farmácia-Escola do país foi implantada no curso de Farmácia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sendo que, atualmente, mais da metade dos cursos do país mantém uma unidade de Farmácia-Escola (SATURNINO, FERNÁNDEZ-LLIMÓS, 2009). O tópico a seguir trata dessas novas práticas incorporadas ao curso de Farmácia, de maneira mais pormenorizada.

3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM FARMÁCIA

Por muito tempo o ensino de Farmácia convergia para a retenção de informações e repetição de conteúdos básicos, sem haver um comprometimento com a resolução de problemas, o que é necessário para reforçar o pensamento crítico. Esse perfil trouxe para o mercado a formação de profissionais mal preparados para os problemas da vida real (BLOUIN et al., 2008).

Portanto, a relação entre teoria e prática torna-se importante e imprescindível para o processo ensino-aprendizagem, é o que destaca Waterfield (2010).

É importante a ligação entre a teoria, a prática e a produção de conhecimento dentro do contexto de aplicação, mesmo porque alguns conhecimentos utilizados pelos farmacêuticos não podem ser codificados. Uma das formas de integração entre teoria e prática, que vai ao encontro dessa necessidade, é o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem (WATERFIELD, 2010).

Na tentativa de melhorar a formação do profissional Farmacêutico, várias propostas pedagógicas surgiram como alternativa ao ensino tradicional, tais como a metodologia da problematização, a aprendizagem baseada em problemas, exame clínico objetivo estruturado, simulações (Exame clínico objetivo estruturado), entre outros (BERBEL, 1998; WATERFIELD, 2010). Essas metodologias apresentam como objetivo a aproximação do aluno com a realidade, pois permitem que o aluno se debruce sobre uma situação-problema, estude-a e formule hipótese sobre as suas causas e propostas de intervenção. O que difere uma da outra é a forma de construção e apresentação da situação problema (BERBEL, 1998; ALMEIDA, et al, 2014).

Almeida, et al, (2014) apontam que a utilização das metodologias apresentadas acima apresentam inúmeras vantagens, pois possibilitam o desenvolvimento de habilidades para resolver problemas, formular decisões baseadas em evidências, melhorar a capacidade de comunicação, avaliar criticamente a literatura e aplicar informações no acompanhamento dos pacientes.

Várias IES tem adotado a implantação de metodologias ativas de aprendizagem, e apontam resultados satisfatórios quanto ao desempenho e qualificação do profissional formado. Um exemplo que pode ser apresentado é o estudo realizado por Santana et al. (2012), ele mostra que os discentes avaliam positivamente o método de aprendizagem baseado em problema, pois o método os deixou mais ativos nas aulas, assumiram uma visão mais crítica, bem como ganharam independência nos estudos, permitindo assim que eles se tornem mais aptos a enfrentar o seu cotidiano profissional de forma mais eficaz.

O uso de simulação no processo ensino-aprendizagem tem sido outra estratégia muito utilizada pelas IES. Esta metodologia utiliza como estratégia a substituição do paciente por modelos artificiais, atores ou paciente em uma realidade virtual. Almeida, et al, (2014) afirmam que o uso de simulação tem crescido em diversos curso de Farmácia e que estas técnicas promovem a habilidade entre os alunos e, principalmente, entre o aluno e a comunidade, o que é indispensável para a interação farmacêutico-paciente. Porém deve-se ter cuidado no uso desta metodologia, pois as simulações não podem estar fora de um contexto real, deve-se considerar fatores humanísticos envolvidos na abordagem do paciente.

Portanto a afirmativa acima pode ser justificada a partir dos resultados apresentados pela pesquisa de Galato, et al (2011), a qual objetivou mostrar a experiência de ensino no curso de Farmácia da Unisul no processo de ensino-aprendizagem por meio da simulação de atendimento farmacêutico. Na simulação os docentes adotam o exame clínico objetivo estruturado; organizam a simulação de atendimento farmacêutico, preparando o cenário e elaborando os casos clínicos. As ações dos alunos são filmadas e depois são levadas para análise e discussão em sala de aula, onde tem-se a possibilidade da identificação dos erros/equívocos dos acadêmicos, que a partir de então passam a ser estudados (GALATO et al., 2011).

Para Mazzoni e Moraes (2006) os equívocos cometidos pelos acadêmicos não prejudicam o paciente real, porem passa a ser visto como virtude a qual pode ser modificada, e não penalizada. A partir da identificação dos erros durante a simulação, devem ser definidas estratégias para que o erro não possa ser repetido. As afirmações dos autores mencionados acima corroboram com os pensamentos de Troncon (2007), o qual afirma que a simulação torna o aprendizado mais ativo e possibilita homogeneidade nas oportunidades de treinamento e repetições, facilitando as correções nas ações realizadas pelos acadêmicos. Propõe ainda que está metodologia é capaz de proporcionar o desenvolvimento do conhecimento por meio de leituras, permite o desenvolvimento de aulas demonstrativas, bem como a prática inicial com o paciente; tais ações irão gerar comentários do observador, que é o professor tutor, os quais serão direcionados para uma reflexão por parte dos discentes, que trarão como resultado ações inovadoras, que terão posterior avaliação e reflexão.

Os principais desafios para a adoção desta ferramenta de ensino estão relacionados ao perfil adequado do corpo docente e à capacidade de formulação dos problemas clínicos a serem trabalhados. No entanto, uma vez superados estes desafios, esta ferramenta de ensino permite uma formação clínica dos farmacêuticos por intermédio da articulação dos conhecimentos teóricos aplicados à resolução de problemas clínicos reais” (GALATO et al., 2011, p. 3016).

Outra pesquisa que pode ser utilizada como justificava para a utilização de metodologias ativas de aprendizagem é apresentada por Santana, et al (2012). No estudo, os pesquisadores objetivaram identificar o nível de aceitação da metodologia ativa de ensino pelos acadêmicos nas aulas de Farmacologia Geral. A metodologia ativa adotada foi a problematização, a qual foi realizada em duas sessões. A primeira foi a análise do caso clínico, onde os discentes discutiram sobre o problema, a partir de hipóteses, e formularam objetivos de aprendizagem inerentes ao caso clínico. A segunda foi direcionada para a resolução, a partir de estudos realizados pelos discentes.

A partir da análise dos resultados os pesquisadores afirmam que a metodologia baseada em problemas torna os discentes mais ativos, tendo a capacidade de uma visão mais crítica, o que torna o processo de aprendizagem mais satisfatório. Esta metodologia proporciona também a independência no estudo, proporcionando ao discente a habilidade de enfrentar o seu cotidiano profissional de forma mais eficaz.

Levando em consideração que a formação do Farmacêutico deva ocorrer de forma contínua, como previsto pelas DCN, o período de formação deve estender-se por toda a vida profissional. Nesse sentido, Instituições de Ensino Superior vem discutindo sobre a possibilidade da verticalização do ensino em farmácia, através da integração do curso de Farmácia com cursos de pós-graduação, lato e *stricto sensu*, inclusive com a possibilidade de validação de componentes curriculares cursados em diferentes etapas formativas (SILVA et al., 2010).

Almeida et al. (2014) apontam que a crise na identidade do profissional farmacêutico provocou seu distanciamento da farmácia e, na tentativa de reaproximar o profissional das farmácias, bem como dos medicamentos e dos pacientes, várias práticas surgiram no cursos de graduação, como exemplo a Farmácia Clínica e a Atenção Farmacêutica. É bom destacar que, independente do método empregado, o componente mais importante de todo o processo formativo é o paciente, destinatário final de todas as ações.

3.3 ENSINO DE FARMÁCIA NO PARÁ: CONTEXTUALIZANDO.

O ensino superior em Farmácia no Pará surgiu em 1903, o qual foi criado pela Lei nº 874 de 23 de outubro de 1903 e regulada pelo Decreto nº 1274 de 1º de fevereiro de 1904. A escola iniciou seu funcionamento sob a direção da chefia do serviço sanitário; a partir do que era referido na lei o corpo docente era constituído por funcionários do serviço social. O curso era feito em dois anos, com o ensino das disciplinas de química médica, farmacologia, história natural médica e matéria médica, no primeiro ano; e química médica e farmacologia no segundo ano (SILVA, 2003).

A partir da criação da Lei Estadual nº 1384 de 20 de novembro de 1912, o curso foi elevado para 3 anos, dividido em seis períodos letivos. (SILVA, 2003) Em 1917 a direção deste estabelecimento deliberou sua nova adaptação, a qual estava pautada no Decreto nº 11530 de 1915, que reorganizou o ensino secundário e superior da República.

Art. 1º O Governo Federal continuará a manter os seis institutos de instrução secundária e superior subordinados ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, dando-lhes autonomia didáctica e administrativa de accôrdo com as disposições deste decreto.

Art. 2º O patrimonio de cada instituto será administrado pelo respectivo director, de accôrdo com o orçamento elaborado pela Congregação, approved pelo Conselho Superior do Ensino e homologado pelo Ministro da Justiça e Negócios Interiores.” (BRASIL, 1915)

A partir de então houve a adequação das cadeiras (ver quadro abaixo), tornando-as mais pedagógicas. Além disso, instituiu o exame vestibular, exame em todos os anos do curso e prova de concurso para provimento efetivo dos substitutos.

Quadro2 - Disciplinas ofertadas no Curso Superior de Farmácia do Pará, nos anos de 1912 e 1915

ANOS	DISCIPLINAS	
	1912	1915
1º ano	Physica; Chimica mineral; Biologia e Parasitologia	Physica Pharmacêutica; Chimica mineral; Chimica Orgânica; História natural Médica e Pharmácia Prática.
2º ano	Chimica Orgânica; Chimica Analítica; Microbiologia e Pharmacologia (1ª parte)	Chimica Analítica; Microbiologia e Pharmacologia (1ª parte)
3º ano	Matéria Médica; Noções de Higiene; Chimica Industrial; Chimica Toxicológica; Chimica Bromatológica e Pharmacologia (2ª parte)	Noções de Higiene; Chimica Industrial; Toxicologia; Bromatologia e Pharmcologia (2ª parte)

Fonte: adaptação do texto de SILVA (2003).

Silva (2003) relata que no período de 1922 a 1930 não se encontra referências pertinentes direcionadas às atividades da Escola de Farmácia no Pará. Acredita-se que foi um período de dormência na escola, onde não houve mudanças ou realizações de atividades julgadas interessantes.

No ano de 1931, a Escola de Farmácia é anexada à Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará, através do Decreto nº 133 de 12 de fevereiro de 1931. Acreditava-se que os estabelecimentos de ensino dessa natureza, corresponderiam melhor à sua finalidade quando anexados às Faculdades de Medicina. Após longas discussões acerca da junção das Faculdades, em 1938 houve o desmembramento e encerramento da Faculdade de Farmácia no Pará. Um dos motivos foi à dificuldade em custear o curso, pois em junho de 1937 o Governo suspendeu os pagamentos que eram regulamentados pelo Decreto nº 133 de 1931 (SILVA, 2003).

No ano seguinte, 1939, o Pará começou a sentir a falta do profissional Farmacêutico, o que afetou diretamente o funcionamento legal e regular das farmácias e laboratórios na capital do estado, resultando na operação de um movimento de classe, objetivando reestabelecer as atividades da Associação Farmacêutica do Pará, no intuito de buscar, junto aos poderes públicos, a fundação de uma Faculdade de Farmácia. Após várias reuniões e discussões acerca do assunto, no ano seguinte a Associação consegue do Interventor Federal do Estado o auxílio financeiro para a aquisição de material técnico e no dia 16 de julho de 1941 ocorreu a fundação da Faculdade de Farmácia, na condição de unidade de ensino superior particular (SILVA, 2003).

Porém a autorização para funcionar só veio no ano de 1945, tendo o início de suas atividades em janeiro de 1946. Sendo que o reconhecimento pelo Ministério da Educação (MEC) veio somente em 1949. Em 1950, a partir da Lei nº 1254, passa a integrar o Sistema Federal de Ensino Superior e denomina-se Faculdade de Farmácia de Belém do Pará. Após a federalização a Faculdade integrou-se à Universidade Federal do Pará (UFPA), através da Lei nº 3191, de 02 de julho de 1957. Por fim, já integrada à UFPA, a Faculdade transformou-se em curso de Farmácia do Instituto de Ciências da Saúde (ICS), a partir de 1971 até os dias atuais (PORTAL UFPA, 2013; SILVA, 2003).

Após a integralização a Faculdade de Farmácia ganha forças e inicia suas atividades com condições satisfatórias de material, instalações físicas e humanas. Implanta sua Farmácia-Escola e o Laboratório de Análises Químicas. (SILVA, 2003)

Durante dezoito anos a UFPA atua sozinha na formação de profissionais Farmacêuticos no Pará. A segunda Instituição de Ensino Superior a implantar o curso de Farmácia no Pará foi o Centro de Ensino Superior do Pará (CESUPA), hoje denominada de Centro Universitário do Estado do Pará. Após análise de mercado, identificou que a formação nessa área era considerada insuficiente para atender a necessidade da comunidade, a qual apresentava uma demanda crescente. Então, em 1989, a partir do Decreto nº 97.427, de 05 de janeiro, o Ministério da Educação – MEC autoriza a implantação do curso e em julho de 1990 foi realizado o primeiro vestibular. O Reconhecimento obtido foi para Farmacêutico e Farmacêutico-Bioquímico. Em 14 de junho de 2002, o Centro de Ensino Superior do Pará (CESUPA) teve aprovado seu pleito de transformação em Centro Universitário do Estado do Pará, mediante a publicação no Diário Oficial da União, da Portaria n.º1728, de 13/06/02. No mesmo ano, o Curso de Farmácia passou a ter caráter generalista, apoiado nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) estabelecidas no Parecer CNE/CES n.º1.300, de 06

de novembro de 2001, o qual foi aprovado pela Resolução CNE/CES n.º02 de 19/02/2002(CESUPA, 2016).

No ano de 2007 o Pará ganha mais um curso de graduação em Farmácia. Desta vez o curso foi implantado no interior do estado, na cidade de Santarém, a partir da Portaria Ministerial n.º 496 de 01 de junho de 2007, com publicação no Diário Oficial da União em 04 de junho de 2007. O Instituto Esperança de Ensino Superior (IESPES), creditado pela Portaria MEC n.º 476, de 15 de março de 2001, buscou a implantação de um curso para graduar o bacharel em Farmácia generalista, humanista, crítico e reflexivo, habilitado a atuar na atenção à saúde, nos três níveis, apresentando uma visão social, ética e política, buscando a aplicação do conhecimento no aprimoramento da qualidade de vida da sociedade. (PPC)

De acordo com dados do Ministério da Educação, hoje o Estado do Pará conta com treze IES que ofertam o curso de graduação em Farmácia.

Quadro3 - Relação das IES que ofertam o curso de graduação em Farmácia, com suas respectivas cidades de localização, ano de início de funcionamento e documento de autorização de funcionamento.

IES	Cidade	Ano de início do funcionamento	Documento
UFPA	Belém	1904	Decreto n.º 27359/1949
CESUPA	Belém	1989	Decreto n.º 97.427/1989
IESPES	Santarém	2007	Portaria n.º 496/2007
ESAMAZ	Belém	2009	Portaria n.º 328/2013
UFOPA	Santarém	2011	Portaria n.º 575/2012
FIBRA	Belém	2012	Portaria n.º 372/2011
FIC	Redenção	2012	Portaria n.º 429/2011
UNAMA	Belém	2015	Portaria n.º 102014/2014
Fcat	Castanhal	2015	Portaria n.º 276/2015
Fac. Cosmopolita	Belém	2015	Portaria n.º 1009/2015
FIT	Santarém	2016	Portaria n.º 1041/2015
FAI	Itaituba	2016	Portaria n.º 106/2016
UNAMA	Ananindeua	2016	Portaria n.º 202/2016

Fonte: Dados coletados do site do Ministério da Educação

A partir do que foi proposto na seção, percebe-se que no país existe um número grande de Instituições de Ensino Superior que ofertam o curso de graduação em Farmácia e isto faz com que se pense de forma reflexiva sobre a qualidade do ensino que é oferecido por muitos dos cursos, bem como sobre as propostas curriculares que são apresentadas pelas IES. O que se tem buscado, a partir dos órgãos voltados para a profissão é estimular as instituições quanto

à formação de profissionais cada vez mais capacitados, porém sem esquecer o aspecto humano.

Os estímulos estão direcionados para a realização de eventos, que acontecem desde 2007, voltados para o Ensino em Farmácia. Todos com propostas de discussões e reflexões de como a instituição pode se adaptar à realidade de mercado, levando em consideração a saúde pública, a realidade social e as novas tecnologias. Bem como buscar a padronização do currículo deste profissional, pois se acredita que a partir desta padronização o profissional terá condições de definir mais claramente sua identidade.

A não definição da identidade do profissional farmacêutico provocou, em alguns momentos de sua história, seu distanciamento da farmácia. Acredita-se que o acesso à saúde como direito dos cidadãos e dever do Estado aumentou a importância dos profissionais de Farmácia. O Sistema Único de Saúde (SUS), ao assegurar o acesso da população aos serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde, insere os profissionais de Farmácia nesse contexto histórico no país, que irrompeu o processo de elaboração de um conjunto de políticas públicas relativas à saúde.

Complementa-se ainda que a reaproximação do profissional das farmácias, bem como dos medicamentos e dos pacientes, foi possível a partir da implantação de várias práticas no curso de graduação, como exemplo a Farmácia Clínica e a Atenção Farmacêutica. Essas práticas docentes são peças importantes em todo esse processo descrito. Ele deve adaptar-se às mudanças, pois as tecnologias evoluíram, e surgiram novas formas de se aplicar um conteúdo, formas estas que apresentam como objetivo a acessibilidade dos conteúdos aos acadêmicos. A metodologia usada pelo docente deve proporcionar ao futuro profissional a capacidade de resolver problemas junto a saúde pública, portanto faz-se necessário a aproximação da academia com a sociedade, quando se fala de academia, fala-se de acadêmicos, docentes e gestores da educação farmacêutica.

Desta forma, para que o conhecimento almejado por este estudo alcance o seu objetivo de averiguar os saberes docentes de professores farmacêuticos a partir de relatos sobre a construção de suas práticas pedagógicas na atuação nos cursos de Farmácia, em Santarém, Pará, faz-se necessário estabelecer o caminho a ser trilhado para a realização desta pesquisa, aonde se pretende chegar, o qual será apresentado na seção seguinte.

3.4 O ESTADO DA ARTE EM SABERES E PRÁTICAS DOCENTES

Abaixo serão apresentados os “achados” na pesquisa realizada no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, no site <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>, que contempla a produção brasileira nos cursos de pós-graduação.

Com o termo “*Ensino em Farmácia*” foram encontrados 43410 registros. Destacam-se dois registros que apresentam afinidade com a proposta desta dissertação. Um intitulado como “Docência no ensino superior: revelando saberes dos professores da área da saúde de Unicruz”. O trabalho é uma tese de doutorado de Sirlei de Lourdes Lauxen, do ano de 2009, que apresentou como objetivo geral investigar os saberes mobilizados na prática pedagógica dos professores da área da saúde, quais os que se evidenciam/predominam e em que situação pedagógica qualificam sua prática. Participaram da pesquisa dois professores dos curso de Biomedicina, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia e Nutrição. Os dez participantes foram selecionados a partir de um questionário semiestruturado. A complementação dos dados aconteceu a partir de entrevista, a qual permitiu obter relatos dos professores quanto a percepção, sentimentos, experiências, acontecimentos que pudessem ter influenciado na sua formação pessoal e profissional. Foram incluídos também na análise documentos, tais como: Projeto Político Pedagógico Institucional da Universidade de Cruz Alta, Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Político Pedagógico dos cursos da área da saúde (Biomedicina, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia e Nutrição), e as DCNs de cada curso envolvido na pesquisa. A análise dos dados foi realizada a partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) e adotou como foco principal os saberes na perspectiva de Tardif (2002).

Para a autora, a trajetória da formação e atuação dos professores entrevistados abrange informações que revelam indícios importantes para a caracterização dos saberes que os docentes mobilizam e consideram necessários para a sua prática. Como resultados obtidos, identificou que dos dez participantes cinco entraram na instituição através de concurso, os outros cinco através de convite. Sendo que a maioria atua como docente só na UniCruz e todos tiveram outras experiências profissionais e que dois deles realizaram outras atividades fora da instituição. A autora identificou também que a maioria dos professores possuem segurança e eficiência de solucionar os problemas inerentes ao seu conteúdo, dominam a operacionalização de suas atividades, porém apresentam dificuldades de trabalhar a comunicação didático-pedagógica, apresentam dificuldade na interação com os estudantes no processo ensino-aprendizagem, no processo avaliativo e nas relações e contextualização com

outras disciplinas. Os mesmos relatam que tem vontade de melhorar as práticas, tanto é que solicitam cursos dessa natureza durante os encontros pedagógicos da universidade.

Quanto ao motivo que os levou a serem professores, em alguns casos, foi devido sua atuação como bolsista de iniciação científica. A autora afirma que este resultado reafirma que a pesquisa é fator indissociável da docência no ensino superior. Além da iniciação científica, os pesquisadores afirmam que a aproximação com os professores foi outro motivo que os incentivou à docência. Apenas um apontou que o salário foi o motivo de ter optado para a profissão. Dois dos participantes afirmaram que sempre gostaram de ensinar e sempre tiveram a vontade de ser professor.

Quanto aos saberes docentes, a autora coloca, em seus resultados, a evidência nos saberes que se articulam no contexto da profissão nas várias experiências como professor. As principais expressões utilizadas pelos participantes foram: *me espelho, eleger um modelo, as experiências com os professores da graduação*, para a autora isto revela uma prática intuitiva, permitindo deduzir que a formação docente acontece como um processo proporcionado pela prática profissional. Quanto à base para a docência oferecida durante a graduação, oito dos participantes alegaram que conseguiram obter durante a graduação e apenas dois participantes relataram que a graduação forneceu a base do conhecimento, e que instigou a vontade de buscar o conhecimento, proporcionando características de investigar e estudar sempre, oportunizou monitorias e execução de atividade de auxílio aos alunos. Quanto a formação continuada, os pesquisados afirmam que é indispensável para a atualização dos conhecimentos. Quanto aos saberes pessoais dos professores, foram questionados se tiveram ou não alguma influência, familiar ou não, para exercer a profissão de professor e o resultado encontrado foi que houve influência de alguém na decisão.

A autora aponta que os professores mobilizam os saberes experienciais, porque foram se fazendo enquanto professores e encontram suas raízes na prática cotidiana de suas atividades docentes. Bem como que a construção teórica e os depoimentos dos docentes confirmam a proposição inicial e evidenciam que, a retomada dos projetos institucionais e de curso; a prática interdisciplinar, o Fórum permanente da Pedagogia Universitária são possibilidades de qualificar a prática dos docentes.

Outro trabalho relevante encontrado no banco de teses e dissertações da CAPES foi o intitulado como “*A Formação Pedagógica dos professores dos cursos Técnicos de Farmácia e os paradigmas educacionais emergentes*”, produzido por Renata Pasine Roderio, no ano 2007. O trabalho teve como objetivo investigar a formação pedagógica dos professores dos cursos técnicos em Farmácia em face dos paradigmas educacionais emergentes.

A metodologia adotada foi o estudo das novas correntes educacionais que procuram dar respostas ao impasse educação X desafios dos novos tempos, logo a autora buscou primeiramente estudar as competências indicadas para o curso de Farmácia, previstas no currículo do referido curso. Para que o objetivo fosse alcançado a autora analisou diversas obras que tratam das novas conexões pedagógicas e suas práticas de ressignificação espaço temporal, obras que tratam de uma visão mais integrada do ser humano como agente transformador num contexto histórico e sociológico.

Após a coleta do material teórico ocorreu a entrevista com os agentes-sujeitos da pesquisa, no intuito de somar algumas contribuições para o ponto de vista central da pesquisa. Os dados foram analisados de forma qualitativa, usando como técnica a triangulação na coleta dos dados. A análise documental compreendeu as diretrizes curriculares do curso de Farmácia e os projetos políticos-pedagógicos do mesmo, a qual buscou averiguar a adequação dos conteúdos e das políticas pedagógicas à realidade social do aluno.

Outra técnica utilizada foi a entrevista semiestruturada direcionada aos professores do curso, que visou buscar resposta ao problema formulado na pesquisa: “Qual é a formação didática e pedagógica do bacharel em Farmácia para uma prática docente eficaz nos cursos técnicos desta área da saúde, considerando as transformações impostas pelas necessidades educacionais emergentes?”. A amostra foi composta por seis farmacêuticos que atuavam como docentes em um curso de Farmácia. Do universo pesquisado 50% dos entrevistados têm formação em metodologia do ensino superior e a outra metade não tem formação específica na área. Os mesmos afirmam que tornaram-se educadores principalmente por inclinação pessoal, ou seja o gosto pela docência, realizam-se em transmitir os conhecimentos adquiridos no objetivo de formar cidadãos mais conscientes e responsáveis, aliando-se a esse fato circunstâncias também pessoais que facilitaram a escolha. Quando questionados quanto aos requisitos para ser um educador, a autora identificou que os participantes da pesquisa que possuem formação específica em metodologias de ensino apresentam visões diferenciadas dos que não possuem formação específicas, sendo que os que possuem mencionaram como requisitos: *conhecimentos das metodologias de ensino, elaboração de plano de aula, reflexo do conteúdo na vida profissional,atualização constantes criatividade*, porém os demais evidenciam a preocupação em dar aula estimulante e agradável, preparar o aluno para o mercado de trabalho, sem que se possa perceber uma visão mais consistente de métodos de aula, transformando a docência em uma arte mais intuitiva do que relacional.

Outro ponto relevante na pesquisa é que 50% dos participantes destacam a importância de conhecimentos atualizados em metodologias de ensino, além de troca de experiências com

profissionais da área e a leitura, em contrapartida os demais destacam a importância da atuação profissional, estudar a aula que será ministrada e também a leitura. Os 50% dos participantes que possuem formação específica demonstraram, que para elaboração do seu plano de aula, a utilização de recursos pedagógicos variados, tais como: instrumentos audiovisuais, discussões em grupo, pesquisa, visando principalmente à adequação da teoria à prática de seus alunos, os outros 50% também demonstraram a preocupação em aliar teoria e prática, porém com menor riqueza de instrumentos pedagógicos já que lhes falta uma formação específica em metodologia de ensino. Todos os participantes afirmaram ter preocupação com a metodologia adotada e não somente conteúdo, sendo que metade direcionam sua preocupação para os recursos pedagógicos apropriados a cada situação de ensino e os demais para a metodologia de maneira mais genérica e subjetiva.

A partir dos achados a autora descreve que os professores especializados em metodologia de ensino demonstraram uma visão mais abrangente de que tratam os teóricos em educação, formulando questionamentos aprofundados na temática educacional, ciente do instrumento pedagógico inovador que vem ao encontro dos novos paradigmas educacionais. Porém os professores não especializados demonstraram uma dedicação à docência, uma inquietação de que lhes falta algo para emprestar eficácia à aquisição de conhecimentos significativos por parte dos alunos. As respostas destes participantes foram genéricas e pouco objetivas, deixando transparecer que o amor ao aluno e à transmissão de conhecimento exige a objetividade de lançar mão de recursos apropriados. Portanto, a autora enfatiza a necessidade de ênfase pedagógica no currículo do curso de Farmácia, propiciando instrumentos mais adequados aos docentes para enfrentar as novas necessidades educacionais. Ela acredita que tal medida contribuirá para o desempenho mais significativo dos professores de Farmácia que atuam em cursos técnicos.

Utilizando o termo “*Farmacêutico Docente*” foram encontrado 20654 registros. Destacam-se dois registros. Primeiramente descreve-se o trabalho realizado por Nilza Bernardes Santiago, intitulado “DE PROFISSIONAL-ENFERMEIRA A ENFERMEIRA-PROFESSORA: um estudo sobre a formação docente no ensino superior”, realizado no ano de 2003.

Este estudo teve como preocupação central compreender os processos pelos quais passam quatro enfermeiras-professoras do Curso de Enfermagem da PUC-Minas Coração Eucarístico, para construírem-se docentes. Houve preocupação em detectar os fatores que contribuíram para a sua formação. Procurou-se analisar algumas dimensões que contribuíram na construção dessas professoras: a trajetória como estudante em diferentes níveis de ensino; a

experiência profissional como enfermeira; o contexto institucional em que exerciam suas atividade como docente; a prática docente cotidiana. A proposta metodológica adotada pela pesquisadora foi a história temática (relato de vida) e análise documental. A coleta dos relatos de vida dos professores em estudo foi realizada através de entrevistas abertas, apoiadas em roteiros. Além das entrevistas a pesquisadora fez análise dos seguintes documentos: Reforma Curricular do curso de Graduação em Enfermagem – PUC-Minas-1998; proposta de ajuste do currículo do curso de enfermagem – PUC-Minas-1998; Diretrizes Curriculares do curso de Enfermagem – Resolução nº 3 de 7 de novembro de 2001 e LDBen nº 9394/96.

Um dos critérios para a seleção das participantes foi o tempo de atuação como docente. Sendo que dos 43 professores pertencentes ao quadro de docentes do curso, apenas 4 se enquadraram no critério definido de 7 a 20 anos de experiência docente. Para a pesquisadora os resultados encontrados nesta investigação apontaram que a identidade docente dessas enfermeiras constitui um processo histórico influenciado por diferentes fatores: a legislação que rege este nível de ensino, a especificidade do trabalho das enfermeiras, a instituição universitária com suas normas, projetos e condições materiais de trabalho, as trajetórias de vida pessoal e profissional das enfermeiras. A mesma afirma que a construção da docência é um processo de construção inconcluso.

Descreve-se agora o trabalho intitulado como “Os saberes docentes do professor Universitário do curso de Direito Expressos no discurso e na prática: Limites e possibilidades”, desenvolvido por Vicência Barbosa de Andrade Torres, no ano de 2006. Objetivou analisar o processo de construção e articulação dos saberes docentes construído na prática dos professores de Direito, na relação entre teoria-prática e entre os saberes específicos e pedagógicos, considerando os princípios orientados dessa prática e a organização do trabalho pedagógico docente; apreender como se dá a construção e a articulação dos saberes docentes na prática do professor, com base na relação entre os saberes específicos e os pedagógicos; analisar as influências (limites e possibilidades) do contexto social, da universidade/curso, diretrizes curriculares nacionais do ensino do Direito, minuta do projeto político-pedagógico institucional e do perfil do professor sobre os seus saberes docentes revelados no discurso e na prática.

A pesquisa aconteceu em quatro fases: Primeira fase foi direcionada para a escolha do campo, uma universidade pública, seguida da escolha dos sujeitos, seis docentes que se enquadravam aos critérios de inclusão; incluindo também a observação em sala de aula, através da qual se buscou a captura dos saberes pedagógicos-docentes construídos na prática docente de sala de aula, na perspectiva de apreender os fundamentos do processo educativo e

de ensino do professor e de como eles articulam com a organização da prática docente. Na segunda etapa aconteceu o levantamento do perfil dos sujeitos através de questionários. Na terceira fase aconteceu a entrevista semiestruturada, as quais foram gravadas e utilizadas como complementação dos dados da observação e do questionário. Quarta fase direcionou-se para a análise dos dados, onde se buscou a contextualização das categorias e temáticas nucleares selecionadas dos materiais empíricos, numa relação teoria-prática, todo-parte, com base em Bardin (1972), tanto dos questionários como da entrevista e dos documentos analisados.

A partir da análise dos resultados a autora afirma que os professores constroem seus saberes no decorrer de um processo formativo e da prática docente, procurando atender as necessidade dos alunos no dia-a-dia de sala de aula, dentro de intencionalidades e usos desses saberes, de maneira mais ou menos prática, atendendo aos desafios da sociedade, da escola, e das finalidades educativas. Os professores participantes da pesquisa apontam que a maior dificuldade para o exercício da docência é a estrutura física da instituição, seguido da falta de comprometimento de alguns professores, desmotivação dos alunos e excessivas obrigações extra classes para os alunos (estágios e monografia). Quanto as facilidade para o exercício da docência, os professores colocam em primeiro lugar a facilidade de interagirem com os alunos, seguido da capacidade de despertar interesses e curiosidades e de serem professores que têm vocação, facilidade de ministrar aula, embora haja desmotivação dos alunos.

Na categoria de ensino-aprendizagem, os professores expressaram um conhecimento pedagógico-didático não elaborado no pensamento docente, os mesmos se posicionaram a partir dos saberes da experiência, aqueles que foram construídos na prática cotidiana, que têm certo valor, na medida em que é com esses saberes que eles dialogam com os saberes mais elaborados no plano da ciência da educação e dos seus aportes teóricos, bem como na relação com os conhecimentos específicos. Logo, a autora descreve que os saberes pedagógicos são construções que se dão na ação, na relação teoria-prática, que envolvem sentidos, valores, formação de condutas sociais, envolvimento veiculação e produção de saberes socioculturais, construções cognitivas, realizadas pelos professores na relação com os alunos na sua prática cotidiana.

Identificou-se também que os professores compreendem que há necessidade de planejar o trabalho docente de modo individual em relação à equipe de docentes, na relação com a realidade do aluno e com atividades que requerem participação coletiva com os alunos. Os professores buscam prolongar a jornada de trabalho acadêmico em casa no intuito de

suprir a precarização de recursos da instituição, utilizam recursos materiais próprios para sala de aula no sentido de materializar o que foi planejado.

A autora conclui que a forma da construção do saber docente da maioria do grupo de professores revela uma identidade (in)definida quanto ao saber docente universitário. Envolve o exercício da docência com um maior compromisso político, um maior investimento com a carreira docente universitária, melhoria salarial e valorização docente, acompanhamento pedagógico e melhores oportunidade de recontextualização dos saberes específicos pela mediação dos saberes pedagógicos.

Assim, com bases nesses fundamentos teóricos, apresentados nas seções I e II, articulados a outros advindos do campo empírico, segue-se para a próxima seção para explicitar como se estabeleceu uma metodologia para investigar e compreender um determinado grupo de farmacêuticos-docentes de cursos de Farmácia de Santarém-Pará, faze aos seus saberes.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa seção objetiva descrever o caminho percorrido para o alcance dos objetivos do estudo, bem como os procedimentos escolhidos para a coleta e análise dos dados, além das condições sobre as possíveis limitações resultantes da adoção deste método de pesquisa. A seção está dividida em oito (08) sub-tópicos, sendo: desenho da pesquisa, *locus* da pesquisa, etapas da pesquisa, participantes, instrumentos, coleta de dados, análise dos dados e aspectos éticos.

4.1 DESENHO DA PESQUISA

Para a classificação dessa pesquisa, foi adotada a taxionomia proposta por Vergara (2005): quanto aos fins, é identificada como pesquisa exploratória e quanto aos meios de investigação, identifica-se como estudo de caso. Quanto à natureza define-se como qualitativa.

A pesquisa exploratória proporciona maior familiaridade com o problema, busca explicitá-lo ou constrói hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes, com experiência prática no problema pesquisado ou análise de exemplos que estimulem a compreensão, geralmente, assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso (VERGARA, 2005). A presente pesquisa propõe um estudo em uma área na qual há pouco conhecimento, e ajudará a identificar a relação entre os saberes experienciais dos participantes com as práticas pedagógicas construídas por eles. O ponto de partida foram suposições inspiradas em uma revisão preliminar de informações apresentadas pelos eventos voltados para a área do Ensino Farmacêutico.

O estudo de caso é considerado um instrumento valioso, quando o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, uma vez que o pesquisador mantém um contato direto e prolongado com os eventos e situações investigadas, o que permite o entendimento não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo (ANDRÉ, 2013).

Os conceitos teóricos-metodológicos descritos acima justificam a proposta da presente pesquisa que será a análise de dados segundo uma abordagem qualitativa, com objetivo de

averiguar os saberes da experiência de farmacêuticos docentes de cursos do ensino superior em Farmácia em Santarém, Pará.

Vale ressaltar que abordar sobre o saber docente tem-se a necessidade de fazer uma contextualização do trabalho em que é construído, pois, para Tardif (2002) o saber docente relaciona-se com a pessoa e a identidade dela, bem como com sua experiência de vida e sua história profissional, suas relações com os discentes em sala de aula e outros autores. Portanto justifica-se o estudo em relação ao elemento constitutivo, a partir de procedimentos na ótica da abordagem qualitativa.

Destaca-se que, para Bauer e Gaskell (2002), na pesquisa qualitativa exige-se a adoção de alguns critérios na definição do universo a ser analisado assim como dos processos a serem adotados. Portanto, na pesquisa qualitativa os autores propõem a formação do corpus que diz respeito aos procedimentos que possibilitam a formulação da fala social decorrente das várias expressões deixadas.

4.2 LOCUS DA PESQUISA

A pesquisa aconteceu no município de Santarém, localizado na região Oeste do Estado do Pará, área que abrange 722.358 km² e abriga vinte e sete municípios. Santarém apresenta uma população estimada de 294.580 habitantes e ocupara uma área de 24.154 km², ou seja, 1,93% do território paraense. Conta com uma rede educacional constituída de 457 escolas públicas que atendem aproximadamente 62.121 alunos; 44 escolas públicas estaduais do ensino médio e fundamental para 37.145 alunos e até o ano de 2008 existiam 44 escolas da rede privada. Quanto ao ensino superior Santarém conta com doze instituições, sendo duas federais, uma estadual e nove particulares, que ofertam vagas para diversos cursos de graduação (AMAZONAS, 2013).

Direcionando-se para o curso de graduação em Farmácia, hoje Santarém conta com três Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam o curso: uma federal e duas privadas. Uma das IES privadas foi criada em 1999, apenas com a oferta de cursos de Turismo e Administração (ECO ESPERANÇA, 2001). A referida instituição de ensino superior está creditada pela Portaria MEC nº 476, de 15 de março de 2001, publicada no Diário Oficial da União de 20 de março de 2001. A IES se adequou aos ditames da LDB – Lei 9394/96, apresenta Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Comissão Permanente de Avaliação (CPA). Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão; e oferece, atualmente, treze cursos de graduação, dentre eles o curso Bacharel em Farmácia, que foi

autorizado pelo Ministério da Saúde a partir da Portaria Ministerial nº 496 de 01 de junho de 2007, publicado no Diário Oficial da União em 04 de junho de 2007. Tem como objetivo graduar o bacharel em Farmácia generalista, humanista, crítico e reflexivo, habilitado a atuar na atenção à saúde, nos três níveis, apresentando uma visão social, ética e política, buscando a aplicação do conhecimento no aprimoramento da qualidade de vida da sociedade (PPC). O curso de Farmácia é ofertado nos períodos diurno e noturno. Atualmente conta com corpo docente composto de vinte e um profissionais, sendo que desse total, dez tem como formação a farmácia.

A outra IES privada foi criada em 1998, sendo referendada pela Portaria 1.431. O surgimento desta se deu pela fusão de duas Instituições existentes no município. Uma implantada em 1980, com autorização de funcionamentos dos cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis e Direito; a outra implantada no ano de 1986, com autorização de funcionamentos dos cursos de Licenciatura Plena em Biologia, Enfermagem e Obstetrícia. Atualmente oferece quinze cursos de graduação, onde cinco estão inseridos no Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, dois no Centro de Ciências Exatas e Tecnologia e oito no Centro de Estudos Sociais Aplicados. Nesta instituição o curso de graduação em Farmácia foi implantado no ano de 2016, referendado pela Portaria 344, com publicação no Diário Oficial da União no dia 26 de julho de 2016. O curso é ofertado nos turnos diurno e noturno (FIT, S/A).

A IES pública foi criada pela Lei nº 12.085, publicada em 05 de novembro de 2009. Sua criação faz parte do programa de expansão das universidades federais, surgiu de um acordo de cooperação técnica firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Pará (UFPA). Foi feita a incorporação do Campus de Santarém da UFPA e da Unidade Descentralizada Tapajós da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). A instituição está organizada em institutos temáticos e em um Centro de Formação Interdisciplinar (CFI), que estão destinados a produzir ensino, pesquisa e extensão com forte apelo amazônico. Os institutos são responsáveis pela oferta de mais de trinta cursos de graduação, além de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*. O curso de graduação em Farmácia tem como objetivo a formação do profissional generalista, humanista, crítica e reflexiva, para atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor científico. Profissionais capacitados ao exercício de atividades referentes aos fármacos e medicamentos, às análises clínicas e toxicológicas e ao controle, produção e análise de alimentos, pautado em princípios éticos e na compreensão da realidade social, cultural e econômica de nossa região, direcionando sua atuação para a transformação da realidade em benefício da sociedade;

integrando as ciências exatas, biológicas, biotecnológicas, da saúde, humanas e sociais (UFOPA, 2016).

4.3 PERÍODO DA PESQUISA

O período de coleta de dados da pesquisa ocorreu no período de fevereiro e março do ano corrente.

4.4 ETAPAS DA PESQUISA

De maneira geral a pesquisa aconteceu em três etapas, com aprovação do projeto no Comitê de Ética, a partir do parecer número 1.888.374

1ª etapa: Contato com os Farmacêuticos docentes que atuam nos cursos de Farmácia de Santarém e que cumpriam os critérios de inclusão, para convidá-los à participação. Para isso, entrou-se em contato com os coordenadores de curso dos Cursos de Graduação em Farmácia oferecidos em Santarém-Pará, para a apresentação da proposta de estudo e aproximação com os farmacêuticos-docentes. Foi enviado aos participantes um convite via correio eletrônico e agendada uma conversa individual.

2ª etapa: Pré-teste dos instrumentos: Objetiva averiguar se os instrumentos criados estão adequados ao público a que se destina em relação à pertinência, organização, clareza das questões, de modo a corrigir e/ou melhorar eventuais erros, antes da aplicação definitiva. Pode-se averiguar ainda, mediante o pré-teste, se a redação das questões está clara a todos os questionados, e se as questões têm o mesmo sentido para todos os participantes.

Como pré-teste foi definido o uso da análise semântica, pois apresenta como objetivo primordial verificar se todas as questões/itens do instrumento são nítidos, de fácil compreensão para os membros da população a qual se destina. A técnica consiste na apresentação dos questionamentos, um a um, seguido da solicitação da reprodução por parte dos participantes do pré-teste. Caso não haja questionamento considera-se correta compreensão do questionamento, se surgir divergência na reprodução, bem como se houver a percepção, por parte do pesquisador, de que está sendo compreendido diferentemente do que julga que deveria ser entendido, considera-se que o questionamento apresenta problemas. Nesse caso o pesquisador deverá explicar aos participantes o que ele pretendia com o questionamento, e a partir de então surgem sugestões, as quais serão utilizadas para a reformulação do questionamento (PASQUALI, 1999).

No presente estudo foi realizada a análise semântica com três (03) farmacêuticos-docentes e que apresentaram compreensão do questionamento, pois não houve divergência na reprodução, portanto as questões propostas para o alcance dos objetivos foram mantidas.

3ª etapa: Foram apresentados os objetivos do estudo e assinado o Termo de Consentimento Livre e esclarecido. Após esses procedimentos iniciais aplicou-se o questionário sócio-demográfico com os entrevistados que fizeram parte da investigação e em seguida o desenvolvimento da entrevista a direcionada por um roteiro semiestruturado, constituído de perguntas fundamentais voltadas à construção dos seus saberes no exercício da docência. Dentre os quinze farmacêuticos que atuam na docência, foram selecionados dez para a entrevista, pois eram os que se enquadravam aos critérios de inclusão apresentados acima, com o objetivo de explicitar melhor algumas questões anunciadas no questionário e ampliar a compreensão de outras que se identifica como importante para o estudo.

Ressalta-se que dos dez farmacêuticos-docentes selecionados, apenas seis participaram. Encontrou-se dificuldade para o desenvolvimento da entrevista com os outros quatro. Entrevistas agendadas foram canceladas e a remarcação não foi possível, houve também o caso de um profissional estar gozando de seu direito de férias e, portanto estava ausente da cidade.

As entrevistas foram realizadas individualmente, com hora e local marcados antecipadamente, preservando-se as condições de liberdade e espontaneidade necessárias ao entrevistado para o enriquecimento da investigação. Lembrando que as entrevistas foram gravadas.

Durante a entrevista o farmacêutico-docente pode relatar a percepção, sentimentos, experiências, acontecimentos que pudessem ter influenciado na sua formação pessoal e profissional. A transcrição das entrevistas caracterizou-se pela fidedignidade, e as repostas foram analisadas quanto ao quanto aos saberes docentes utilizados na construção das práticas pedagógicas.

4.5 PARTICIPANTES, CRITÉRIO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Foram destacados dos colegiados os Farmacêuticos que compõem o corpo docente dos cursos Bacharelado em Farmácia, existentes em Santarém/PA. Na seleção dos participantes a amostra foi intencional, tendo-se como critério farmacêutico que estivesse exercendo a docência, no curso de graduação em farmácia, há pelos menos dois anos e que demonstrasse interesse pelo estudo, desejassem apresentar seus saberes e suas práticas pedagógicas e

assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (Apêndice III). O critério de exclusão foi a não aceitação do docente.

4.6 COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados mediante duas técnicas: questionário e entrevista individual semi-estruturada, sobre os quais se discorre brevemente a seguir.

O questionário (apêndice I) objetivou averiguar dados sociodemográficos dos participantes, para estabelecer o perfil dos mesmos. Gil (2008) afirma que um questionário é constituído de questionamentos que traduzem os objetivos da pesquisa. As respostas obtidas proporcionam dados ao pesquisador para descrever as características da população pesquisada.

A entrevista individual visou captar as percepções dos participantes sobre o tema da pesquisa. Segundo Yin (2005), a entrevista é uma das fontes mais importantes de informação para estudo de caso, pois o pesquisador obtém informações subjetivas; o entrevistado expõe seus valores, atitudes, crenças, que em outro tipo de coleta de dados, como a observação, seria mais difícil ou até impossível.

Para Boni e Quaresma (2005) a entrevista pode ser classificada em estruturada, semi-estruturada, aberta, com grupo focal, história de vida e projetiva. A presente pesquisa fez uso da entrevista semi-estruturada (apêndice II), pois durante a entrevista o entrevistado teve a liberdade para desenvolver o tema proposto.

4.6.1 Instrumentos

a) *Questionário sociodemográfico*: constituído por questões relativas a gênero, idade, profissão, local de atuação, tempo de atuação, pós-graduação, experiência na docência, experiências em práticas pedagógicas.

b) *Roteiro de entrevista semiestruturado*: com questões relativas às percepções sobre como os Farmacêuticos docentes concebem suas práticas pedagógicas, identidade e trajetória deste profissional. Composto por cinco questões.

4.7 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados oriundos do questionário sociodemográfico foram analisados mediante o programa Excell, para criação de tabelas de frequência, com estabelecimento de medidas de tendência central, como média, moda, mediana e desvio padrão.

Os dados advindos tanto da entrevista individual e questionário, foram analisados mediante a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo-DSC proposta por Lefèvre e Lefèvre (2005); a qual recomenda a organização e tabulação dos dados qualitativos de natureza verbal, obtidos a partir de depoimentos e entrevistas. Apresenta como fundamento a teoria da Representação Social e seus pressupostos sociológicos (GONDIM, FISCHER; 2009).

O DSC tem o depoimento como matéria prima, sob a forma de um ou vários discursos-síntese escritos na primeira pessoa do singular, método que busca expressar o pensamento de uma coletividade, a partir da seleção de trechos mais significativos de cada resposta individual, denominado de Expressões-Chave. Das expressões-chaves são obtidos sínteses do conteúdo discursivo, que corresponderão as Ideias Centrais. Com base nas expressões-chaves e nas ideias centrais constroem-se os discursos-síntese, o qual mostra o pensamento de um grupo como se fosse um discurso individual (LEFEVRE; CRESTANA; CORNETTA, 2003).

Pautado na consideração de que o pensamento individual se expressa conforme um processo de internalização anteriormente ocorrido e socialmente construído, Lefèvre e Lefèvre (2005) sugere quatro operações para produzir DSCs: (1) Expressões-Chave (E-Ch), (2) Ideias Centrais (IC), (3) Ancoragens (AC), e (4) Discursos do Sujeito Coletivo (DSC) propriamente ditos, explicados brevemente no quadro abaixo.

Quadro 4 - Operações do Discurso do Sujeito Coletivo

E-Ch	Trechos selecionados do material verbal de cada depoimento, que melhor descrevem seu conteúdo
IC	Fórmulas artificiais que descrevem os sentidos presentes nos depoimentos de cada respostas e nos conjuntos de respostas de diferentes indivíduos, que apresentam sentido semelhante ou complementar
AC	Fórmulas sintéticas que descrevem as ideologias explícitas no material verbal das respostas individuais ou das agrupadas
DSC	Reunião das E-Ch presentes nos depoimentos, que têm IC e/ou AC de sentido semelhantes ou complementar, escrito na primeira pessoa do singular para representar o pensamento de uma coletividade

Fonte: OLIVEIRA JÚNIOR, et al., 2013. Elaborado pelo autor com base em Lefever e Lefever (2005, p.22).

Para a construção do Discurso do sujeito coletivo primeiramente deve ser realizado a transcrição integral do conteúdo das entrevistas de cada sujeito, seguida da organização em uma tabela denominada IAD1 (Instrumento de Análise do Discurso). Será elaborada uma tabela para cada questão apresentada, contendo a cópia integral dos depoimentos de cada um dos participantes entrevistados e, após sua organização, será realizada a análise do discurso de cada sujeito por questão isoladamente.

Quadro 5 - Exemplo do 1º passo – IAD 1: Quem é o farmacêutico docente?

SUJEITO		IC
P-01	Farmacêutico docente é aquele que associa humanismo que ele aprende na vivencia da profissão com os conhecimentos científicos que ele aprende dentro da universidade na formação acadêmica dele seja no mestrado, doutorado e até mesmo na graduação, então pra mim esse é o farmacêutico docente aquele que associa humanismo, experiência, vivencia dentro da profissão com a formação acadêmica dele dentro da universidade principalmente a nível de pós-graduação	
P-02	Olha é muito variado, eu acho muito distinto, depende muito, eu estudar, eu percebo até no que diz respeito da própria trajetória de vida deste farmacêutico vai formá-lo ou fazê-lo com que seja um docente com um determinado perfil, eu mesmo a minha trajetória me leva pras questões sociais no âmbito da saúde, então esse é um perfil, de repente o teu perfil alguma coisa fez com que você tratasse por exemplo das questões mais técnicas no âmbito da farmácia, então assim o perfil docente farmacêutico.	

Fonte: Elaboração própria, 2016

O segundo passo será identificar em cada resposta ECH as ICs e as ECHs das ACs, quando estas estiverem presentes. No processo de seleção das ECHs deverá ser retirado o discurso excludente, que não é relevante para a pesquisa.

Quadro 6 - Exemplo do 2º passo: Identificação das Expressões-chave

S	E-CH	IC	AC
P-01	Farmacêutico docente é aquele que associa humanismo que ele aprende na vivencia da profissão com os conhecimentos científicos que ele aprende dentro da universidade na formação acadêmica dele seja no mestrado, doutorado e até mesmo na graduação, então pra mim esse é o farmacêutico docente aquele que associa humanismo, experiência, vivencia dentro da profissão com a formação acadêmica dele dentro da universidade principalmente a nível de pós-graduação	- aquele que associa humanismo, experiência, - vivencia dentro da profissão com a formação acadêmica	
P-02	Olha é muito variado , eu acho muito distinto , depende muito, eu estudar, eu percebo até no que diz respeito da própria trajetória de vida deste farmacêutico vai formá-lo ou fazê-lo com que seja um docente com um determinado perfil , eu mesmo a minha trajetória me leva pras questões sociais no âmbito da saúde, então esse é um perfil, de repente o teu perfil alguma coisa fez com que você tratasse por exemplo das questões mais técnicas no âmbito da farmácia, então assim o perfil docente farmacêutico.	- muito variado, distinto. - depende muito, eu estudar, eu percebo. - trajetória de vida deste farmacêutico	

Fonte: Elaboração própria, 2016.

O terceiro passo será identificar e descrever as ICs e as ACs com base em cada ECH, colocando-as nas colunas correspondentes.

Quadro 7 - Exemplo do 3º passo: Identificação das ideias centrais a partir das ECH.

S	E-CH	IC	AC
P-01	Farmacêutico docente é aquele que associa humanismo que ele aprende na vivencia da profissão com os conhecimentos científicos que ele aprende dentro da universidade na formação acadêmica dele seja no mestrado, doutorado e até mesmo na graduação, então pra mim esse é o farmacêutico docente aquele que associa humanismo, experiência, vivencia dentro da profissão com a formação acadêmica dele dentro da universidade principalmente a nível de pós-graduação	- aquele que associa humanismo, experiência, - vivencia dentro da profissão com a formação acadêmica	
P-02	Olha é muito variado , eu acho muito distinto , depende muito, eu estudar, eu percebo até no que diz respeito da própria trajetória de vida deste farmacêutico vai formá-lo ou fazê-lo com que seja um docente com um determinado perfil , eu mesmo a minha trajetória me leva pras questões sociais no âmbito da saúde, então esse é um perfil, de repente o teu perfil alguma coisa fez com que você tratasse por exemplo das questões mais técnicas no âmbito da farmácia, então assim o perfil docente farmacêutico.	- muito variado, distinto. - depende muito, eu estudar, eu percebo. - trajetória de vida deste farmacêutico	

Fonte: Elaboração própria, 2016

No quarto passo será realizada a identificação e agrupamento das ICs com o sentido equivalente ou complementar, e os grupos serão identificados por letras maiúsculas, sendo que as letras serão utilizadas sem nenhum critério de ordem, de forma aleatória.

Quadro 8 - Exemplo do 4º passo: Classificação das Ideias centrais semelhantes

SUJEITO	E-CH	IC	Classificação
P-01	aquele que associa humanismo, experiência,	- aquele que associa humanismo, experiência,	A
P-01	vivencia dentro da profissão com a formação acadêmica dele dentro da universidade principalmente a nível de pós-graduação	- vivencia dentro da profissão com a formação acadêmica	A
P-02	muito variado, eu acho muito distinto,	- muito variado, distinto	B
P-02	depende muito, eu estudar, eu percebo até no que	- depende muito, eu estudar, eu percebo.	C
P-02	diz respeito da própria trajetória de vida deste farmacêutico vai formá-lo ou fazê-lo com que seja um docente com um determinado perfil,	- trajetória de vida deste farmacêutico	A

Fonte: Elaboração própria, 2016.

No quinto passo será realizada a criação de cada agrupamento (A, B, C, etc), uma IC síntese que expresse da melhor maneira possível todas as ICs e ACs com o mesmo sentido.

No sexto passo será construído o DSC, utilizando o Instrumento de Análise do Discurso.

Quadro 9 -Exemplo do 6º passo DSC da ideia central A: O Farmacêutico docente associa humanismo com experiência

SUJEITO	E-CH	DSC
P-01	aquele que associa humanismo, experiência,	O Farmacêutico docente é aquele que associa humanismo com experiência. Vivencia dentro da profissão, com a formação acadêmica dele dentro da universidade, principalmente em nível de pós-graduação. Diz respeito a própria trajetória de vida deste farmacêutico vai formá-lo ou fazê-lo com que seja um docente determinado.
P-01	vivencia dentro da profissão com a formação acadêmica dele dentro da universidade principalmente a nível de pós-graduação	
P-02	diz respeito da própria trajetória de vida deste farmacêutico vai formá-lo ou fazê-lo com que seja um docente com um determinado perfil,	

Fonte: Elaboração própria, 2015.

4.8 ASPECTOS ÉTICOS

O presente projeto foi encaminhado à Coordenação do curso de Farmácia das instituições de Ensino Superior existentes em Santarém-Pará e à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, para análise dos aspectos éticos envolvidos. Antes de iniciar as entrevistas foi esclarecido aos participantes os objetivos da pesquisa e, após a concordância dos sujeitos solicitou-se a eles a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi sua elaboração pautada na Resolução 466 de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, o qual disponibilizou-se em duas vias, ficando uma com o sujeito da pesquisa e a outra com a pesquisadora (Apêndice III).

Os participantes não tiveram nenhum prejuízo ao aceitarem participar do estudo, bem como tiveram a liberdade de retirar-se da pesquisa a qualquer momento. Os mesmos só participaram da pesquisa após a assinatura do TCLE. As informações obtidas na pesquisa ficarão guardadas com a pesquisadora e serão totalmente destruídas após cinco anos.

Nesta pesquisa houve riscos de constrangimento, uma vez que ocorreu o contato direto do pesquisador com os participantes do estudo. Para tanto, as entrevistas foram realizadas em espaço reservado, o qual deixou o entrevistado à vontade, onde se esclareceu os princípios éticos da pesquisa, dentre eles: o anonimato dos sujeitos; as falas que serão mostradas na seção de resultados apresentarão códigos numéricos. Foi garantido aos participantes o total sigilo e privacidade de seus dados, assim como a liberdade de deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem que haja nenhum prejuízo ou represália. Em caso de dano pessoal, provocado pelos procedimentos da pesquisa, o participante terá direito as indenizações legalmente estabelecidas. O participante será mantido informado(a) a respeito dos resultados parciais e final da pesquisa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Essa seção trás uma análise do sentido que os saberes docentes têm no contexto da prática pedagógica de farmacêuticos que exercem a docência, a partir de suas falas. Optou-se por estudar os farmacêuticos-docentes sob o olhar de seu discurso quanto às práticas pedagógicas, focando nos saberes experienciais, que são aqueles construídos a partir da ação cotidiana, através das relações e interações que os docentes constituem e desenvolvem com os demais docentes no campo de sua prática, bem como a partir das obrigações e normas às quais a instituição impõe (TARDIF, 2002). A base teórica para a análise dos resultados advém de Tardif, mas outros autores são utilizados para melhor compreender o fenômeno estudado.

Portanto, nessa seção serão apresentados os resultados e realizada discussão quanto aos saberes experienciais de farmacêuticos-docentes, seguindo a lógica de cinco questões presentes nas entrevistas realizadas:

- 1) O caminho para a docência, traduzido pela questão: Conte como você se tornou docente?
- 2) A identidade do farmacêutico docente, implicada na pergunta: Para você, quem é o farmacêutico docente?
- 3) Vivências importantes para a docência, de acordo com as questões: Que vivências você considera importantes que o farmacêutico tenha para exercer a docência?
- 4) Impressões iniciais e primeiras estratégias, de acordo com as questões: Você lembra da primeira disciplina que você ministrou? Como foi a experiência? Que estratégias você criou para ministrar os conteúdos?
- 5) A avaliação das práticas pedagógicas próprias, através do questionamento: Como você percebe suas práticas pedagógicas hoje?

A análise dessas cinco questões, compõem os saberes da experiência e permitem compreender a construção e a avaliação das práticas pedagógicas dos participantes em questão. Na descrição dos resultados, optou-se por seguir uma ordem não linear quanto às ideias centrais encontradas dentro de cada temática, optando a autora desse estudo, por apresentar as ideias centrais de acordo com as aproximações encontradas em relação umas às outras, dentro de cada tema.

Antes, contudo, da apresentação e análise desses cinco questões, será realizada a análise das características sociodemográficas dos participantes.

5.1 QUEM SÃO OS FARMACÊUTICOS DOCENTES DESSE ESTUDO?

O estudo contou com seis (06) profissionais atuantes nos Cursos de Farmácia de Santarém. O principal critério de inclusão foi o tempo de trabalho do farmacêutico na docência, pois com o tempo de atuação acredita-se que este profissional esteja mais envolvido com as questões acadêmicas do curso.

Com base nos dados apresentados pelos seis (06) questionário, verificou-se, conforme a tabela 1 que: quanto à variável gênero, houve um equilíbrio, sendo três (03) participantes do gênero feminino e três (03) do gênero masculino. A idade variou entre 27 a 39 anos. Quanto ao tipo de instituição que se formou tem-se quatro (04) com formação em IES particular e dois (02) pública/federal. Quanto ao ano de formação houve uma variação de 1999 à 2012.

O resultado apresentado está em concordância com o cenário brasileiro, é o que mostra o resultado da pesquisa desenvolvida por Serafin e colaboradores, no ano de 2015, que teve como foco fazer um inquérito sobre o perfil do farmacêutico, pois os resultados apontam que de 19.896 farmacêuticos que atuam no país, 67,9% graduou-se em instituições particulares, enquanto 32,1% são remanescentes de instituições públicas. Outro ponto de culminância é a faixa etária, a qual situa-se entre 29 e 38 anos, com 41,8%.

Tabela 1 – Perfil dos participantes no que tange idade, gênero, ano de conclusão e instituição de formação

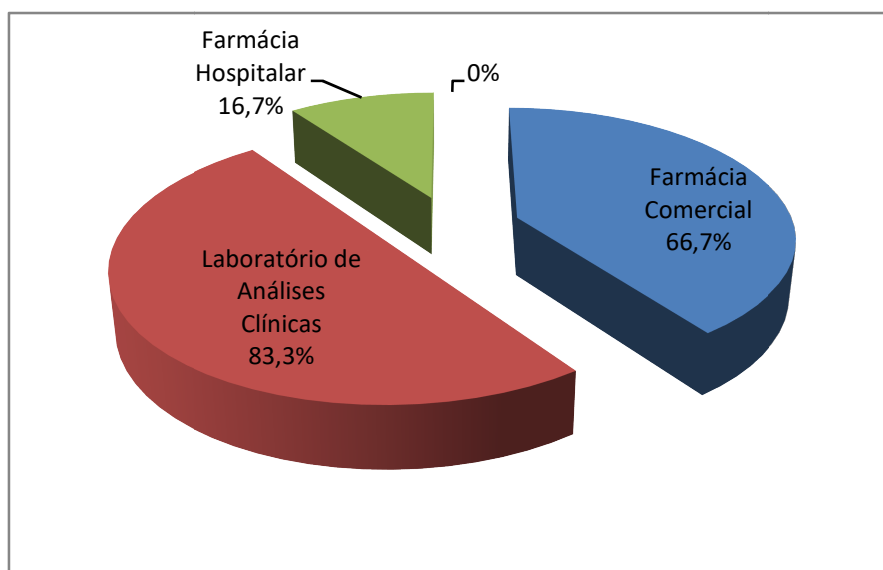
Idades	Gênero	Ano de Conclusão da Graduação	Instituição de Formação
27	Masculino	2010	Particular
37		2003	Particular
37		2008	Particular
27	Feminino	2012	
39		1999	
35		2004	

Fonte: Elaboração Própria, 2017.

Quando questionados quanto à atuação profissional logo após a formação, todos afirmaram que ao concluírem a graduação tiveram de imediato a oportunidade de atuar em

uma das áreas do ramo farmacêutico. O gráfico 1 (abaixo) identifica que dentre as áreas da farmácia, as que se destacaram foram: Farmácia Hospitalar com 16,7% (1/6); Laboratório de Análises Clínicas com 83,3% (5/6) e Farmácia Comercial com 66,7% (4/6). Observa-se que alguns dos profissionais atuaram em mais de uma área. Dos participantes, 50% (3/6) tiveram atuação em duas áreas do ramo farmacêutico logo após a formação e apenas 16,7% (1/6) não teve atuação em laboratório de análises clínicas.

Gráfico 1 - Área de atuação dos profissionais logo após a formação acadêmica.



Fonte: Elaboração própria, 2017

Ressalta-se que o farmacêutico está apto a desempenhar suas funções com qualidade, em 131 especialidades distribuídas em 10 áreas de atuação regulamentadas pela Resolução/CFR nº 572/2013 (BRASIL, 2013a).

Mais uma vez os dados apontam um distanciamento do cenário farmacêutico, pois Serafin et al (2015) identificou que a maior inserção do farmacêutico está nas farmácias comerciais (63,1%), seguido da farmácia hospitalar (12%) e Laboratório de análises clínicas (8,8%). Direcionando para a atuação do farmacêutico na docência, os autores observaram que apenas 5% destes profissionais optam pela docência no ensino superior.

Estefan (1986) afirma que no ano de 1986 apenas 4% do alunado que fazia a opção por farmácia, 82% pelo setor de análises clínicas e toxicológicas e 14% pela área de tecnologia, farmácia industrial. Observa-se que trinta e um anos depois, na cidade de Santarém, foi possível identificar uma realidade semelhante, onde a maioria dos farmacêuticos, ao se formarem, optam pela atuação em laboratórios de Análises Clínicas.

Para Tardif (2002), o docente, além da própria vivência dentro de sala de aula deve carregar consigo a experiência que adquire com outros empregos que já tenha realizado, pois são fatores que acrescentam em seu modo de agir como docente e podem ser interpretados como componentes da estruturação do seu trabalho devido à natureza social interativa da atividade docente. Portanto os farmacêuticos-docentes em estudo apresentam de certa forma, a experiência advinda da atuação em áreas específicas do ramo farmacêutico, ponto que favorece a construção do saber experiencial e que pode contribuir para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Quanto ao tempo de atuação dos participantes, a tabela 2 (abaixo) mostra que o maior tempo de atuação na docência é de dez (10) anos e que 33,3% (2/6) dos participantes tiveram a oportunidade de atuar na docência assim que obtiveram a formação em farmácia. Nesse sentido, 33,3% (2/6) ingressaram na docência após um ano de atuação no mercado farmacêutico e os outros 33,3% (2/6) levaram um pouco mais de tempo para atuarem na docência.

Tabela 2 - Tempo de atuação X Tempo de formação acadêmica do profissional

Participante	Tempo de Atuação na Docência	Tempo de Formação Acadêmica
01	07 anos	07 anos
02	03 anos	04 anos
03	08 anos	08 anos
04	12 anos	13 anos
05	10 anos	18 anos
06	03 anos	13 anos

Fonte: Elaboração Própria, 2017

A média de atuação do profissional farmacêutico na docência é de aproximadamente 7 anos. Observa-se que esses dois participantes não ingressaram logo na docência, pois primeiro buscaram a obtenção de títulos, o que não foi observado nos demais participantes, buscaram a obtenção de títulos durante o exercício da docência. Ressalta-se que todos os participantes possuem apenas a formação Farmacêutica.

A pesquisa de Fialho (2014) identificou o tempo médio de atuação na docência de três anos e meio. Todos os participantes (07) iniciaram a carreira de docente depois de anos de atuação em áreas do ramo farmacêutico, não especificadas na pesquisa. O ingresso depois de mais de dez anos de formação foi relatado por cinco dos participantes.

O tempo de atuação do farmacêutico-docente não caracteriza o seu saber da experiência, visto que para Tardif (2007) os saberes experienciais não são o acúmulo de tempo de serviço, muito menos o tempo de sala de aula, mas sim a dinâmica no trabalho pedagógico do docente, ou seja, são saberes práticos ligados à ação que o docente produz e que são constituídos a partir do exercício da prática diária da profissão e que são sustentadas pelo trabalho e conhecimento do meio.

Complementando, Tardif (2002) aponta que o docente ingressante apresenta como experiência a sua própria vivência em sala de aula quando aluno e acredita que o preparo para a docência já se inicia através de uma experiência de mais de dez (10) anos.

Observa-se, a partir dos dados apresentados na tabela 3, que 66,67% (4/6) não possuem formação específica para a docência, resultado esperado, visto que o farmacêutico possui formação em bacharelado, logo não apresenta disciplina específica para a formação docente. Porém, 33,33% (2/6) dos participantes apontam possuir formação específica, os mesmo buscaram tal formação após a graduação. Sendo que um deles buscou a formação específica para a docência dois (02) anos após a inserção na docência e o outro foi antes da sua inserção na docência.

Tabela 3 - Formação Específica para a Docência.

	Nº	Tipo de Formação – Duração da Formação	Ano
Sim	33,33% (2/6)	Doutorado – 6 meses	2012
		Especialização – 14 meses	2011
Não	66,67% (4/6)	-----	

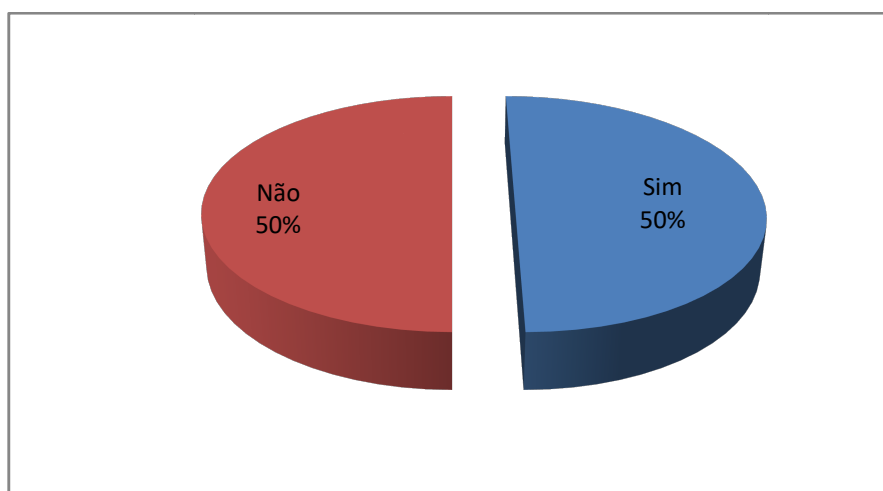
Fonte: Elaboração Própria, 2017

O tipo de vínculo com a IES apresentado pelos participantes foi de tempo integral, tendo carga horária variando de 36h às 40h. Porém 33,3% (2/6) dos participantes atuam também em outra empresa do ramo farmacêutico. O gráfico 2 apresenta que 50% (3/6) dos participantes apresentam experiência na docência de ensino superior apenas em uma IES, que é a que está em exercício no ano de 2017.

De acordo com as notas estatísticas do Censo da Educação Superior 2015, observa-se que quase 70% dos docentes nas universidades têm o regime de contrato de trabalho em tempo integral; nos centros universitários chega a 25,8% e nas faculdades fica em 18,7% (BRASIL, 2015).

Quanto ao regime de trabalho Santiago (2003) destaca que o regime de trabalho do docente é diferente de uma instituição pública da privada. Nas instituições públicas há o predomínio do regime de 40 horas e há disponibilidade de tempo para atividades de pesquisa e extensão. Já nas instituições privadas predomina o contrato de docentes aulistas; porém as novas exigências da legislação, assim como a avaliação das instituições de ensino superior, pelo Ministério da Educação têm estimulado mudanças no cenário das instituições privadas, o que pode justificar o fato de que todos os participantes da presente pesquisa apresentam carga horária alta no seu regime de trabalho, lembrando que dos seis (06) participantes quatro (04) exercem a docência em instituições particulares, representando 66,7%

Gráfico 2 - Primeiro Vínculo na docência na atual IES



Fonte: Elaboração Própria, 2017

A tabela 4 mostra que a maioria dos participantes, 66,67% (4/6), possuem outras experiências em docência, sendo que 25% (1/4) em outra IES e 75% (3/4) em instituições de ofertam curso Técnico em Farmácia. Observa-se a partir dos dados do questionário que a experiência de dois (02) participantes em docência no curso técnico foi antes da atuação na docência do ensino superior. Um ingressou na docência de ensino superior sete anos após a experiência no curso técnico e o outro após cinco anos.

O resultado obtido na presente pesquisa assemelha-se ao resultado da pesquisa desenvolvida por Fialho (2014), onde o mesmo identificou que, do total de sete participantes, quatro afirmam ter lecionado em mais de uma instituição.

Lauxem (2009), em sua pesquisa, identificou que todos os docentes atuaram somente em uma instituição de ensino superior, porém tiveram outras experiências profissionais, e dois, de um total de dez, realizaram atividades fora da instituição.

Tabela 4 - Outras experiências como docente fora da atual IES de atuação.

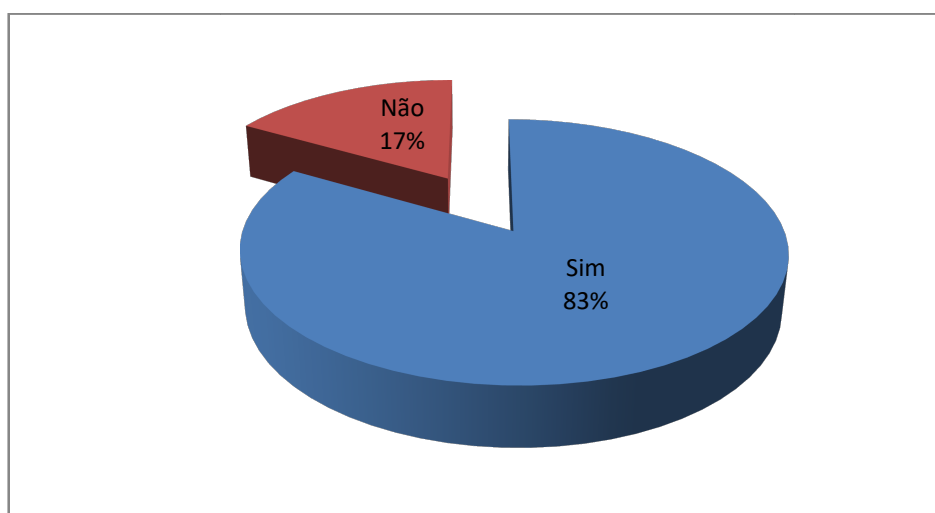
	Nº	Tipo de Experiência	Nº
Sim	66,67% (4/6)	Curso Técnico	75% (3/4)
		Outra IES	25% (1/4)
Não	33,33% (2/6)	-----	

Fonte: Elaboração Própria, 2017

Quanto a atuação dos participantes em outros cursos notou-se que 83% (5/6) já ministrou disciplinas em outros cursos, dados apresentados no gráfico 3 (abaixo). Ao traçar uma comparação com tipo de IES que atua, identifica-se que os participantes que atuam em IES particulares são os que já tiveram a atuação em outros cursos. Cabe enfatizar que um dos participantes que atua em uma IES pública e que afirma já ter ministrado disciplina em outro curso, foi devido ao fato de ter iniciado a docência em uma IES particular. Dentre os cursos citados pelos participantes estão: Enfermagem (3 participantes), Estética e Cosmética (2 participantes), Fisioterapia (1 participante), Psicologia (2 participantes) e Radiologia (2 participantes).

Observa-se que está realidade pode ser percebida em outros locais, pois Fialho (2014), ao desenvolver uma pesquisa com docentes de uma instituição de ensino superior, identificou que quatro participantes, de um total de sete, desenvolveram atividades pedagógicas em outros cursos, além do curso de graduação em farmácia. Não foi possível identificar quais foram os cursos de atuação.

Gráfico 3 - Atuação do profissional em outros cursos



Fonte: Elaboração Própria, 2017

Observa-se na tabela 5 abaixo, que os farmacêuticos-docentes, principalmente os que atuam em IES particulares, precisam ministrar um número significativo de disciplinas, como é o caso dos participantes 01, 02, 03, 04. O participante 05 apresenta um número de cinco (05) disciplinas diferentes devido ao fato de ter iniciado a carreira de docente em uma IES particular. Este fato pode gerar uma redução na qualidade das aulas ministradas pelos profissionais, pois o mesmo não consegue um aprofundamento na disciplina, visto que a cada semestre tem-se a proposta de novas disciplinas. Nas IES públicas tem-se como característica um número reduzido de disciplinas ministradas. Percebe-se ainda que nas IES públicas as disciplinas ministrada pelos farmacêuticos-docentes são as que os mesmos apresentam uma afinidade, ou seja, as variadas disciplinas ministradas uma é o complemento da outra, por exemplo: Tecnologia I e Tecnologia II, já nas IES particulares o docente acaba ministrando disciplinas que não apresentam tal afinidade, ou seja, o profissional ministra mais de uma disciplina sendo cada uma de área de conhecimento divergentes, por exemplo: Virologia e Legislação Farmacêutica.

Tabela 5 - Número de disciplinas já ministradas pelos profissionais

Participante	Nº de disciplinas	Quais
01	07	Farmacologia, Microbiologia, Química Farmacêutica, Epidemiologia, Imunologia, Doenças da pele, Parasitologia
02	11	Citologia, Histologia, Legislação, Assistência Farmacêutica, Atenção Farmacêutica, Farmacobotânica, Realidade Sócioambiental da Amazônia, Estágio Supervisionado, Tópicos Especiais em Ciências Farmacêuticas, Saúde Coletiva.
03	11	Controle de qualidade, Parasitologia, Legislação Farmacêutica, Bromatologia, Virologia, Estágio Supervisionado, Química Farmacêutica, Química Analítica, Meios de Contraste, Psicogenética, Citologia Clínica
04	10	Introdução à Farmácia, Epidemiologia, Gestão Farmacêutica, Bioquímica Clínica, Nutrição Humana, Farmácia Hospitalar, Toxicologia, Tópicos Especiais em Ciências Farmacêuticas I, II e III
05	05	Farmacologia, Toxicologia, Toxicologia Clínica, Química Farmacêutica, Controle de qualidade Biológica.
06	03	Farmacotécnica I e II, Controle de Qualidade

Fonte: Elaboração Própria, 2017

Seguindo a linha de raciocínio apresentada acima a tabela 6, mostra que nas IES particulares o número de disciplinas diferentes ministradas ao mesmo tempo variou de três (03) a cinco (05), havendo também a variação no curso de atuação, chegando o docente a estar atuando em três (03) cursos ao mesmo tempo. Tendo que cumprir com obrigações de colegiados diferentes, levando, algumas das vezes a adotar propostas metodológicas diferentes, visto que os colegiados diferentes podem solicitar. Os participantes 05 e 06, que atuam em IES públicas, mantem uma estabilidade no número de disciplinas e curso de atuação, o que favorece o maior envolvimento com as propostas do curso, assim como a maior qualificação do profissional na área da disciplina que ministra.

Tabela 6 - Número de disciplinas ministradas ao mesmo tempo X curso de atuação

Participante	Nº de disciplinas	Quais	Curso
01	04	Farmacologia, Microbiologia, Epidemiologia, Doenças da pele	Farmácia e Estética
02	03	Legislação Farmacêutica, Atenção Farmacêutica, Saúde Coletiva	Farmácia e Estética
		Assistência Farmacêutica, Atenção Farmacêutica, Farmacobotânica,	Farmácia
03	05	Meios de Contrastes, Psicogenética, Citologia e Bromatologia	Radiologia, Psicologia e Farmácia
04	05	Introdução à Farmácia, Epidemiologia, Gestão Farmacêutica, Farmácia Hospitalar, Toxicologia,	Farmácia
05	02	Farmacologia, Toxicologia	Farmácia e Enfermagem
06	02	Farmacotécnica I e Controle de Qualidade	Farmácia

Fonte: Elaboração Própria, 2017

Fernandes et al (2008) afirmam que em cursos de graduação em Farmácia em instituições de ensino superior privadas as Diretrizes Curriculares Nacionais tem em seu quadro números de professores muito menor que nas públicas. Fato este que justifica o resultado apresentado na presente pesquisa, ou seja, o número reduzido de docentes leva a instituição a disponibilizar várias disciplinas para o mesmo profissional. Os autores apontam que os farmacêuticos-docentes de estão ministrando entre três a quatro disciplinas ao mesmo tempo, apontando então que os farmacêuticos-docentes em questão estão dentro da média

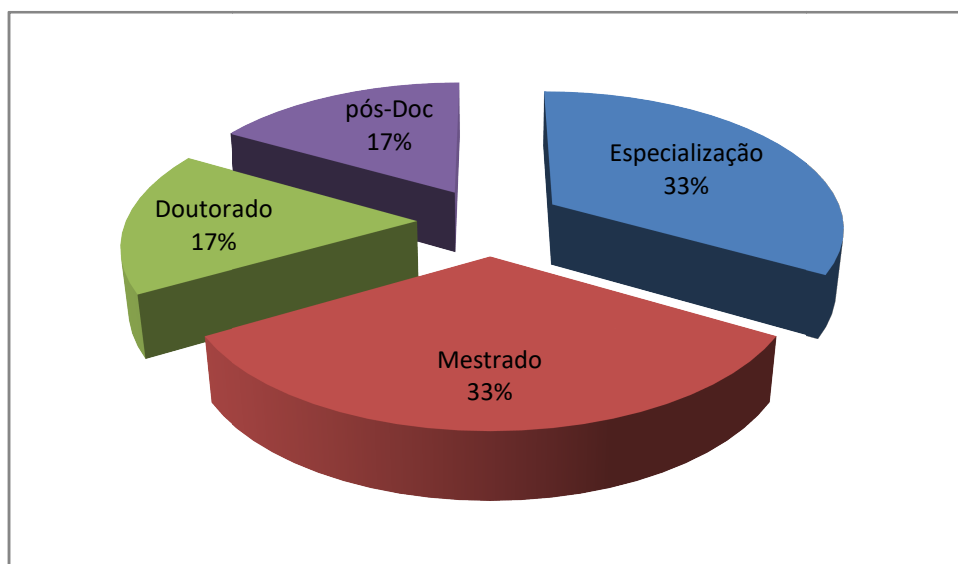
considerada nacional, visto que os autores pesquisaram o perfil das IES e profissionais atuantes no país.

Vale ressaltar que os resultados aqui apresentados, quanto o quantitativo de disciplinas ministradas por cada docente contraria as recomendações estabelecidas pelo INEP/MEC.

Este quantitativo de disciplinas pode afetar o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Fernandes et al (2008) apontam que turmas grande e poucos docentes interferem na aprendizagem e o contexto em que os docentes realizam seu trabalho tem importância em sua motivação e satisfação profissional. Os autores complementam afirmando que é “necessário que cada universidade possa criar e recriar suas estruturas docentes de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia, que privilegiam sistemas modernos de gestão docente. E não as tradicionais formas de gestão conservadoras” (FERNANDES et al, 2008, p.60).

Quanto à titulação dos farmacêuticos-docentes observou-se que todos os participantes possuem pós-graduação. Sendo que 33% (2/6) possuem especialização, 33% (2/6) mestrado, 17% (1/6) doutorado e 17% (1/6) pós-doc. Traçando uma comparação entre as IES públicas e particulares percebe-se que os maiores títulos estão nas públicas.

Gráfico 4 - Titulação dos profissionais



Fonte: Elaboração Própria, 2017

Serafin (2015) observa, em sua pesquisa, que aos cursos de especialização, mestrado e doutorado, que os percentuais de realização correspondem, respectivamente, a 80,8%, 14,6%

e 4,6% do total de respostas positivas para este quesito. Lembrando que sua pesquisa contou com 19.896 farmacêuticos que atuam no país.

Para Santiago (2003), a pós-graduação para o docente de ensino superior não está pautada no formalismo burocrático do título acadêmico, mas na experiência real de construção do conhecimento. O docente deve ter convivência com a postura da pesquisa, pois precisará dessa prática para ensinar adequadamente. No contexto brasileiro, acredita-se que a pós é um meio pelo qual o docente pode ter uma experiência de pesquisa.

Lauxem (2009) acredita que os programas de pós estejam mais voltados para a formação de pesquisador em seus campos específicos do conhecimento, deixando de lado a pedagogia de formação, e são dadas poucas condições institucionais para a formação na docência.

Porém a LDB/96 determina que o profissional para exercer a docência no ensino superior deverá ser preparado conforme o que consta no art. 66 da lei: “a preparação para o magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Quanto à titulação dos farmacêuticos-docentes, observa-se que as instituições de ensino superior estão obedecendo as recomendações impostas pelo Ministério da Educação quanto ao número de mestres e doutores. Fernandes et al (2008) afirmam que a titulação destes profissionais contribuem para o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, mas para isso os mesmos devem ter dedicação exclusiva, pois será permitido a condução ou participação em projetos de pesquisa, o que resultará em experiências valiosas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes.

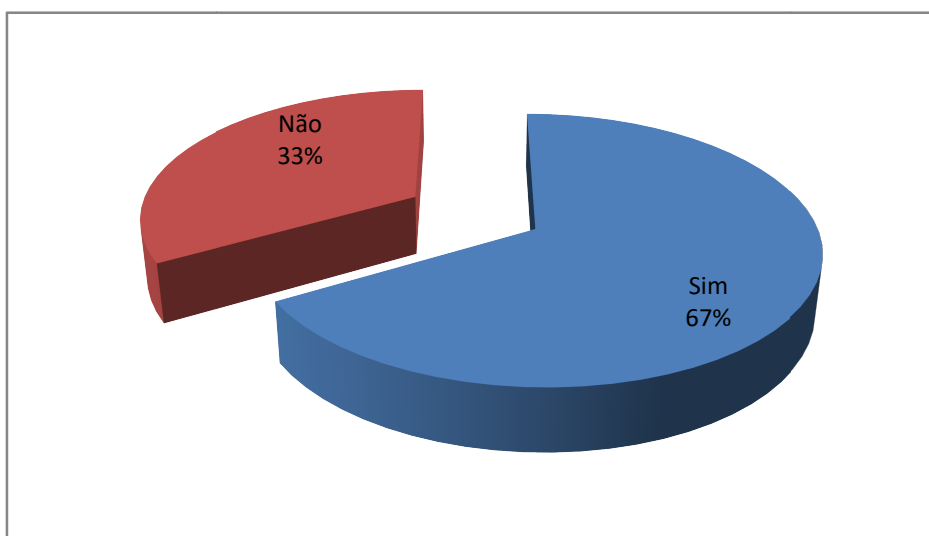
Vale ressaltar que a titulação dos docentes presentes nas instituições de ensino superior que ofertam o curso de farmácia facilita a integração do ensino, pesquisa e atividades de inovação acadêmica o que vai ao encontro do que é proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Farmácia.

O quantitativo de docentes especialista se justifica a partir da proposta de Fernandes et al (2008), pois os autores afirmam que estes profissionais, normalmente são recém-formados, sem trajetória docente e pouca experiência profissional; característica identificada na presente pesquisa, visto que os participantes que possuem apenas especialização são os que apresentam menor tempo de formação e atuação na docência.

Analisando as DCN's, a partir desse contexto, observa-se que os resultados aqui apresentados não dão sustento ao modelo preconizado pela diretriz, visto que os farmacêuticos-docentes não apresentam, na sua totalidade, o alto nível de formação.

O Gráfico 5 (abaixo) mostra que do total de participantes 67% (4/6) apresentam atuação profissional na área de pós-graduação. Ao analisar os questionários observou-se que dos participantes que afirmaram não ter atuação profissional na área da pós-graduação 33% (2/6), um (01) ministra disciplinas direcionadas para a área da pós-graduação e o outro participante não teve a oportunidade, nem de ministrar disciplinas que apresentem afinidade com área da pós-graduação. Dos que afirmam ter atuação profissional na área da pós-graduação 67% (4/6), dois (02) apontam que a atuação foi na docência, pois ministram aulas com afinidade com a área da pós-graduação, sendo que um deles apresenta formação específica para a docência no ensino superior. Os outros dois (02) participantes além de ministraram disciplinas com afinidade na área da pós-graduação, também atuam em empresas do ramo farmacêutico, colocando em prática o conhecimento adquiridos na pós-graduação.

Gráfico 5 - Atuação profissional na área da pós-graduação.



Fonte: Elaboração Própria, 2017

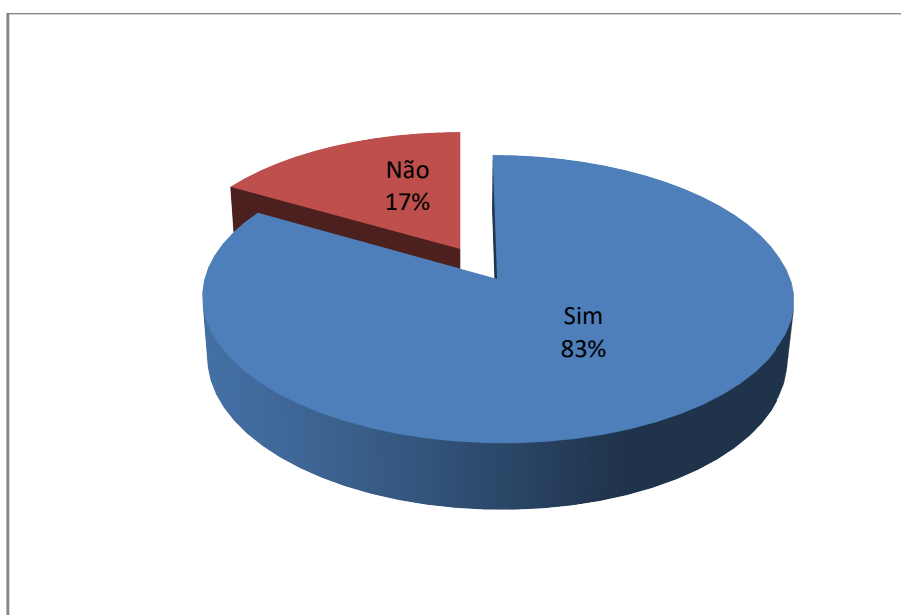
No que tange à formação de professores, embora a legislação, regulamentada ainda nos anos 60 explicitasse como um dos objetivos da pós-graduação *stricto sensu* a qualificação de professores para o ensino superior, essa política de educação foi concretizada, de forma diferente, pelas universidades públicas e privadas. Enquanto as primeiras investiram na formação de professores por meio de cursos de mestrado e doutorado, as privadas optaram por integrar seus quadros com ~~23~~ profissionais experientes, capazes de garantir uma boa formação profissional a seus alunos.

E a legislação facilitou essa alternativa à medida que estabeleceu que os cursos de pós-graduação *lato sensu* – especialização – constituiriam a exigência mínima de

preparação desses professores de ensino superior (BRASIL, 1977, 1983). Assim, os professores ingressavam nas universidades privadas apenas com a graduação e, em seguida, faziam a pós-graduação lato sensu, cumprindo o requisito mínimo para a docência de nível superior. Só nos últimos dez anos, devido a implementação de uma nova sistemática de avaliação pelo MEC, tem havido uma corrida dos docentes das universidades privadas para os cursos de pós-graduação stricto sensu (SANTIAGO, 2003).

Quanto a participação em cursos de capacitação voltados para a área da educação, o gráfico 6 (abaixo) mostra que 83% (5/6) afirmam ter participação. Desse total, cinco (05) participantes, um possui especialização em docência do ensino superior e outro curso, durante seis (06) meses a disciplina de docência durante o doutorado. Sendo que todos os cinco (05) participantes apontam que, pelo menos, duas vezes ao ano participam de treinamentos e capacitações pedagógicas oferecidas pelas IES que atuam.

Gráfico 6 - Cursos de Capacitação voltado para área da educação



Fonte: Elaboração Própria, 2017

Fialho (2014), em sua pesquisa identificou que, dos sete participantes, apenas um buscou formação específica na área pedagógica antes de ingressar na docência. Resultado que corrobora com o identificado pela presente pesquisa, e pode ser utilizado como comprovação de falhas na formação dos futuros farmacêuticos evidenciando a importância dos cursos de formação continuada para a atualização dos profissionais docentes.

A maioria dos docentes de instituições de ensino superior está preparada para os

assuntos que vão ensinar, mas não há uma formação específica na área pedagógica, ou seja, não apresentam conhecimento específico quanto às práticas pedagógicas. Fernandes et al (2008) acreditam que no curso de graduação em Farmácia tem-se uma facilidade de estruturação do material de ensino, visto que é uma profissão em que se trabalha com muitas técnicas, porém tem-se a dificuldade em trabalhar os aspectos humanísticos desta lógica de organização, conforme é proposta pelas DCN's do curso.

Pimenta (2002) afirma que a busca por formação específica na área pedagógica fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente.

Direcionando o exposto para os saberes experienciais na prática pedagógicas dos docentes, convém enfatizar que na posse desses saberes os docentes são impulsionados para a compreensão de uma formação contínua, que não se completa e não se esgota. Para Tardif (2007) é nessa compreensão que o docente deve se fundamentar, pois propõe uma educação viva, dinâmica e que evolui no dia a dia e que transforma cada momento em um situação de aprendizado para o discente, ou seja, o saber experiencial se transforma num saber prático, interativo, funcional e plural e que é construído sobre outros saberes.

Apresentado o perfil dos participantes e discutidos os resultados relativos a esse perfil, segue a apresentação dos temas presentes nas entrevistas e a discussão dos mesmos, iniciando com a história do envolvimento com a docência, relatada pelos participantes.

5.2 O CAMINHO PARA A DOCÊNCIA

Novoa (1992) afirma que para o docente é impossível separar o eu profissional do eu pessoal, ou seja, o docente atua em sala de aula a partir do cruzamento da sua maneira de ser com sua maneira de ensinar, pois cada indivíduo tem uma história de vida que direciona para escolhas que a constituem, criando assim uma identidade.

Para Cunha (2000) cada docente tem sua história, a qual é própria e única, logo, não há dados que permitam generalizar, a não ser que a experiência de vida é fundamental no encaminhamentos das pessoas.

Portanto, para a análise do primeiro tema, que diz respeito à trajetória rumo à docência, optou-se por não utilizar todos os passos da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo na íntegra, uma vez que compreendeu-se que cada participante construiu seu caminho a partir de suas escolhas e das oportunidades e vivências que teve. Nesse sentido, foram construídas apenas as ideias centrais, no intuito de averiguar a existência de similaridades na trajetória

relativa à docência. A partir disso, os discursos foram mantidos de maneira individual, para externar as particularidades de cada um e não sendo, portanto, construído o Discurso do Sujeito Coletivo para essa questão. No quadro a seguir é possível ver as ideias centrais que indicam as trajetórias seguidas pelos participantes. Foram geradas 5 ideias centrais, a partir das similaridades de discurso encontradas.

Quadro 10 - Síntese das ideias centrais – Como você se tornou docente

Classificação	Ideia Central	Participantes
A	- A partir da experiência advinda da graduação	P-01, P-05
B	- A partir da orientação de um professor da graduação	P-01
C	- A partir dos exemplos de docentes da graduação.	P-02
D	- A partir da oportunidade apresentada	P-02
E	- A partir do sonho de ser docente.	P-03, P-06
F	- A partir da experiência profissional	P-04

Fonte: Elaboração própria, 2017.

A ideia central **A** relata a decisão de trilhar o caminho da docência a partir da experiência vinda da graduação. Essa ideia esteve presente na fala de dois participantes, como relatado abaixo:

logo no ensino médio quando em experiências em sala de aula sempre se reunia acabava eu tomando a frente e querendo explicar pra todo mundo. (P-01)

na graduação fiz iniciação científica e já atuava na docência principalmente ministrando aulas práticas para o professor, inclusive até minha turma eu dei aula prática de toxicologia isto favoreceu a parte profissional. (P-05)

Kirsch (2007), em sua pesquisa identificou que os projetos de pesquisa e em especial, aqueles que contemplam atividades de extensão, dão a possibilidade ao futuro docente de ter experiência com turmas escolares desde a graduação. Fato, este defendido pela pesquisadora como importante para uma formação inicial consistente, onde a universidade é um centro de formação docente e é um ambiente de aprendizagem para o docente. Portanto defende que a iniciação científica corrobora para a formação do docente.

Para Perrenoude (2002) a formação inicial é um espaço privilegiado para que o docente se conscientize de sua tarefa frente a fatos inesperados da prática docente, sendo a ele permitido analisar situações da prática escolar, refletir sobre como se pensa, decide comunica e reage em uma sala de aula.

Portanto é impossível considerar no processo ensino-aprendizagem que o saber fragmentado, pois os saberes são provenientes de várias situações em que o sujeito está inserido. Tardif (2002) afirma que os diversos saberes dos docentes estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, vários deles são de certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situada fora do trabalho cotidiano.

A ideia central B, denominada de **“A partir da orientação de um professor da graduação”** apresentado por um (01) participante, mostra a influência do professor sobre a escolha profissional, pois o farmacêutico-docente participante da pesquisa mostra que os conselhos dados pelos docentes são absorvidos e utilizados na definição da sua atuação profissional, como mostra o depoimento abaixo:

“na faculdade uma pessoa que é minha orientadora e ela foi me mostrando que é que é ser docente como se enxerga a docência, aí eu fui cada vez mais me encantando pela docência”. (P-01)

Tal depoimento pode ser complementado a partir da ideia central C, denominada de **“A partir dos exemplos de docentes da graduação”**, onde se identifica que, além de ouvir os conselhos dos docentes os discentes buscam copiar suas práticas pedagógicas, sua atuação enquanto profissional, como mostra o depoimento abaixo:

“temos o nosso professor como um exemplo com algo que a gente almeja ser.” (P-02)

Rodero (2007), em sua pesquisa observou que os profissionais com formação em bacharelado, tornam-se docentes, principalmente por inclinação pessoal e por fatores pessoais que facilitam sua escolha. Tais profissionais realizam-se em transmitir os conhecimentos adquiridos e formar cidadãos mais conscientes e responsáveis.

As ideias propostas acima discordam dos achados da pesquisa de Santiago (2003), pois dois participantes afirmaram que nenhum de seus professores os marcaram significativamente, porém tal comportamento foi o que os estimulou na busca por conhecimento e o que os levou para a atuação como docente. Por outro lado, a pesquisa de Lauxen (2009) mostra que a aproximação do discente com o docente influenciou a atuação na docência, sendo que a relação com o docente foi o pontapé inicial para a busca pela docência.

A ideia Central D, denominada de **“A partir da oportunidade apresentada”** traz o relato de um (01) participante que mostra o farmacêutico nem sempre busca a docência, porém a oportunidade surge e o mesmo resolve ingressar no ramo. Como mostra o depoimento abaixo:

“eu me formei comecei a trabalhar no mercado e depois de dois anos me surgiu a oportunidade de trabalhar como professor [...] foi tudo muito rápido e não tinha muito no que se pensar naquele momento mas fui correr atrás realmente e claro pedir ajuda daquelas pessoas que já tinham experiência com a docência” (P-02)

Torres (2006), em sua pesquisa identificou que os docentes de ensino superior, na sua maioria, são profissionais que desempenham outras funções e que passam a atuar na docência. O que a autora acredita como limitação para a reflexão de sua função de sala de aula e na relação com seu entorno. Complementa afirmando que a formação do docente de ensino superior configura-se num processo contínuo de construção de sua identidade na docência, cujos aportes possam requerer numa formação inicial e continua articulada, envolvendo saberes epistemológicos, axiológicos e éticos que reconheçam a docência como um campo de conhecimento específico.

A autora, referenciada acima, acredita, ainda que a docência não é para qualquer pessoa sem o desempenho exigida em face das exigências, mutações de uma sociedade que, contraditoriamente, globaliza-se e complexifica-se e reclama pela construção de novas identidades individuais e coletivas. Para ser docente a profusão de uma diversidade de saberes, levando a construção de um sujeito, com um perfil crítico, criativo, reflexivo, pesquisador, construtor e transformador.

Para Pimenta (2001) a identidade não é imutável, nem externo que possa ser adquirido, mas um processo de construção do sujeito historicamente situado, ou seja, aquilo que aprendemos de nós mesmos diz sobre o que somos fruto de nossas relações e dos significados aprendidos e construídos, nos leva a ser docente de forma pensada e decidida. O docente imbuído do compromisso, de domínio de conteúdos, de relações afetivas com os alunos, a apesar de não utilizar variedades de dinâmicas na sala de aula, promove um diálogo com os alunos de modo a seduzi-los a pensar, a perguntar, a estudar, a aprender; o que de fato garante o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, pois trata-se de um ensino que o discente aprende e apreende conceitos, procedimentos e atitudes, de modo que a complexidade da aula é organizada intencionalmente e em situação com sabedoria.

A identidade de um profissional traz traços de influência familiar, de modelos históricos e de uma confrontação com as próprias potencialidades e inclinações, porém muito dos traços dessa identidade vem da formação profissional que habilitará o indivíduo ao exercício da profissão, e em se tratando do docentes as disciplinas de licenciatura contribui decisivamente para a formação do docente capaz de ajudar a construir sua identidade (RODERO, 2007) .

A Ideia Central E, denominada de “**A partir do sonho de ser docente**” aproxima os relatos de dois (02) participantes que enfatizam que tornaram-se docentes devido uma vontade já existente e não por um “acidente de percurso”. Como mostra os depoimentos abaixo:

“era um sonho de criança então quando surgiu a oportunidade eu abracei com todas as forças.” (P-03)

“após uma longa jornada de pós graduação, mestrado e doutorado e pós doc eu fui em busca do que eu mais queria que era docência na... na área de minha atuação que era farmácia.” (P-06)

Os demais participantes alegam que iniciaram suas atividades de ensino sem nenhum preparo específico, insinuando que, para ser docente em uma instituição de ensino superior, basta ter domínio do conhecimento específico e experiência profissional na área de sua formação. Tais participantes apontam que a experiência na área de formação contribuiu para a escolha do exercício da docência.

Confrontando os depoimentos obtidos durante a entrevista com os dados coletados a partir do questionário sócio demográfico, percebe-se que apenas o participante quatro (P-04) possui formação específica na área pedagógica, justamente um dos participantes que afirma que a docência era um sonho.

Este resultado obtido está em concordância com a pesquisa apresentada por Lauxem (2009), pois os participantes apontam que sempre tiveram vontade de ensinar, de ser professor e que sempre gostaram da relação docente-discente. Durante os relatos mostram que a decisão pela docência pode ser influenciada pelo ambiente

Outro resultado que corrobora com a ideia apresentada é o apresentado por Santiago (2003), onde identifica que enfermeiras tornaram-se docentes, pelo fato de terem experiência profissional específica da área de formação, dado relatado pelas participantes, e que nenhuma apresentava formação específica na área da pedagogia. A autora pontua que o conhecimento específico da área de formação, juntamente com a experiência profissional, é suficiente para a instituição de ensino superior.

Tais dados apontam que nesse momento, para o exercício da função como Farmacêutico-docente evidencia-se os saberes disciplinares, os quais, para Tardif (2000) integram o campo de conhecimento oriundo das diversas disciplinas oferecidas pelas instituições de ensino superior durante a formação (inicial ou continuada) dos docentes. Porém, as mais variadas pesquisas, tais como Lauxe (2009), Rodero (2007), Torres (2006), Santiago (2003) apontam que os saberes disciplinares não são o suficientes para o exercício da docência, principalmente quando se refere a profissionais que tem formação em bacharelado, sem conhecimentos específicos da pedagogia.

Nas pesquisas apresenta-se a importância do saber experiencial associado ao saber pedagógico, pois o conhecimento adquirido no contexto de sua vida pessoal e familiar, sua trajetória escolar, interferem na construção de sua identidade profissional. Portanto o saber experiencial é construído em movimento onde o docente articula os diferentes saberes que a prática e os anos de carreira lhe proporcionam.

Complementando a proposta de discussão tem-se que, na visão de Lauxen (2009), que a identidade do docente é um requisito importante na construção da profissão. A Identidade profissional do indivíduo é construída a partir da escolha do curso de graduação, a partir dos objetivos pessoais e sociais de profissão e profissionalidade, do código de ética, do currículo, do reconhecimento social, da participação em entidade da classe.

A Ideia Central F, denominada de “**A partir da experiência profissional**” traz o relato de um (01) participante que enfatiza que tornou-se docente devido a experiência profissional no ramo farmacêutico. Como mostra os depoimentos abaixo:

“devido a experiência que eu já tinha na prática eu fui convidado e aceitei o convite desenvolvendo a matéria e fiquei muito satisfeito que a gente conseguiu unir o conteúdo teórico junto com a prática.” (P-04)

O depoimento apresentado acima complementa a proposta de Lauxem (2009), pois a autora afirma que o ingresso na carreira de docente, em instituições particulares, pode ocorrer por convite e o contrato, geralmente, é pautado pela função da docência, ainda que haja interesse da instituição pelo candidato com experiência; onde as responsabilidades institucionais com o docente limita-se à contratação trabalhista, o que é contratado em regime de tempo integral e, de modo geral, em tempo de regime parcial ou horista.

5.3 A IDENTIDADE DO FARMACÊUTICO DOCENTE

As ideias centrais quanto a quem é o farmacêutico docente são apresentadas no quadro 01, abaixo, seguido do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) gerado e suas análises.

Quadro 11 - Síntese das ideias centrais – Quem é o farmacêutico docente?

Classificação	Ideia Central	Participantes
A	O farmacêutico dever ter conhecimento e vivência profissional	P-01
B	O farmacêutico deve ser diferenciado	P-01
C	O farmacêutico deve buscar aperfeiçoamento constantemente	P-01; P-05
D	O farmacêutico deve relacionar as práticas profissionais com as práticas pedagógicas	P-02
E	O farmacêutico deve relacionar as práticas pedagógicas com conhecimento científico	P-03; P-06
F	O farmacêutico deve apresentar a importância da área de atuação aos discentes	P-04
G	O farmacêutico deve ter experiência profissional	P-05; P-06

Fonte: Elaboração própria, 2017.

A Ideia central A, denominada de **“O farmacêutico dever ter conhecimento e vivência profissional”**, foi construída a partir da concepção de 01 (um) participante e aponta para a forma como o mesmo identifica o farmacêutico docente, que é um profissional que além de ter conhecimento específico da área farmacêutica também precisa ter experiência profissional na área de atuação, pois assim terá subsídios para responder prováveis questionamentos que surgem durante as aulas, bem como poderá usar como exemplos as experiências vivenciadas na rotina de trabalho, como mostra o discurso a seguir:

“É aquele cara que tens tem que basicamente saber. Além de muita teoria porque vem muitos questionamentos ele também tem que saber vivência, ele tem que ter vivenciado como é que é na prática porque surgem vários questionamentos ele serve de exemplo”. (P-01)

Santiago (2003) ressalta que a experiência profissional contribui significativamente na constituição do docente, ou seja, os docentes agregam seu conhecimento profissional ao conhecimento de sua área específica de atuação no ensino. Tal afirmação vai ao encontro da proposta de Cunha (2000), pois a autora pontua que um aspecto fundamental na formação do docente é o domínio do sujeito no campo disciplinar em que o mesmo atua. Agregado a esse conhecimento específico, está a experiência profissional em sua determinada área de especialização. Sumarizando, a área específica de conhecimento é um importante elemento na sua constituição como docente.

Para Torres (2006) a docência acontece não apenas em sala de aula, mas sim no conjunto de ações educativas organizadas em propostas de ensino na instituição e fora da instituição, a partir de vínculos com práticas mais amplas. Portanto, exige-se, no perfil do

docente, saberes específicos produzidos de modo autônomo, em outros lugares, fora da universidade, a exemplo dos locais de trabalho, onde o profissional atua.

Rodero (2006) aponta que as instituições de ensino não podem preocupar-se apenas com a transmissão de conhecimentos, devem buscar a formação global dos discentes, propondo uma visão onde o conhecer e o intervir no real se encontre. Tal ação torna-se possível a partir do momento em que os docentes têm atuação como profissional liberal, pois levará para o discente o contato, mesmo que indireto com a realidade a qual o docente vivência no seu cotidiano fora da instituição de ensino.

Aproximando o que Rodero propõe com as determinações do Ministério da Educação quanto ao perfil do Curso de Farmácia observa-se que o Farmacêutico não deve apenas ter conhecimentos específicos de prevenção, promoção, proteção e recuperação da saúde humana, mas também é imprescindível que esse profissional esteja em condições de enfrentar os desafios de seu tempo. Fica clara a necessidade do desenvolvimento de competências para o exercício do pensamento crítico e juízo profissional, interação social, atuação ética e responsável, com compreensão da realidade social, cultura e econômica de seu meio. Tudo pode ser obtido a partir do diálogo das práticas pedagógicas com as práticas profissionais que o Farmacêutico-docente venha a desenvolver em sala de aula.

Rodero (2006) em sua pesquisa aponta que o docente com formação em bacharelado terá uma formação que o habilitará ao exercício de sua profissão e que o ensino formal de disciplinas em licenciatura poderá contribuir decisivamente para a formação de docentes capazes de ajudar a construir um bom profissional, pois permitira o exercício dos saberes experiências e saberes profissionais/pedagógicos.

Afirma ainda que o melhor local de aprendizagem para a formação das diferentes carreiras é o próprio ambiente onde se vive e se atua profissionalmente. Reforçando assim a ideia apresentada no discurso em questão o que aponta a importância da vivência profissional do docente. Trata-se da apresentação aos discentes de uma situação real, complexa, conflitiva, que exige conhecimentos teóricos adquiridos ou a serem pesquisados, a habilidade de aplicá-los à situação real, integrando teoria e prática, buscando solução ou encaminhamento para um problema.

A pesquisa de Almeida et al (2014) mostra que a utilização de metodologias que buscam a aproximação do discente com a realidade possibilitam o desenvolvimento de habilidade para resolver problemas, formular decisões baseadas em evidências, melhorar a capacidade de comunicação, avaliar criticamente a literatura e aplicar informações no acompanhamento dos pacientes. E que essa prática tem crescido em diversos cursos de

farmácia, promovendo assim a habilidade entre os discentes e, principalmente entre os discentes e sociedade.

Observa-se que estas afirmações vão ao encontro da ideia central G, denominada de **“O farmacêutico deve ter experiência profissional”**, construída a partir do depoimento de dois (02) participantes, apontando que o farmacêutico-docente pode até não ter habilidade para docência, mas se ele possui experiência profissional terá condições de ministrar conhecimento específicos que permitirão ao aluno o contato, mesmo que indireto, com o mercado de trabalho, tornando-o apto para o desenvolvimento das atividades profissionais, como mostra o discurso a seguir:

“Aquele profissional que ele não foi habilitado, mas ele tem a experiência. Aquele profissional que teve experiência fora pelo menos uma breve experiência pra saber como o mercado exige a sua atuação fora do âmbito acadêmico”. (P-05; P-06)

Santiago (2003), em sua pesquisa, aponta que a incidência significativa de docentes que exercem a atividade profissional pode ser explicada pela natureza das disciplinas, que são teóricas e práticas, principalmente, em se tratando de cursos de graduação na área da saúde. Portanto, a natureza da disciplina confirma a importância da experiência profissional dada pelas instituições durante o processo seletivo dos docentes, como requisito fundamental para garantir boa formação profissional dos discentes.

Os achados comprovam as ideias propostas por Pimenta (1999), que aponta que o docente busca no exercício da sua profissão utilizar saberes provenientes da experiência socialmente acumulada, bem como das mudanças históricas da profissão. Borges (1998) afirma que o saber social é responsável por informar a prática, e que os docentes buscam na prática outras fontes de referência para sua ação.

Em se tratando de mudanças histórias da profissão, especialmente no ramo farmacêutico, como foi descrito na seção III, referente a formação do farmacêutico, observa-se uma constante variação no perfil deste profissional. O farmacêutico iniciou sua atuação específica para medicamentos, depois estendendo-se para a área das análises clínicas e apresentando hoje um perfil generalista. Todas essas mudanças geram a necessidade de adequações na proposta de formação do farmacêutico, logo gera mudanças quanto as práticas pedagógicas. As mudanças vieram em resposta aos anseios antigos da profissão em recuperar a denominação original do profissional farmacêutico, logo geram necessidade de adequação das práticas pedagógicas dos farmacêuticos-docentes.

Essa posição coincide com a de Cunha (2000), pois a autora aponta que se faz necessário que o docente, além de ter o domínio do conteúdo, seja capaz de relacioná-lo ao

contexto curricular e histórico-social e que saiba utilizar formas de ensinar variadas, propondo uma aproximação com o discente e uma aproximação do discente com a realidade profissional. Logo a competência do docente do ensino superior provem do domínio da área de conhecimento na qual atua.

Contudo, o exercício da docência tem mostrado que não basta ter o conhecimento específico da área para que este profissional possa ser um docente de excelência, de modo a desenvolverem soluções e alternativas pedagógicas diante dos problemas que possam surgir na sala de aula.

Em concordância com o apresentado acima, quanto à utilização de formas variadas de ensino, está a ideia central D, denominada de **“O farmacêutico deve relacionar a Prática profissional com as Práticas Pedagógicas”**, construída a partir do depoimento de um (01) participante, e aponta que o farmacêutico docente deve buscar conciliar sua experiência profissional com a sua atuação em sala de aula, a partir da relação da teoria com a prática, ou seja, a partir da relação do conhecimento farmacêutico com o conhecimento das práticas pedagógicas, como mostra o discurso a seguir:

“Tem que tentar conciliar como se fossem duas profissões que é o profissional farmacêutico junto com a parte pedagógica então é sempre tentar conciliar a parte teoria com a parte prática. Pra você tentar conciliar esses dois ponto né que é trabalhar teoria e prática transformando todo o conhecimento profissional farmacêutico junto com as técnicas metodológicas”(P-02)

Essa afirmação encontrada na pesquisa é ratificada teoricamente por Waterfield (2010), pois afirma que para que o processo ensino-aprendizagem aconteça de forma satisfatória é importante manter sempre a relação da teoria com a prática e a produção do conhecimento científico dentro de um contexto de aplicação, tendo as metodologias ativas de ensino e aprendizagem, por exemplo, como uma das formas que facilitam o processo de integração da teoria com práticas. Para as instituições que apresentam um corpo docente com perfil, julgado como adequado, o ensino permite a formação clínica dos farmacêuticos por intermédio da articulação dos conhecimentos teóricos aplicado à resolução de problemas clínicos reais.

Rodero (2006) aponta em seu estudo que os conhecimentos adquiridos dirigem-se às situações de ensinar, em um permanente diálogo com essas e a formação específica em metodologia de ensino enriquece a visão do docente, proporcionando-lhe uma ação mais objetiva.

Rodero (2006) aponta, também, que o docente deve ser o um mediador, ajudando o discente a analisar o contexto e a produzir cultura, tendo um papel ativo na aquisição de conhecimento e na compreensão da realidade que o cerca. Essa abordagem remete ao proposto pelo discurso em questão, pois acredita-se o docente para ser o mediador das ações propostas por Rodero, deve ter apropriação tanto das práticas pedagógicas quanto das práticas profissionais de sua formação. A vivência permitirá que o docente possa expressar a realidade de maneira clara e objetiva.

Ressalta-se que as DCN's do curso de Farmácia, propõem a formação de um profissional concebido não só de conhecimentos específicos de prevenção, promoção, proteção e recuperação da saúde humana, mas que também tenha conhecimentos práticos que o direcionem para a resolução de desafios. Ou seja, que haja o desenvolvimento de competências para o exercício do pensamento crítico e reflexivo; da interação social; com compreensão da realidade social, cultural e econômica de seu meio.

Nota-se que a ideia central denominada de **“O farmacêutico deve relacionar as Práticas pedagógicas com o conhecimento científico”** foi constituída pelo depoimento de dois (02) participantes e complementa a discussão acima, pois aborda sobre a necessidade do farmacêutico-docente conhecer práticas pedagógicas que possam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, que facilitem aos discentes a compreensão do conhecimento científico abordado em sala de aula, como mostra o discurso a seguir:

“É a aquele profissional que está ligado a questão do saber do conhecimento e de como ele pode trabalhar isso com o passar do tempo dentro da sala de aula. Profissional que tenta ajustar as suas praticas pedagógicas relacionadas ao ensino farmacêutico passando para o aluno um pouco do conhecimento científico” (P-03; P-06)

A partir da análise do discurso descrito acima e relacionando-o com as ideias propostas por Torres (2006) observa-se, a partir dos resultados de sua pesquisa, que poucos docentes conseguem ter a clareza de que ser um bom profissional de ensino de fato é uma tarefa complexa, principalmente quando se trata do ensino superior, pois muitos desses profissionais não possuem formação específica para a docência, e apresentam dificuldades em colocar em prática a relação das práticas pedagógicas com o conhecimento científico, ou seja, os docentes podem até ter posse de um arsenal de conhecimento, porém não possuem habilidades que facilitam o processo de ensino aprendizagem.

Torres (2006) afirma também que a docência é um desafio social que agrega uma série de competências e habilidade que podem ser adquiridas no processo de formação pedagógica

com maior ou menor autonomia, a depender do percurso e situação de carreira em ciclo profissional.

Complementando, Bolfer (2008), propõe que o docente, a partir da prática, é capaz de construir o saber, que é nutrido a partir das teorias da educação. Contudo tem-se a necessidade de manter uma articulação entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, pois se considera que a reflexão implica num voltar-se ao mundo da própria existência, calcado nos valores, representações simbólicas, afetivas, interesses sociais e políticos.

Considera-se que, na explicitação da lógica que norteia a docência tem-se que este profissional deva ter uma formação especialista em áreas específicas do conhecimento, portanto deve buscar a tradução dos conhecimentos de sua área para o ensino, integrando simultaneamente a função de especialista e professor. Porém entende-se que é impossível atender simultaneamente a ambas, devido às racionalidades pragmáticas diferentes, pois seria necessário um redirecionamento de sua formação, sob a formação lógica voltada para formação do especialista e para a do docente (ISAIA, 2000- In CUNHA, 2000).

Rodero (2006) em sua pesquisa observou que docentes percebem que só o domínio do conteúdo específico das disciplinas não é o suficiente para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem, há necessidade do domínio sistemático das práticas pedagógicas. Tal achado vai ao encontro do resultado apresentado na presente pesquisa, confirmando mais uma vez a necessidade do farmacêutico-docente ter o contato mais aprofundado das práticas pedagógicas, a qual pode ser permitida a partir da formação continuada deste profissional.

A partir deste pressuposto, identifica-se a necessidade da formação continuada do docente, visto que o mesmo apresenta, muitas vezes, uma ausência ou uma formação pedagógica precária. Tal afirmativa vai ao encontro da ideia central C, denominada de **“O farmacêutico deve buscar o aperfeiçoamento constantemente”**, construída pelo depoimento de dois (02) participantes, pois reforça a ideia de que o farmacêutico-docente além de estar capacitado para atuar na docência, deve constantemente, buscar conhecimentos específicos para a docência, como mostra o discurso a seguir:

“É aquele profissional que está capacitado de formar outros profissionais na área da farmácia e tem que buscar se aperfeiçoar sempre.” (P-01; P-05)

Rodero (2007) afirma, a partir dos achados de sua pesquisa, que o conhecimento científico e o domínio do conteúdo não pode ser considerado como “todo” na arte de ensinar, deve haver também o domínio sistemático das práticas pedagógicas. O conjunto garantirá um bom desempenho do docente no ensino superior. A autora destaca que os docentes, principalmente aqueles com formação em bacharelado, devem ter atualização constante, pois

os mesmos buscam ministrar aulas estimulantes e agradáveis, preparando os discentes para o mercado de trabalho, porém sem ter uma percepção mais concreta das práticas pedagógicas.

As DCN's do curso de Farmácia sugerem um envolvimento significativo de práticas pedagógicas que busquem uma formação consistente para os profissionais farmacêuticos, o que requer uma formação específica nos aspectos pedagógicos da educação, visto que os novos paradigmas científicos são baseados em uma visão que integre os indivíduos com outros indivíduos e com o meio que o cerca.

Outro ponto importante obtido nas entrevistas é o proposto pela Ideia central F, denominada de **“O farmacêutico deve apresentar a importância da área de atuação aos discentes”** construída a partir do relato de um (01) participante e aponta que o farmacêutico-docente deve preocupar-se em mostrar para o discente a importância do profissional farmacêutico. Ele deve permitir uma aproximação do discente com a realidade profissional, apontando o farmacêutico como um profissional importante para a sociedade no que tange a saúde. Como mostra o discurso abaixo:

“O farmacêutico que além de desenvolver o conteúdo teórico programado dentro de sala de aula mostrar aos discentes a importância é das áreas de atuação, a atual realidade do mercado, prepará-los não só como farmacêuticos, mas a parte de comunicação de realização e de prestar o serviço a sociedade” (P-04)

O discurso corrobora com o achado da pesquisa de Santiago (2003), pois um dos participantes enfatiza justamente a importância de o docente apresentar a futura profissão para o discente. Apontando que os recém-formados choca-se com a realidade deparada no momento em que são inseridos no mercado de trabalho, pois há uma carência que informações e aproximações da teoria com a realidade da profissão.

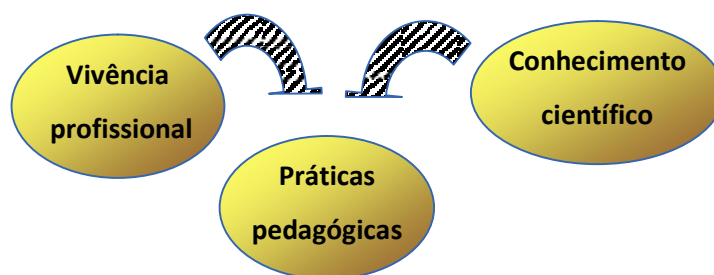
A Ideia central B, denominada de **“O farmacêutico deve ser diferenciado”**, construída por um (01) participante propõe que o farmacêutico é um profissional considerado diferenciado, pois o mesmo apresenta um leque de opções para atuação e que os mesmos estão em constantes atualizações, visto que as pesquisas quanto a produção de novos fármacos e novas técnicas para o diagnósticos de patologias não param, cada dia surgem novas descobertas.

“É um profissional que tem que ser um pouco diferenciado assim principalmente em relação, relacionados as áreas da farmacologia, áreas laboratoriais e a farmacotécnica que todos os dias nós temos surgimento de fármacos novos surgimentos de técnicas novas” (P-01)

Por se tratar que algo muito pontual quanto a profissão farmacêutica, não foi identificado nas pesquisas que compõem o estado da arte dados que possam corroborar ou confrontar com os achados da pesquisa.

Sintetizando os resultados encontrados, nota-se que as falas dos participantes trouxeram 3 áreas necessárias ao farmacêutico docente: a **vivência profissional**, as **práticas pedagógicas** e o **conhecimento científico**, sendo que, as práticas pedagógicas são meios que possibilitam ao docente transmitir conhecimentos advindos das vivências profissionais e também o conhecimento científico, ao educando. Destaca-se ainda a concepção de que o farmacêutico docente deve ser um profissional diferenciado, que busca atualização e que deve apresentar a importância da área de atuação aos discentes.

Figura 1 - Áreas necessários ao farmacêutico-docente.



Fonte: Elaboração própria, 2017

À luz da literatura teórica e das DCNs, observa-se que há congruência entre as falas dos participantes e o que preconizam essas literaturas. Além disso, as características apontadas vem ao encontro das discussões travadas nos eventos direcionados para o Ensino Farmacêutico, quanto as práticas docentes, atuação do farmacêutico docentes, o envolvimento de professores na formação deste profissional, práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, que facilitem o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

5.4 A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Pautado na proposta de Tardif (2002) de que o saber docente é plural e mediado por diversas fontes de natureza e especificidades diferentes, e que apresentam uma relação direta com a formação de docentes e com o próprio desempenho na docência. Buscou-se averiguar como ocorre a construção das práticas pedagógicas em se tratando do farmacêutico docente. Essa perspectiva foi compreendida a partir das questões: Que vivências você considera

importantes que o farmacêutico tenha para exercer a docência? Você lembra da primeira disciplina que você ministrou? Como foi a experiência? Que estratégias você criou para ministrar os conteúdos? Os resultados são apresentados na sequência. A primeira pergunta foi analisada separadamente, as respostas das demais foram analisadas em conjunto, dado que são complementares umas das outras.

5.4.1 Vivências importantes para que o farmacêutico exerça a docência

Foram organizadas 9 ideias centrais, a partir das falas dos participantes quanto a essa questão. Tais dados estão sintetizados no quadro 2. Na sequência, estão os discursos relativos a cada ideia central encontrada.

Quadro 12 - Síntese das ideias centrais – Que vivências você considera importantes que o farmacêutico tenha para exercer a docência

Classificação	Ideia Central	Participantes
A	Ter experiência e um professor como exemplo	P-01
B	Ter práticas farmacêuticas e definição da atuação do farmacêutico	P-01; P-02
C	Ter experiência e práticas profissionais	P-01; P-03; P-06
D	Ter experiência e metodologias adequadas para a instituição	P-02
E	Ter conhecimento científico	P-03
F	Ter experiência e conhecimento das práticas pedagógicas	P-03; P-04
G	Ter experiência advinda da graduação	P-05
H	Tem dificuldade de identificar quais vivências são importantes	P-06
I	Ter práticas interdisciplinares	P-06

Fonte: Elaboração própria, 2017.

A Ideia central A, denominada de “**Ter experiência e um professor como exemplo**”, foi construída a partir da concepção de 01 (um) participante e aponta que o farmacêutico-docente para apresentar uma boa atuação na docência precisa, além de experiências das práticas farmacêuticas, da vivência com um bom professor durante a sua graduação, pois se

acredita que os professores da graduação são utilizados como exemplos para atuação no ensino superior, como mostra o discurso a seguir:

“Ter a experiência de ter tido um bom professor um bom mestre pra que ele possa lhe guiar pra lhe mostrar o que realmente à docência.” (P-01)

Santiago (2003) acredita que o docente de ensino superior começa a ser formado antes mesmo da sua formação acadêmica, pois utiliza sua experiência como discente na própria construção da sua profissão. Tardif (2000) afirma que o docente utiliza como recursos para a construção de suas práticas pedagógicas a sua própria história de vida e sobretudo a sua história de vida escolar. Os docentes que mais marcaram são usados como subsídios para a construção de sua identidade como um profissional do ensino superior.

Os farmacêuticos-docentes buscam reproduzir os modelos de professores que, durante sua graduação, marcaram positivamente. São os inspiradores na construção das suas práticas pedagógicas, visto que os mesmos não possuem em sua graduação disciplinas que possam gerar conhecimentos específicos para a prática do ensino.

Os resultados dessa pesquisa contrariam aqueles encontrados na pesquisa de Santiago (2003), pois os participantes poucas vezes fizeram menção aos mesmos, e quando fizeram, trouxeram lembranças negativas, tais como o distanciamento entre professor-aluno e dificuldade de transmitir o conteúdo. A partir destas vivências identificaram como não se comportar enquanto docente. Apenas um participante apontou um docente como referência e estímulo para a construção de suas práticas pedagógicas.

Complementando a discussão acima traz-se a ideia central C, denominada de **“Ter experiência e práticas profissionais”**, construída pelo depoimento de três (03) participantes e direciona-se a explicitar que a prática profissional auxilia o farmacêutico-docente na condução das suas atividades práticas dentro da docência. A experiência profissional garante ao farmacêutico-docente a facilidade de transmissão de conteúdos para aos discentes, como mostra o discurso abaixo:

“Tem que também ter uma certa experiência porque uma coisa é você falar teoria e outra coisa é você realmente fazer o que você prega na teoria na prática. O profissional professor é que pode passar pro aluno experiências práticas, dando a ele uma ampla visão de algumas situações que as vezes só o conhecimento teórico as vezes deixariam a desejar um pouco. Creio que essa junção entre a prática dentro de uma farmácia ou dentro de um hospital no lado de fora da universidade e uma experiência dentro do âmbito de pesquisa eu acho que as duas fontes, os dois princípios ligados e pensando na construção de um profissional da área de saúde e também técnico.” (P-01; P-03; P-06)

A visão dos participantes, apresentadas no discurso acima assemelha-se a proposta de Lauxem (2009), onde a autora, a partir da análise dos achados apresentados em sua pesquisa, aponta que é necessário que o docente tenha o exercício da sua profissão, pois assim possuirá o componente da dimensão crítica da formação, reconhecendo as novas roupagens que a profissão passa a apresentar. A dimensão crítica auxiliará no planejamento do trabalho, gestão das aulas, na prática pedagógica, no currículo e na avaliação dos discentes; possibilitando uma formação de um profissional com visão crítico-reflexiva, dando ênfase ao saber e ao saber-fazer, em detrimento ao saber-ser.

Tal discurso assemelha-se com o apresentado por um dos participantes da pesquisa de Lauxem (2009), pois afirma que a graduação fornece a base do conhecimento, porém o aprofundamento vem a partir da prática diária de trabalho associado com a busca do real conhecimento teórico.

Lauxem (2009) aponta que o docente deve apresentar saberes específicos direcionados para as práticas pedagógicas, os quais estão articulados com outros saberes produzidos em outros lugares, fora da universidade, tais como dos locais de trabalho onde atua como profissional liberal.

É importante ressaltar que a experiência profissional é importante para a construção dos saberes docentes, ou seja, “... para os professores de profissão, a experiência do trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber ensinar...” (TARDIF, 2002, p. 61)

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, o farmacêutico-docente deve ser capaz de melhorar sua visão e ir além da sala de aula; é necessário que se valorize o humano, as relações com o outro, ampliando a formação do farmacêutico para o conhecimento além das disciplinas, para a integração da teoria com a prática (CRUZ, SILVA, 2011).

Porém a ideia central D traz uma ampliação na discussão, acrescentando que além da experiência, do professor exemplo e das práticas profissionais, o farmacêutico-docente deve buscar se adequar as normas da instituição. A ideia central é denominada de “**Ter experiência e metodologia adequadas para a Instituição de Ensino Superior**”, construída a partir do depoimento de um (01) participante e elucidada sobre a necessidade do docente em adequar suas práticas pedagógicas com as exigências da instituição em que está atuando, como mostra o discurso abaixo:

“Precisa se adaptar muito porque você precisa se adequar e encontrar um meio de conseguir intervir nesses dois métodos é junto com a metodologia junto com o com as exigências da instituição em si então tem muitas que envolve ao mesmo tempo.” (P-02)

Santiago (2003) aponta, a partir dos resultados de sua pesquisa, que o contexto institucional e a experiência influenciam na formação docente, devido sua organização acadêmica, dependência administrativa (pública ou privada), o regime de trabalho do docente (tempo integral ou aulista). Considera-se que o docente aprende com as práticas de trabalho, a partir da interação com outros docentes, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e êxitos e ajustando as formas de ver e de proceder no processo ensino-aprendizagem. Além do que o docente deve se configurar num processo de socialização voltado para a instituição, apropriando-se de competências profissionais e interiorizando as normas e valores que regulam as atividades e o desempenho do papel do docente.

O docente de ensino superior, normalmente trabalha em diferentes tipos de instituições, portanto acaba desenvolvendo diferentes atividades que o qualificam, bem como passam por variadas tensões. Para Lauxem(2009) este profissional se constitui docente e forma sua identidade a partir da missão e visão que caracteriza a instituição em que exerce a sua atividade. As condições de trabalho dos docentes são bastante diversas entre os tipos de IES existentes no país. Logo, a produção de trabalho do docente depende do tipo de instituição que está vinculado, assim como o ingresso na carreira de docente ocorre de maneira diversa em cada tipo de instituição.

Torres (2006) em sua pesquisa observou que os docentes constroem suas práticas pedagógicas a partir do contexto da realidade de uma instituição que tem suas normas de funcionamento, determinadas pela administração por uma política curricular, pelos órgãos do governo. E se tratando especificamente do Curso de Farmácia, as instituições buscam adequar-se as propostas apresentadas durante os eventos voltados para o Ensino em Farmácia, como foi apresentado em seções anteriores. Demonstra-se assim que a prática da docência não inclui apenas o conhecimento adquirido ao longo da carreira por meio da experiência pessoal e profissional, mas também pelo seu contexto. Portanto o entendimento da base da instituição facilita a compreensão das mudanças apresentadas pelos docentes quanto às práticas pedagógicas adotadas no processo de ensino-aprendizagem.

A carreira pedagógica de um docente pode ocorrer em uma ou várias instituições de nível superior, nas quais já estiveram ou ainda estão desenvolvendo suas atividades, ou seja, o docente constrói suas práticas pedagógicas a partir de experiências vividas em uma ou mais instituições, sendo que tais vivências podem acontecer ao mesmo tempo ou ser uma sequência da outra.

Ressalta-se que a carreira pedagógica tem influência tanto da trajetória pessoal quanto profissional, a partir do contexto institucional e social em que estão inseridos. Portanto como indivíduo em um mesmo percurso possui papel diferenciado, cujas socializações têm influências ao longo da identidade docente.

Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que os docentes devem ter o conhecimento do sistema da instituição, pois as exigências e condições de trabalho dos professores são bastante diversas entre as IES no país, por isso dependendo do tipo de instituição à qual o docente exerça sua atividade, um tipo de trabalho será exigido, seja relativo a atividade acadêmica, pesquisa e/ou extensão, ressaltando que a docência está presente em todas essas atividades.

Complementando a ideia exposta tem-se a proposta de Tardif (2002), onde o saber docente também pode estar intimamente ligado às condições sociais e de trabalho nas quais o docente exerce suas atividade num dado ambiente institucional, que apresenta suas especificidades quanto a sua organização, suas obrigações e normas às quais seu trabalho deve se submeter.

Para Cunha (2000) o docente, na sociedade de hoje, não consegue ter total autonomia em sala de aula, cada vez mais suas ideias, suas palavras tem pouca influencia nas decisões acadêmicas e dos sistemas educacionais. Normalmente ele recebe um currículo já definido e que deve ser desenvolvido em um tempo determinado, a partir de um programa organizado previamente, dentro de um sistema fortemente regulado num processo crescente de burocracia da prática pedagógica.

As instituições de ensino superior que ofertam o curso de graduação em farmácia passaram por momento de adequações quanto suas normas de funcionamento devido novas políticas curriculares propostas pelas mudanças nas DCN's do curso. Algo que no momento está em evidencia novamente, pois se tem a pretensão de ajustes das diretrizes, novos encontros estão agendados para um parecer final dos ajustes. Tais adequações implicaram em adequações dos docentes quanto as suas práticas pedagógicas. Evidenciando o discurso apresentado acima, onde identifica que o farmacêutico-docente precisa se adequar as exigências impostas pelas instituições e que elas estão diretamente relacionadas com as práticas adotadas em sala de aula.

Em suma, afirma-se que as práticas pedagógicas podem ser influenciadas pelo contexto em que o docente esteja inserido, tais como as regras e regulamentações, as quais algumas vezes podem exercer imposições severas sobre a liberdade dos docentes na definição de suas práticas pedagógicas, principalmente quando determinadas pela gestão da instituição na quais atuam (TORRES, 2006).

Complementando a proposta da ideia central D apresenta-se a Ideia central F, denominada de “**Ter experiência e conhecimento das práticas pedagógicas**”, construída a partir do depoimento de dois participantes e aborda a importância do farmacêutico docente buscar conhecimentos mais específicos da pedagogia, que só o conhecimento científico e a experiência não serão suficientes para o bom desenvolvimento das atividades em sala, ou seja, o farmacêutico-docente não conseguirá transmitir o conhecimento necessário para os discentes, como mostra o discurso abaixo:

“Uma relação entre o profissional farmacêutico que atua na prática e desenvolve as suas atividades na docência a gente observa que nós temos uma evolução. O farmacêutico precisa não só da experiência em áreas práticas de atuação, mas também de treinamentos pedagógicos, condutas pedagógicas como lidar com o discente. A parte psicológica muito importante pra tratar junto com os alunos então juntando experiências a esses treinamentos o farmacêutico se torna preparado e possibilitado para desenvolver o conhecimento junto aos alunos.” (P-03; P-04)

A partir do discurso descrito acima, percebe-se que para o profissional com formação em bacharelado atuar na docência, o mesmo sente a necessidade de uma formação complementar voltada para a área pedagógica, porém Lauxem (2009) afirma, a partir dos resultados obtidos em sua pesquisa, que alguns profissionais defendem a não necessidade de preocupação com os aspectos pedagógicos no exercício da docência. Tal afirmativa obtida em sua pesquisa corrobora com o proposto pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, pois a mesma determina que a preparação para o exercício da docência em ensino superior direciona-se para formação em nível de pós-graduação, priorizando programas de mestrado e doutorado, não havendo envase para uma formação pedagógica dos docentes no processo de formação.

Lauxem (2009) enfatiza também que o exercício da docência acontece não apenas em sala de aula, mas no conjunto de ações educativas que organizam o processo ensino-aprendizagem na instituição e fora dela, a partir da vinculação com práticas formais mais amplas.

Complementando, tem o resultado encontrado por Rodero (2006) que aponta a importância, apresentadas pelos participante, de o docente ter conhecimentos atualizados em metodologias de ensino, troca de experiências como profissionais da área e leitura.

O exposto acima se aproxima dos saberes experienciais, os quais implicam positivamente nas práticas pedagógicas dos farmacêuticos-docentes, pois a partir dela que os docentes fortalecem a relação entre os saberes e o trabalho em sala de aula. Para Tardif (2007) as práticas pedagógicas dependem não apenas do conhecimento adquirido no curso de

formação, mas também da observação diária que o docente faz do seu próprio trabalho, dos seus alunos, da instituição de ensino, da sociedade e da reflexão diária que impõem todo o trabalho pedagógico.

A ideia central H, denominada de **“Tem dificuldade de identificar quais vivências são importantes”**, construída a partir do depoimento de um participante, expressa que o farmacêutico-docente, por não ter conhecimento específico na área pedagógica encontra dificuldade em definir o que seria importante para o exercício da docência. Como mostra o discurso abaixo:

“É difícil falar em vivencia pra docência numa área tão técnica que não é só técnica obviamente uma área também que você tem uma parte assistencial” (P-06)

A ideia proposta no discurso acima lembra Lauxem (2009), que afirma que na área da saúde, em especial, não há como garantir que os docentes possam ter preparo para o exercício da pedagogia, pois esses profissionais exercem a docência concomitantemente com suas atividades autônomas, ou seja, muitos optam pela docência paralelamente ao da sua função profissional liberal.

A autora aponta que esse grupo de profissionais restringe, em poucas horas semanais, a dedicação à docência e utilizam suas experiências que vivencia ou vivenciou na sua atuação autônoma como contribuição para as aulas.

A ideia central I denominada de **“Ter práticas interdisciplinares”**, estruturada a partir do depoimento de um (01) participante, identifica que o farmacêutico deve no exercício da sua profissão como docente, buscar a interdisciplinaridade, ou seja, o exercício da docência pautado no diálogo entre os indivíduos e as disciplinas, como mostras o discurso abaixo:

“A docência para o curso de farmácia ela deve ser interdisciplinar.” (P-06)

Rodero (2006), em sua pesquisa confirma o discurso apresentado acima, pois aponta que o ambiente onde se vive e se atua profissionalmente é considerado com o melhor local de aprendizagem, pois apresenta situações reais, complexas, conflitivas e exige a utilização de conhecimentos teóricos adquiridos ou a serem pesquisados, permitindo a aquisição de habilidades que permitem a aplicação dos conhecimentos à situação real, bem como a integração da teoria com a prática, sem contar que o ambiente de atuação profissional permitirá o convívio com outros profissionais, de diferentes áreas, evidenciando a necessidade da interdisciplinaridade.

Os resultados apresentados na pesquisa de Lauxen (2009) corroboram com o exposta acima, visto que a autora afirma em seus resultados que as práticas pedagógicas devem ser interdisciplinares, nas quais as aulas são vistas como um espaço de interação e produção,

numa linguagem que possibilita a produção e socialização dos conhecimentos, porém tem-se a necessidade de um planejamento voltado para a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão e, ainda numa avaliação como processo.

A partir de então surgem os questionamentos quanto o desenvolvimento em si da interdisciplinaridade pelos Farmacêuticos-docentes, os quais não possuem formação específica para a docência. Brandão e Vasconcelos (2000) apontam que várias dificuldades foram apontadas na educação farmacêutica, entre elas está à promoção da interdisciplinaridade e as metodologias adotadas em sala de aula.

Portanto, evidencia-se a importância dos eventos voltados para a Educação Farmacêutica, pois a partir delas há possibilidade de se conhecer, entender e executar práticas pedagógicas que facilitem o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, especificamente na farmácia.

Ressalta-se que a interdisciplinaridade e as habilidades docentes são alcançadas a partir dos saberes docentes, os quais devem ser integrados e articulados. O saber docente é formado tanto nas práticas como nas teorias da educação (SANTOS, 2010). O docente, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, experiências, percurso formativo e profissional.

O discurso analisado acima pode ser inteirado pela ideia central B denominada de **“Ter práticas farmacêuticas e definição da atuação do farmacêutico”** a qual está estruturada no depoimento de dois (02) participantes e traz a ideia de que o farmacêutico-docente deve conhecer o ramo farmacêutico, para ter apropriação do conhecimento nas três modalidades do ramo. Como mostra o discurso abaixo:

“Tem que saber sim um pouco da prática farmacêutica o que é o profissional farmacêutico como que ele atua qual são as áreas de atuação do farmacêutico de fato dentro de uma farmácia comercial que o farmacêutico exerce eu acho que como a farmácia é um ramo muito amplo você tem que meio se direcionar. Precisa ter não somente o conhecimento teórico, mas também a prática dentro da área farmacêutica e isso com certeza ajuda bastante você a trabalhar nas aulas.” (P-01; P-02)

O exposto acima, a definição da atuação do farmacêutico, foi um ponto muito discutido em algumas versões da Conferência Nacional de Ensino Farmacêutico, que ressaltaram a necessidade de implantar nos cursos de farmácia as condições para que os discentes apliquem e desenvolvam os seus conhecimentos e enfatizaram que os acadêmicos precisavam se integrar às várias áreas da profissão, no intuito de tornarem-se profissionais de competência (BRANDÃO E VASCONCELOS, 2000). Para tanto, as instituições de ensino

superior devem oferecer aos discentes, estratégias que facilitem a percepção das várias áreas de atuação do Farmacêutico, dentre elas destacam-se a farmácia-escola, estágio supervisionado e o convênio com o serviço de saúde pública, hospitais, vigilância sanitária, farmácias comunitárias, indústrias de medicamentos e de cosméticos passariam a ter grande importância no curso. Tudo isso deve estar atrelado aos saberes pedagógicos e experienciais.

A preocupação apresentada pelos participantes no discurso acima se justifica pelo fato de que o ramo farmacêutico é amplo, diversificado e por conta disso ainda apresenta lacunas, as quais são pontuadas pelos farmacêuticos docentes durante as versões da Conferência Nacional de Ensino Farmacêutico, tais como necessidade de avanço no campo de tecnologia e saúde pública, inclusão de disciplinas voltadas para a saúde coletiva, e que estejam diretamente relacionadas com os componentes do próprio perfil curricular do profissional.

Essas evidências levam para uma proposta de mudança nas DCN's e consequentemente na atuação do farmacêutico-docente. Em abril do corrente ano, ocorreu a audiência pública, promovida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com a participação do Conselho Federal de Farmácia (CFF) e Associação Brasileira de Educação Farmacêutica (ABEF), sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Farmácia (DCN's) (Comunicação CFF, 2017).

A audiência teve por objetivo de obter sugestões da categoria farmacêutica para contribuir na definição das novas DCN's do curso. O CNE irá avaliar, conforme a legislação vigente, as sugestões recebidas, tanto presencialmente como pela internet e o resultado das análises será apresentado na Reunião Geral do CNE, que acontecerá em junho do corrente ano (Comunicação CFF, 2017).

Na ideia central E, que é denominada de “**Ter conhecimento científico**”, o discurso enfatiza a importância do conhecimento científico no exercício da docência. Acredita-se que o farmacêutico para ser docente precisa de conhecimento científico, como mostra o discurso abaixo:

“Acredito que o conhecimento científico é de vital importância para que ele possa exercer a docência.” (P-03)

Para Torres (2006) o conhecimento científico é construído a partir da relação entre o senso comum e a ciência. Portanto, a construção dos saberes docentes no exercício da docência não pode se dar isenta de pressupostos, sistemas de crenças e valores mais elaborados na relação com a realidade. Acredita-se que nessa construção há a mediação subjetiva do docente, num dado contexto, revelando-se, assim, como uma questão central.

Nóvoa (1995) ao refletir sobre a prática docente define que o docente deve ser prático-reflexivo, baseado no triplo movimento da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. O autor busca entender como os docentes utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações desconhecidas e como elaboram e modificam seus planejamentos e rotinas diárias, como recriam outras estratégias e hipóteses de trabalho.

O aperfeiçoamento da docência, de acordo com Tardif (2002) exige uma integração de saberes, portanto o domínio restrito a uma área científica do conhecimento não é o suficiente para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem. O docente deve desenvolver o saber pedagógico o qual possibilitará na construção de consciência, numa sociedade globalizada, complexa e contraditória. O saber-fazer pedagógico, como já foi citado anteriormente possibilita ao docente a apreensão e contextualização do conhecimento científico elaborado.

A ideia central G, denominada de **“Ter experiência advinda da graduação”**, construída a partir da concepção de um (01) participante, elucida a importância do desenvolvimento de atividades que levem o discente a expor suas ideias em sala de aula, permitindo a ele a vivência de falar em público, como mostra o discurso abaixo:

“A experiência foi apresentando seminários fazendo trabalhos em grupos, discussão de artigos foi um ponto positivo pra iniciar a docência.” (P-05)

Para Tardif (2000) o docente usa como estratégia para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas a sua trajetória escolar, principalmente da graduação. O autor afirma que boa parte do que o docente sabe sobre a docência, provem da sua memória de quando era aluno.

Na pesquisa desenvolvida por Santiago (2003), o relato de um dos participantes traz similaridades ao discurso em questão, pois o mesmo aponta que a experiência que teve durante a graduação foi estímulo para a escolha da docência, a mesma participar de projetos de extensão voltados para a educação em saúde.

Complementando a discussão há o resultado apresentado por Lauxem (2009) a partir de sua pesquisa que confirma, mais uma vez que a experiência obtida durante a graduação ou até mesmo na pós-graduação é considerada como inspiração para a atuação na docência, tendo a participação na iniciação científica como a principal fonte de inspiração.

Sintetizando os resultados encontrados, nota-se que as falas dos participantes apontam que o farmacêutico para atuar na docência precisa associar conhecimentos e vivências advindas da graduação com experiências profissionais e práticas pedagógicas, sendo que para estes profissionais, em algum momento pode haver a dificuldade para identificar o que de

relevante pode ser importante para o bom desenvolvimento de suas atividades. Identifica-se ainda que o farmacêutico docente deve ter apropriação de conhecimento científico e que o mesmo possa ser transmitido a partir de práticas pedagógicas que evidenciam a interdisciplinaridade assim como a importância e atuação do profissional farmacêutico.

Observa-se que há aproximação entre as falas dos participantes e o que sugerem as literaturas e as DCN's do curso de graduação em Farmácia, como pode ser percebido nos discursos apresentados acima. Além do mais, as colocações evidenciadas corroboram com as propostas de discussões que ocorreram durante os eventos voltados para o Ensino Farmacêutico, quanto a importância de o farmacêutico docente ter conhecimento além dos conteúdos das disciplinas, de proporcionar a relação da teoria com a prática, de adequação das práticas pedagógicas de acordo com as DCN's e políticas curriculares impostas pelas instituições de ensino superior.

5.4.2 Impressões iniciais e a criação das primeiras práticas pedagógicas

Esse tópico trata das ideias centrais criadas a partir das respostas às perguntas: Você lembra da primeira disciplina que você ministrou? Como foi a experiência? Que estratégias você criou para ministrar os conteúdos? Tais Ideias centrais estão sintetizadas no quadro 2, abaixo, seguido do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) gerado e suas análises.

Quadro 13 - Síntese das ideias centrais - lembranças da primeira disciplina ministrada, experiência e estratégias adotadas para ministrar os conteúdos

Classificação	Ideia Central	Participantes
A	Insegurança no primeiro contato com a turma	P-01; P-04
B	Adoção de estratégias pedagógicas que eram usadas pelos professores da graduação	P-01
C	Percepção da carência de conhecimento das práticas pedagógicas	P-01; P-03; P-05
D	A ausência de experiência na área foi o fator da dificuldade de atuação na docência	P-02; P-05
E	A necessidade de buscar conhecimento sobre as práticas pedagógicas	P-02
F	Uso de práticas pedagógicas orientadas por outros docentes da instituição	P-02
G	Ações adotadas devido a vontade de exercer a docência	P-02; P-03; P-06
H	Uso de práticas pedagógicas tradicionais	P-03
I	Definição das práticas pedagógicas a partir da realidade percebida em sala de aula	P-03; P-04; P-05

Fonte: Elaboração própria, 2017.

A Ideia central A, denominada de **“Insegurança no primeiro contato com a turma”**, estruturado a partir da entrevista de dois (02) participantes mostrou que o primeiro contato com a docência é ao mesmo tempo encantador e tenso, principalmente para quem não tem formação específica na área da docência, como mostra o discurso abaixo:

“Fora o nervosismo, primeiro dia minhas pernas tremiam tudo era muito novo foi a primeira vez que eu lidei com muitos rostos de pessoas me olhando. Surpreendente apesar de sempre quando a gente entra em sala de aula ter o grau de dificuldade, o primeiro contato com os alunos, então dá aquela sensação de que será que nós vamos dar conta, será que gente vai conseguir, mas com o decorrer da experiência do contato a gente vai conseguindo desenvolver e preparar melhor a forma de ministrar a matéria. No início não sabia como seria a recepção da turma comigo não saberia se eles iam aceitar a minha didática não sabia na verdade nem se eu tinha didática correta e então foi um desafio.” (P-01; P-04)

Sobre o desafio de encarar o exercício da docência pela primeira vez, Rodero (2007) afirma que há necessidade de um intervalo de tempo para que o profissional possa amadurecer, o tempo dará a ele a convicção necessária para exercer com segurança sua profissão, embora ele tenha em mãos um certificado que lhe garanta o exercício. Em especial os farmacêuticos que atuam na docência esse amadurecimento pode necessitar de um tempo mais prolongado, visto que o mesmo não apresenta em sua graduação disciplinas direcionadas para os saberes pedagógicos.

Os achados da pesquisa de Torres (2006) corroboram com o proposto por Rodero, pois aponta que os desafios externos e internos aos quais os docentes enfrentam no exercício de sua profissão garante a eles um repertório de saberes adquiridos na prática, saberes experienciais, deixando em inercia o choque vivido no início da sua ação como docente. Para Tardif (2002) os anos de experiência permitem aos docentes a naturalização do exercício das práticas pedagógicas.

A Ideia central B, denominada de **“Adoção de estratégias pedagógicas que eram usadas pelos professores da graduação”** estruturados na entrevista de dois (02) participantes, pontua que o farmacêutico-docente busca apropriar-se das práticas pedagógicas que eram adotadas pelos docentes da sua época de graduação. Como mostra o discurso abaixo:

“Uma característica muito importante vem dos nossos professores isso acaba digamos a gente acaba trazendo. Como eu não tinha experiência eu tentei seguir os exemplos de alguns professores.” (P-01; P-05).

Rodero (2007) em sua pesquisa evidencia que o docente deve superar a fragmentação e reprodução do conhecimento, deve haver a descontaminação da educação. É preciso vencer e ultrapassar toda a metodologia de transmissão e aquisição de conhecimento. Muitos docentes mantem uma postura educacional reprodutiva, em que falta criatividade e real envolvimento com o conhecimento.

A ideia central C, denominada de **“Percepção da carência de conhecimento das práticas pedagógicas”**, concebida a partir da entrevista de três (03) participantes, retrata o discurso que o farmacêutico-docente tem quanto à importância dos saberes pedagógicos e que a falta deste saber provoca neles as inquietações das primeiras aulas, fato este pontuado no discurso criado a partir da ideia central A analisado logo acima.

“No curso de farmácia a gente não tem nenhuma disciplina até mesmo no mestrado eu não tive nenhuma disciplina de educação que podia ajudar nas práticas pedagógica como que deveria ser então eu fui mesmo pelo instinto. A primeira disciplina sempre é um desafio, a gente não tem conhecimento amplo de práticas pedagógicas porque nosso curso é bacharelado a gente se esforça pra tentar passar para o aluno a segurança nas nossas falas. Eu tinha muita vivencia prática, muito exemplo de análise toxicológica das histórias aqui chegavam, as técnicas, entretanto a parte teórica ainda era um pouco é como é que diz um pouco limitada então.” (P-01; P-03; P-05)

A ausência de saberes pedagógicos apresentados pelos docentes foi percebida também na pesquisa de Torres (2006). Quando se fala de ausência de saberes pedagógico identifica-se que é tanto na formação inicial quanto com relação à participação no processo de formação continuada realizada ou não no interior do contexto institucional. Esse posicionamento pressupõe que os mesmos enfrentam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Buscando os achados do questionário sócio-demográfico observa-se que os farmacêuticos-docentes participantes da presente pesquisa buscam a formação continuada voltada para o conhecimento das práticas pedagógicas, através dos cursos de capacitação pedagógica oferecidos pela instituição de ensino superior onde atuam.

Pontuando os farmacêuticos-docentes em questão percebe-se que há uma relação com os saberes e as flexibilidades enquanto possibilidade deles assimilarem avanços na sua prática docente.

Rebuscando a proposta de Tardif, Torres (2006) enfatiza que os docentes constroem os saberes no decorrer de um processo formativo e na prática docente, principalmente o saber experiencial.

As informações acima comprovam a Ideia central D, denominada de **“A ausência de experiência na área foi o fator da dificuldade de atuação na docência”**, instituída a partir do depoimento de dois (02) participantes, pois descreve sobre as dificuldades apresentadas pelo farmacêutico-docente no exercício da docência. Como mostra o discurso abaixo:

“não foi tão simples assim, porque na graduação é como eu fui uma das primeiras turmas subtendia-se que não tinha muito material na questão dos laboratórios em si então quando eu cheguei pra ministrar aula nessa mesma instituição já se tinha muitos materiais né que pudesse ser trabalhados dentro da prática conciliando junto com a teoria. Inicial não foi muito boa, foi uma aula muito curta e com decorrer do tempo foi vinda essa experiência aumentando mais o conteúdo enfim e levou a segurança de ministrar até hoje. No início a experiência sempre é muito difícil.” (P-02; P-05)

Por se tratar do primeiro contato com a docência pressupõem que o relatado seria o esperado, vindo de profissionais que não apresentam na sua graduação disciplinas específicas para a área da pedagogia. Torres (2006) ressalta exatamente que os saberes pedagógicos são construídos na ação, na relação teoria-prática, algo que ainda não havia sido desenvolvido pelos farmacêuticos-docentes em questão. Esse saber mantém a relação da formação pedagógica e a farmacêutica, com suas concepções e seus pressupostos, na perspectiva de ser e estar docente.

As dificuldades podem ser consideradas normais, visto que o processo ensino-aprendizagem requer uma preparação específica para a ação docente. O processo ensino-aprendizagem exige uma preparação específica para a sua ação docente, visando que o ensino é um processo complexo de aprendizagem (TORRES, 2006).

A falta de experiência levou o farmacêutico-docente a identificar que há necessidade de obter conhecimento sobre as práticas pedagógicas o que levou a distinguir a ideia central E, denominada de **“A necessidade de buscar conhecimento sobre as práticas pedagógicas”**, construída a partir da entrevista com um (01) participante e destaca que se o farmacêutico-docente tivesse apropriação do saber pedagógico o desenvolvimento das aulas poderia acontecer de maneira mais clara e objetiva. Como mostra o discurso abaixo:

“No início foi realmente estudar e como tudo era muito novo é procurar sempre melhorar tipo no primeiro mês a eu acho que não foi muito legal trabalhar dessa forma essa lâmina já no próximo mês eu já tentava mudar essa didática né passar pra televisão essa mesma imagem trazendo imagem é figuras fazer com que os alunos desenhassem identificassem pra ficar mais fácil pros estudos deles também. Muitas coisas eu tive que realmente estudar além do que eu já sabia tentar conciliar e usar o a que a faculdade estava disponibilizando naquele momento como meios de didáticas e claro também tentar conciliar

as três disciplinas e pra poder conseguir finalizar o semestre com conteúdo então não foi tão simples assim.” (P-02)

O discurso apresenta acima vai ao encontro das observações apresentadas por Rodero (2007) em sua pesquisa, pois a autora aponta que os docentes percebem a importância de conhecimentos atualizados quanto as prática pedagógicas bem como da troca de experiências com outros docentes e a leitura. Atrelado a isso apontam que é importante a atuação profissional, estudar a aula que será ministrada.

A autora apresenta também que a formação específica em práticas pedagógicas enriquece a visão do docente, garantindo uma ação mais objetiva. Os conhecimentos adquiridos dirigem-se à situação de ensinar, em um permanente diálogo entre os saberes.

A apropriação do conhecimento específico na área da pedagogia leva o docente a uma reflexão das praticas aplicadas em sala de aula, raciocínio formalmente identificada na Ideia central I, denominada de **“Definição das práticas pedagógicas a serem adotadas a partir da realidade percebida em sala de aula”**, estabelecida pelo depoimento de quatro (04) participantes e relata sobre como a cotidiano permitiu ao farmacêutico-docente a compreensão de que suas práticas pedagógicas precisam ser adequadas de acordo com a realidade vivenciada em sala de aula. Como mostra o discurso abaixo:

“Toda minha caminhada dentro da graduação e na questão das aulas que eram muitos slides ou até projetor aquelas folhas de transparências que eram cheias de letras frases e poucas ilustrações eu fiz uma apresentação bem ilustrativa tentei o mínimo é utilizar palavras e no máximo de ilustrações isso me fez de alguma maneira também aprender a ler um desenho, uma ilustração, esquema muito mais que ler texto na hora da aula. Começou a observar também que o aproveitamento não era satisfatório a gente começou a mudar algumas práticas inclusive trabalhando casos clínicos, roteiros, inclusive eu já estou observando que há uma evolução melhor do aluno quando a gente trabalha metodologias ativas onde o aluno participa mais das atividades então a gente consegue ter um resultado melhor. Tentei usar todas as formas que a gente tem como tinha prática eu passava parte do conteúdo treinava aquele conteúdo de forma prática as atividades para mesclar com os alunos para não se tornar uma aula cansativa, uma aula enjoativa e fizesse com que eles tivessem interesse em participar dessas aulas, então as atividades práticas contribuíram muito neste processo de integração junto com os alunos. Minhas aulas expositivas, entretanto eu trabalho muito com estudo, após as aulas eu trabalho muito com estudo dirigido, após cada assunto um estudo dirigido e trabalho muito com discussão de artigos, aos alunos e não

gostam muito de apresentação de seminário eu gosto muito de fazer discussão de grupos em sala de aula pra tornar a aula mais dinâmica.” (P-03; P-04; P-05; P-06)

Essa percepção da necessidade de mudanças só é possível a partir a construção do saber experiencial. Nóvoa (1992) propõe que o docente deva ter na sua formação conteúdos que o permita ter reflexão crítica sobre suas práticas e suas experiências compartilhadas, buscando saberes de que é portador. Portanto as mudanças no ensino dependem dos docentes e suas formações, associadas às mudanças nas práticas pedagógicas adotadas em sala de aula.

Complementando reporta-se a ideia apresentada em seções anteriores onde o docente é um profissional que precisa se ordenar cotidianamente e determinar-se a um aprendizado plural, formado na combinação de vários saberes, contextos e situações, assim como na experiência pessoal e profissional, nos saberes das disciplinas curriculares, da formação e da experiência. Os docentes são sujeitos do trabalho que desenvolvem e percebem que estão aprendendo novas formas de ensinar em situações formais e não-formais de aprendizagem. Nesse sentido, Torres (2006), afirma que os saberes docentes são construídos na ação mediada pela reflexão em função dos diversos momentos de desenvolvimento da aula, fato percebido pelos farmacêutico-docentes em estudo.

A Ideia central H está relacionada ao discurso anterior, sendo denominada de **“Uso de práticas pedagógicas tradicionais”** e foi produzida a partir do depoimento de um (01) participante da pesquisa e rebusca sobre a proposta de o farmacêutico-docente utilizar práticas pedagógicas tradicionais, podendo ser justificada a partir do que foi exposto na ideia central A do questionamento quanto às vivências que considera importantes que o farmacêutico tenha para exercer a docência, pois o uso de práticas pedagógicas tradicionais é motivado pelas replicações das aulas da sua graduação como da falta de criatividade do docente. Como mostra o discurso abaixo:

“trabalhei varias estratégias né no início a gente sempre trabalhava aula expositiva com mais frequência.” (P-03)

As práticas pedagógicas tradicionais estão pautadas na transmissão do conhecimento, permitindo aos discentes apenas a recepção das informações. Rodero (2007) pontua que a educação formal precisa ser transformada de maneira que ofereça um contexto integrador para o funcionamento da vida como um todo do discente.

As DCN's do curso de farmácia propõe a adequação das práticas pedagógicas constantemente, pois o cenário do Ensino Farmacêutico passa por transformações e o farmacêutico-docente precisa acompanhar essas mudanças garantindo assim a formação de profissionais preparados para enfrentar e resolver as dificuldades no real.

Blouin, et al (2008) afirmam que por muito tempo o Ensino Farmacêutico tendia para o retenção de informações e repetição de conteúdos básicos, sem haver comprometimento com a resolução de problemas, o que ainda é percebido por um dos farmacêuticos-docentes da presente pesquisa. Essa conduta leva a formação de profissionais mal preparados para os problemas da vida real, pois as práticas pedagógicas tradicionais não permitem a formação de um farmacêutico com pensamento crítico reflexivo, com determina as DCNs do curso de graduação em farmácia.

A situação demonstrada acima apresenta uma discordância das propostas atuais quanto às práticas pedagógicas. Rodero (2007) deixa claro que há necessidade de desapropriar-se das práticas envelhecidas, que direcionam-se para um ensinar a partir da fala com os discentes com ênfase, prender-lhes a atenção, obriga-los a respeitar a autoridade do docente.

A ideia central em discussão vai ao encontro dos achados da pesquisa de Torres (2006), onde um participante foi caracterizado com um perfil de docente com inspiração teórica na concepção tradicional da educação. Identificou que quase no geral os docentes fazem uso de aulas expositivas.

Uma forma de buscar a mudança nas práticas pedagógicas está voltada para a troca de vivências, o diálogo com outros docentes. É o que apresenta a ideia central F, denominada de **“Uso de práticas pedagógicas orientadas por outros docentes da instituição”**, construída a partir da entrevista de um (01) participante e aponta que o farmacêutico-docente deve buscar o diálogo constante com outros docentes, no intuito de troca de experiências e conhecimentos quanto às práticas pedagógicas. Como mostra o discurso abaixo.

“Com a ajuda dos outros professores que já estavam na casa que já haviam trabalhado com essa disciplina então querendo ou não é foram me guiando da melhor forma como eu poderia trabalhar” (P-02)

Rodero (2007) em sua pesquisa observou que os docentes identificaram a importância da troca de experiências com profissionais da área e a leitura como pontos imprescindíveis na construção do saber experiencial, ou seja, a construção do saber docente se dá num duplo papel do docente individual e coletivo, sendo que essa relação permite a consciência sobre a sua própria prática, construindo conhecimentos teóricos e críticos da realidade (NÓVOA, 1995).

Os saberes experienciais, na visão de Tardif (2004), são resultados de um processo de construção individual do docente associado ao processo de socialização profissional, ou seja, a interação entre os docentes desencadeia um processo de valorização e de reconhecimento dos saberes experiências como saberes de uma classe e não de um docente específico.

A ideia central G, denominada de “**Ações adotadas devido a vontade de exercer a docência**”, criada a partir do depoimento de três (03) participantes pontua que o farmacêutico-docente está no exercício da docência pois apresenta a vontade de estar em atuação, isso permite então o querer desenvolver práticas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem, como mostra o discurso abaixo:

“A experiência foi apesar de não ter sido a melhor aula, mas foi exitosa porque com base nessa primeira experiência a gente começou a traçar alguns perfis pra poder conduzir as atividades é ao longo da vida acadêmica. Envolve muito também o nosso querer. Fiz um cursinho para os alunos que gostariam de fazer a prova do mestrado de Ciência farmacêutica. Decidi montar um curso já que eu já tinha feito a prova era aluna do curso de mestrado de ciências farmacêutica da UFPA então foi o primeiro momento que eu tive o embate de estar do outro lado não, mas estar na cadeira mas estar de frente pra estudantes que necessitavam de alguma maneira de sair dali prontos pra realizar uma prova.” (P-02; P-03; 06)

Rodero (2006) em sua pesquisa observou que os docentes com formação em bacharelado apresentaram preocupação em utilizar metodologias que tornassem as aulas mais interessantes e próximas da realidade profissional dos discentes. A autora acredita que esse mérito seja devido ao amor desses profissionais ao ofício de ensinar do que propriamente ao entendimento aprofundado dos saberes profissionais.

Santiago (2003) em sua pesquisa aponta que os docentes de ensino superior com formação em bacharelado percebe o despreparo para o exercício da docência, porém manifestam a vontade de aprender a ser docente.

Sumarizando os resultados encontrados dentro desse tema, observa-se que para o farmacêutico, o primeiro contato com a docência foi marcante e que se faz muito presente em suas memórias e que a experiência foi importante para a percepção da necessidade de buscar conhecimentos específicos da área pedagógica e que a carência desse conhecimento levou a insegurança e, conseqüentemente na dificuldade de atuação. A estratégia adotada foi a de utilizar práticas pedagógicas vivenciadas durante a graduação ou que foram orientadas por outros docentes que já atuavam na instituição, havendo a tendência de utilizar práticas tradicionais e que somente após a experiência com a docência houve a percepção de adequações e adoção de práticas não tradicionais.

Aproximando as falas dos participantes às ideias dos autores em estudos e as DCN's observa-se que há uma concordância, visto que os mesmos apontam que profissionais com formação em bacharelados apresentam dificuldades na prática da docência, devido à

carência de conhecimentos específicos da área pedagógica e que os docentes constroem os saberes durante o processo formativo da prática docente, o que se evidencia no saber experiencial. Bem como foi ponto de debate durante os encontros voltados para o Ensino Farmacêutico, principalmente na I conferência que ocorreu no ano de 2000, que evidenciou que a práticas pedagógicas que definem e garantem o bom desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem e que tais práticas são modificadas de acordo com os saberes que os farmacêuticos adquirem no decorrer de sua atuação como docente, bem como a partir das mudanças propostas pela DCN's e pelas políticas curriculares adotadas pela instituição.

5.5 A AVALIAÇÃO DAS PRÓPRIAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATUAIS

Rebuscando os teóricos expostos nas seções anteriores, sabe-se que os docentes constroem seus saberes no decorrer de um processo formativo e da prática docente, buscando atender as necessidades dos discentes no cotidiano de sala de aula. Para Torres (2006) durante a atuação profissional, o docente pode oferecer contribuições significativas em: ensino ministrado; aprendizagem do discente e o processo formativo em geral e na construção de saberes que extrapolam o cotidiano de sala de aula.

Portanto as ideias centrais quanto a percepção das práticas atuais estão apresentadas no quadro 05, abaixo, seguido do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) gerado e suas análises.

Quadro 14 –Ideias centrais quanto a percepção das práticas atuais dos farmacêuticos-docentes

Classificação	Ideia Central	Participantes
A	Percebe ter experiência na docência	P-01
B	Observa não ter conhecimento específico de práticas pedagógicas	P-01
C	Percebe a necessidade de adquirir conhecimentos das práticas pedagógicas	P-01; P-02; P-03
D	Observa um aprimoramento das práticas pedagógicas adotadas	P-01; P-02; P-03; P-04
E	Observa que a experiência mostra a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas	P-02; P-03; P-06
F	Percebe a necessidade de associar o conhecimento específico com as práticas pedagógicas e relacionamento com os discentes	P-04
G	Observa o uso de praticas pedagógicas tradicionais	P-05
H	Identifica que os discentes apresentam uma objeção das metodologias ativas	P-05
I	Observa que tem dificuldade de identificar as práticas pedagógicas adotadas	P-06

Fonte: Elaboração própria, 2017.

A ideia central A denominada de **“Percebe ter experiência na docência”** construída com o depoimento de um (01) participante, propõe que o farmacêutico-docente, após anos de atuação na docência pode sentir-se seguro no exercício da profissão, como mostra o discurso abaixo:

“já tenho uma certa experiência então já sinto muito mais seguro.” (P-01)

Santiago (2003) aponta que a prática cotidiana influencia a constituição do profissional de ensino superior como docente, ou seja, o aprendizado a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar. Portanto a construção ocorre à medida que o docente vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente. O docente aprende a ser docente em sua prática cotidiana e é nesse fazer do dia a dia que ele constrói seus saberes.

Para Torres (2006) o conhecimento pedagógico-didático dos docentes é elaborado com base nos saberes da experiência, os quais são construídos na prática cotidiana, e são esses saberes que dialogam com os saberes mais elaborados no planos da ciência da educação e dos seus aportes teóricos, bem como na relação com os conhecimentos específico da área de formação.

A autora pressupõe que os saberes pedagógicos são construídos a partir da ação, através da relação da teoria com a prática, envolvendo sentidos, valores, formação de condutas sociais, veiculação e produção de saberes socioculturais, construções cognitivas, realizadas pelos docentes na relação com os discentes na sua prática cotidiana.

Nesse mesmo contexto encontra-se a ideia central E, denominada de **“Observa que a experiência mostra a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas”** construída pelo discurso de três (03) participantes e propõe que o farmacêutico-docente precisa constantemente, inovar suas práticas pedagógicas no intuito de facilitar o processo ensino-aprendizagem, tal percepção só é possível após os anos no exercício da docência, pois a experiência o torna sensível para perceber essas necessidades, é o que mostra o discurso apresentado abaixo:

“Preciso a cada instante renovar minhas praticas pedagógicas porque a cada dia que passa eu percebo que existe um vão entre o estudante e o professor e esse vão deveria ser justamente a ligação entre o conhecimento e as trocas de quem ta recebendo, aprendendo e aprendendo ao mesmo tempo. Algo que foge daquela mesmice do slide de trabalhar nos seminários então assim tem a gente já tem outras conversar a gente já consegue dar exemplos né mais amplos é até mesmo por conta da situação de que você já tem mais contato com os alunos é já tem mais segurança na fala então tudo isso ela contribui mais para fluir

mais isso as palavras o raciocínio dentro da sala de aula com os alunos. O objetivo principal é fazer com que o aluno consiga similar algo do que está sendo trabalhado então a gente precisa sempre tá em busca de metodologias pra poder ter esse resultado no final das aulas.”(P-02; P-03; P-06)

Portanto afirma-se que a experiência que o farmacêutico-docente apresenta é insubstituível e é um elemento importante na aprendizagem da docência, pois o fazer e o refletir sobre o que está fazendo é um mecanismo fundamental para o bom desempenho do docente. Para Cunha (2000) a prática docente possibilita a construção dos novos saberes, novas possibilidades de aflorar a aprendizagem através da relação com os colegas de trabalho e com os discentes. A partir da reflexão da própria prática poderão reformular sua forma de pensar e agir.

Para Santiago (2003) os docentes se constroem nas instituições onde trabalham, pois é onde eles se encontram com a realidade e a partir de então passam a analisá-las, ou seja, as práticas e os saberes construídos pela docência a partir do cotidiano de seu trabalho são resultados de um processo de reflexão realizado coletivamente na instituição, permitindo assim o seu aperfeiçoamento contínuo, seu crescimento e formação conjunta.

O processo de ensino-aprendizagem não existe sem transformação tanto dos discentes quanto dos docentes. Rodero (2007) aponta que a transformação depende da vontade de aperfeiçoar o ser docente e esta deve ser a primeira meta da educação, conhecer e conhecer-se para que o ator e sujeito do processo adquira consistência por meio do auto-conhecimento e que a realidade seja apreendida objetivamente para que a sociedade como um todo possa beneficiar-se. Afinal o conhecimento acompanha a evolução histórica da humanidade.

Para que as mudanças nas práticas pedagógicas aconteçam, tem-se a necessidade de buscar conhecimentos específicos para os saberes docentes, o importante é que esta ação é percebida pelos farmacêuticos-docentes em estudo, como mostra a ideia central C, denominada de **“Percebe a necessidade de adquirir conhecimentos das práticas pedagógicas”**, construída a partir do depoimento de três (03) participantes e relata sobre a necessidade que este profissional tem em buscar conhecimento específico da área pedagógica, no intuito de tornar o processo ensino-aprendizagem satisfatório para o discente. Como mostra o discurso abaixo:

“Sempre procura melhorar, conversar com colegas pra gente entender o que tá sendo feito pra poder aplicar. Tento sempre ler alguma coisa ter referências com alguns colegas. E sempre pede também é alguma orientação de colegas de como a gente pode ministrar aquele

conteúdo na internet também algumas práticas pedagógicas como que a gente pode melhorar o ensino de acordo com essas práticas. Tem um pouco mais conhecimento agora de livros né de sites de artigos científico que estão me auxiliando muito mais agora do que antes que eu não conseguia usar essas ferramentas pra me ajudar.” (P-01; P-02; P-03)

A pesquisa realizada por Santiago (2003) aponta que é importante reconhecer que o docente para construir sua profissionalização, precisa recorrer aos saberes da prática pedagógica e da teoria, e que a prática precisa ser valorizada como um espaço de construção dos saberes, quer na formação do professor, quer na aprendizagem dos discentes; e a teoria é útil para a construção da pesquisa e da reflexão quando não é entendida como fonte direta da prática.

A autora identifica também que profissionais da área de saúde, que atuam na docência, percebem a necessidade de buscar qualificação específica para a docência, pois só assim conseguirão trilhar caminhos satisfatórios no exercício da docência. Muitos buscam a conhecimento específico através de pós-graduações.

Rodero (2007) afirma que para ser docente tem-se a necessidade de atualização constante, pois os instrumentos metodológicos são criados visando às transformações da sociedade e traça o perfil do profissional capaz de atender às demandas atuais. A autora fundamenta-se nos achados de sua pesquisa, pois observa que os docentes estão preocupados em ministrar aulas estimulantes sem que se possa perceber uma visão mais consistente de métodos de aula, o que transforma a docência em uma arte mais intuitiva do que racional.

Rodero (2007) aponta que a formação específica na área da educação preenche as lacunas que o curso superior em bacharelado deixa, permitindo ao docente a capacidade de vencer os desafios que se colocam para o educador. O despertar de uma vocação tem muito a ver com a imagem que se forma em cada profissional acerca de sua atuação. A atualização das práticas pedagógicas é uma necessidade do educador consciente das transformações aceleradas que vive. Em sua pesquisa ela observa que os docentes de ensino superior que tem formação específica na área pedagógica tem preocupação com a atualização e capacitação de forma mais objetiva, com uma ação efetiva e eficaz, porém os que não apresentam uma formação específica buscam a atualização e capacitação de maneira difusa, portanto menos objetiva e eficaz.

Quanto a atualização e capacitação dos docentes sem formação específica na área pedagógica, as ideias apresentadas por Rodero corroboram com o que foi observado na presente pesquisa, pois os farmacêuticos-docentes em questão, em sua maioria, não apresentam a formação específica (dados do questionário sócio-demográfico) e afirmam que a

capacitação que participam são as oferecidas pelas instituições de ensino superior as quais estão vinculados. As atualizações a caracterizam pelas ações realizadas no cotidiano durante o planejamento das aulas que serão ministradas. Portanto, os farmacêuticos-docentes também buscam capacitações e atualizações menos objetivas e eficazes.

Afinal administrar a formação continuada do docente é saber explicar as próprias práticas, estabelecer um balanço de competências e um programa pessoal de formação contínua (RODERO, 2007). A afirmação da autora pode ser utilizadas como justificativa da ideia central I, denominada de **“Observa que tem dificuldade de identificar práticas pedagógicas adotadas”**, é definida a partir do depoimento de um (01) participante da pesquisa e descreve sobre a dificuldade que o farmacêutico-docente tem em definir ao certo as práticas pedagógicas que são adotadas no exercício da docência. Como mostra o discurso abaixo:

“cada turma, cada aluno ele aprende de uma maneira, então é complicado dizer como eu me vejo. É complicado se enxergar desse outro lado porque as vezes se torna tão automático e as vezes você acha que é entendível, mas você não está sendo entendível.” (P-06)

A dificuldade em definir as práticas pedagógicas pode pautar-se no fato de que o farmacêutico-docente não tem apropriação dos conhecimentos específicos da área pedagógica, visto que sua formação é em bacharelado.

Acredita-se também que a dificuldade esteja atrelada ao fato de que o curso de graduação em farmácia apresenta uma complexidade nas áreas de atuação (medicamentos, análises clínicas e alimentos), impossibilitando um delineamento único do perfil profissional. Rodero (2007) afirma que cada uma dessas áreas de atuação do farmacêutico exige-se uma competência e habilidades específicas, com espaço próprio para serem adequadamente desenvolvidas.

Complementando o exposto na análise do discurso acima tem-se a ideia central B, denominada de **“Observa não ter conhecimento específico das práticas pedagógicas”**, construída a partir da entrevista de um (01) participante e aponta que o farmacêutico-docente não tem experiência para exercer a docência, pois estão focados no objetivo de obtenção de conhecimentos específicos de sua formação, quando optam pelo exercício da docência deparam-se com as dificuldades quanto ao planejamento e execução das aulas. Como mostra o discurso abaixo:

“Eu não sabia que existia as metodologias ativas e passivas. Acaba de sair do mestrado já vai dando aula então a gente não tem uma certa experiência não sabe como funciona a gente tem os exemplos.” (P-01)

Tal percepção foi observada também na pesquisa de Santiago (2003) onde o docente aponta que o despreparo leva o docente a buscar diferentes formas de aprender a ser docente, porém a falta dos saberes docentes direciona para o uso de formas alternativas para ensinar o discente, alternativas essa que se contrapõem à sua experiência como discente.

Relembrem-se as propostas de Tardif (2004) quanto aos saberes pedagógicos, o qual provém de um conjunto de saberes adquiridos na formação profissional, de conhecimento adquiridos nas disciplinas cursadas, do currículo estabelecido e que faz parte da experiência educativa, assim como é plural e temporal, uma vez que é construído no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.

Porém Torres (2006) afirma que os saberes pedagógicos devem estar aliados aos saberes curriculares e saberes experienciais.

Analisando as DCN's do curso de farmácia, observa-se que uma das características apresentadas está em concordância com o apresentado acima, pois propõe a democracia, a partir da liberdade de quem ensina e de quem se educa, através de um pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (FERNANDES et al, 2008).

A ideia central F, denominada de **“Percebe a necessidade de associar o conhecimento específico com as práticas pedagógicas e relacionamento com os discentes”**, construído a partir do depoimento de um (01) participante, propõe que para o farmacêutico-docente garantir um bom andamento do processo de ensino-aprendizagem, não basta apenas ter experiência. precisa também ter um bom relacionamento com o discente, pois facilitará ao discente a compreensão dos conteúdos apresentados pelos docentes. Como mostra o discurso abaixo:

“Temos que evoluir psicologicamente, tratamento junto com os alunos, o próprio conteúdo programático e a experiência tudo isso somado dá um resultado muito importante não só na qualidade do ensino, mas também no preparo do aluno para realidade hoje das atividades farmacêuticas.” (P-04)

Para Lauxem (2009) é sempre necessário realizar uma análise do que acontece com o docente em sua relação com os discentes e com os conhecimentos e acredita que os saberes docentes estejam influenciados por essas relações.

Para Tardif (2005) o processo ensino-aprendizagem sofre influência das interações cotidianas entre os docentes e discentes, porém essas relações não acontecem de qualquer

forma, elas se estruturam no âmbito do processo de trabalho da instituição de ensino e, principalmente do trabalho do docente sobre e com os discentes.

Torres (2006) aponta, a partir dos achados de sua pesquisa, que o docente ao pensar sobre suas práticas identifica a necessidade de reciprocidade entre docente e discente, para que o processo ensino-aprendizagem transcorra de maneira natural e satisfatória; atrelado a isso deve haver a atualização docente, ampliação do conhecimento do discente, numa relação menos hierárquica.

Fundamentando a ideia da relação menos hierárquica, traz-se a proposta de Rodero (2007) que determina importante o diálogo entre docente e discente, pois circulam mensagens de um para outro, onde o discente busca aprender, revelando o que entende ou não. Porém o docente deve buscar responder aos questionamentos com conselhos, críticas, explicação, descrição e também com seu próprio desempenho. Quando há diálogo o discente reflete sobre o que escuta o docente dizer e o vê fazer.

Estudos realizados por Guimarães (2005) apontam que os saberes experienciais são traduzidos em saberes organizativos, cognitivos e afetivos e através deles que se dá o trabalho docente de forma articulada. Definindo especificamente o saber afetivo, o qual é considerado transversal aos demais saberes e está diretamente ligado à relação do discente com o docente e que muitas vezes não estão ligados diretamente ao trabalho docente, mas diretamente ao sujeito social que é o discente.

Para Torres (2006) os docentes acreditam que o processo ensino-aprendizagem torna-se mais eficiente quando existe um bom relacionamento dos docentes com os discentes. Tardif (2004) define que a docência objetiva a interação humana com, entre e para os seres humanos no processo ensino-aprendizagem. Torres (2006, p.119) afirma que:

A relação professor-aluno e o ensino-aprendizagem foram historicamente se construindo no debate da didática, ora por uma relação autoritária, disciplinar, ora favorecendo abertura, flexibilidade, com perda ou não dos saberes especializados específicos, ora se ampliando num processo de gestão coletiva democrática dos conteúdos, sobre as práticas, ora articulando o sentido educativo institucional dessa relação entre professor e aluno, atentando para novas categorias explicativas da prática pedagógica, com relação de poder, ideologia, cultura, classe social, diferença, alteridade, interculturalidade, etc.

Afinal entende-se que a excelência na formação do discente esteja ligada a questão da relação docente-discente, o que para muitos é um desafio, nada fácil de enfrentar e resolver. Para Tardif (2007) o trabalho docente apresenta particularidades, pois necessita de colaboração que exige do discente um envolvimento intelectual e afetivo para que as

atividades se tornem possíveis. Essa relação é considerada como o cerne das dificuldades intrínsecas ou mesmo específicas da docência.

A ideia central D, denominada de **“Observa um aprimoramento das práticas pedagógicas adotadas”**, construída a partir do depoimento de quatro (04) participantes propõe que o farmacêutico-docente ao longo do exercício da docência adquire os saberes experienciais, os quais direcionam pra o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas ao perfil dos discentes. Como mostra o discurso abaixo:

“Melhorei bastante do quando eu entrei quando eu comecei na docência. Acredito que ao longo desses oitos anos mudaram muito e pra melhor eu acredito que a gente precisa melhorar mais, mas hoje eu tenho a consciência que meu aluno já sai de uma aula com pouco mais de conhecimento do que há sete anos atrás. Melhorou bastante porque antes era muito vago o meu conhecimento com as didáticas. Elas estão muito mais evoluídas pela preparação, pela experiência que nós temos convivendo com outros professores pela evolução que a gente tem na preparação pedagógica do ensino.” (P-01; P-02; P-03; P-04)

Tardif (2002) declara que experiência é:

...conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhece-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão. (p. 48-49)

A percepção de experiência apresentada por Tardif retrata o apresentado pelo discurso acima, onde os saberes que o farmacêutico-docente apresenta foram adquiridos de sua função e no exercício de sua profissão, desenvolvendo e baseando-se no trabalho do dia a dia e no conhecimento de sua realidade e do seu meio. Esses saberes integram a experiência individual e coletiva.

Destaca-se que os saberes experienciais, para Tardif (2002) englobam os demais, portanto o saber docente está ligado à sua prática cotidiana e ao local onde ele executa sua prática.

Lauxem (2009) a partir dos achados de sua pesquisa, aponta que os professores sempre quando questionados quanto aos saberes docentes, direcionam-se para os saberes das práticas ou da experiência. O docente ao investigar as suas práticas busca elementos que garantam a relação da teoria com a prática, contribuindo assim, na sua formação, portanto buscará refletir suas ações, permitindo o replanejamentos e definição de novas ações que

permitam a produção do conhecimento. Ou seja, direcionam-se para os saberes construídos na experiência profissional.

Complementando, tem-se os resultados encontrados por Rodero (2007), o qual assegura, a partir de sua pesquisa, que as competências empregadas no exercício da docência são construídas à medida que a atividade se realiza cotidianamente, integrando a experiência diária ao conjunto das competências que as estimulam.

Tais achados corroboram com a base teórica de Tardif quanto os saberes experienciais, os quais são provindos da prática. Caracterizado como o “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém de formação nem de currículo” (TARDIF, 2002, p.48)

A Ideia central G, denominada “**Observa o uso de prática pedagógicas tradicionais**”, construído a partir da entrevista de um (01) participante, descreve sobre o fato de o farmacêutico-docente adotar em suas aulas práticas pedagógicas tradicionais, pois acredita-se que os discentes não sentem-se confortáveis com outros tipos de práticas. Como mostra o discurso abaixo:

“São um pouco tradicionais poderia mudar continua aula expositiva. É tradicional, entretanto na área de saúde é meio difícil essa aceitação de uma metodologia nova.” (P-05)

Rodero (2007) acredita que o principal argumento usado para criticar o uso de metodologias centradas no discente é a falta de autonomia que o mesmo apresenta, porém um número significativo de docentes tem-se preocupado em chamar o discente para se envolver com o conteúdo que está em estudo.

Tal atitude acontece em virtude da compreensão mais completa do processo ensino-aprendizagem pelo docente, o qual determina o discente como o sujeito do processo, a partir das mudanças na forma de comunicação. Porém Torres (2006) afirma que na prática tradicional o docente é a principal fonte de informação e sente-se desconfortável quando não tem todas as respostas prontas para o discente, enquanto o dono do saber, o que permite a ele uma zona de conforto. O fato de tornar o discente sujeito do processo irá tirar o docente da zona de conforto, o que pra alguns é permitir a observação de problemas no próprio trato com o conteúdo.

Para Rodero (2007) a boa formação profissional deve contar com docentes que tenham preocupação de aliar a teoria à prática profissional, que aguarda os discentes, mas sem negligenciar os instrumentos metodológicos que propiciarão uma abertura de horizontes para o docente e uma técnica eficaz para a aprendizagem do discente. A autora em sua pesquisa evidencia que as práticas pedagógicas dos farmacêuticos-docentes precisam adequar-se aos

aspectos pedagógicos estabelecidos pelo Ministério da Educação concernentes ao Curso de graduação em Farmácia, tais como, subsídios em pesquisa e extensão, abordagem de temas observando o equilíbrio teoria-prática desvinculado da visão tecnicista adotado a partir das práticas pedagógicas tradicionais; sólida formação básica multi e interdisciplinar, permitindo a aquisição de conhecimentos essenciais em profundidade e de modo integrado; dentre outras.

Cruz e Silva (2011) destacam que a formação da maioria dos docentes tem o caráter tradicionalista, o que gera a necessidade de um esforço muito grande por parte dos docentes, no intuito de romper com o tradicionalismo e buscar transformações que possam acontecer e que as atitudes que acompanham esta mudança contribuam para sua própria aprendizagem e também para a dos alunos.

A Ideia central H, denominada de **“Identifica que os discentes apresentam uma objeção as metodologia ativas”** :

“É tradicional, entretanto na área de saúde é meio difícil essa aceitação de uma metodologia nova. O aluno pelo menos o que vejo o aluno de farmácia ele gosta de tá sentadinho tá ouvindo. Posso colocar outras formas de ensino ele quer, ele aceita mesmo a tradicional. Já tentei fazer outras metodologias, mas eu observo que os alunos da área de saúde no caso aluno de farmácia ele é aquele aluno que ele não tá muito aberto em ter outras práticas, outras atividades.” (P-05)

Por mais que o discente ignore as práticas pedagógicas propostas, o docente deve buscar meios que o aproxime das metodologias diferenciadas. O papel do docente é motivar o discente a desejar o conhecimento, estando o docente incumbido de oferecer esses conhecimentos de maneira estimulante. Ao aluno cabe o papel de adquirir os conhecimentos e mudar suas atitudes e comportamento (RODERO, 2007).

Rodero (2007) completa afirmando que o docente do ensino superior deve formar profissionais preparados para os desafios do seu tempo e consciente de que ser profissional de uma área que não requer apenas conhecimentos específicos de seu campo de atuação, mas requer uma visão abrangente da rede de conexões de seu campo profissional. Tal formação não será possível se o farmacêutico-docente adotar no ensino apenas as práticas pedagógicas tradicionais, visto que estas práticas não estimulam a formação de profissionais críticos e reflexivos, pois o discente é considerado um coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem. Logo o profissional em questão deve buscar estimular os discentes a aceitarem as novas propostas.

Torres (2006) em sua pesquisa observou que os docentes podem até ser conhecedores de conteúdos específicos, porém deixam a desejar na operacionalização pedagógica deste

conteúdo, o que acarreta danos na aprendizagem do discente, do entendimento da complexidade do que é uma sala de aula. A autora afirma também que um dos pontos relevantes na transformação da atuação docente, na busca pelo aperfeiçoamento das práticas pedagógicas adotadas está o “confronto” com os desafios impostos pelos discentes.

Em vista disso comprova-se que os docentes de ensino superior possuem um vasto conhecimento específico de sua formação, porém este conhecimento não está estritamente ligado ao conteúdo pedagógico. Ressaltando que o conhecimento específico é relevante para a vivência do processo ensino-aprendizagem.

Fernandes et al (2008) afirmam que após a implantação das novas DCN's no curso de Farmácia, houve uma dificuldade, por parte dos discentes, quanto o uso de práticas pedagógicas inovadoras, as quais colocam o mesmo em atividade. Os discentes são os menos preparados para as mudanças acadêmicas.

5.6 INTEGRANDO OS TEMAS E COMPREENDENDO AS RELAÇÕES ENTRE ELES

Este estudo teve como objetivo averiguar os saberes experienciais mobilizados na construção das práticas pedagógicas de farmacêuticos-docentes. A conceituação de saberes experienciais adotada foi a proposta por Tardif (2002) segundo o qual, são um grupo de saberes práticos, que formam “representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão” (p.49). Segundo o autor, esses saberes não vem das instituições e nem dos currículos e nem ainda estão sistematizados em teorias. Tomando como base essa definição, afirma-se que o trabalho em questão identificou os saberes experienciais utilizados por farmacêuticos–docentes para a construção de suas práticas pedagógicas. Tais saberes foram sendo evidenciados ao longo dos cinco temas discutidos pelos participantes da pesquisa.

Ressalta-se que a metodologia escolhida para a coleta e a análise dos dados, privilegia o dar voz à coletividade escolhida, respeitando as palavras e expressões usadas, assim como permite o livre caminhar do participante entre as questões perguntadas. Ao colocar os temas trabalhados lado a lado e analisar as ideias centrais presentes nos temas conjuntamente, percebe-se a repetição de componentes que formam os saberes experienciais presentes na construção das práticas pedagógicas dos farmacêuticos-docentes. Portanto, que saberes são esses? Para sistematizar melhor os resultados relativos a esses saberes e evidenciar visualmente quais são eles, o quadro na sequencia traz todos os temas e ideias centrais encontrados nesse estudo.

Tabela 7 - Síntese das ideias centrais e temas

IC	TEMA 1	TEMA 2	TEMA 3	TEMA 4	TEMA 5
	O CAMINHO PARA A DOCÊNCIA	IDENTIDADE DO FARMACEUTICO-DOCENTE	VIVÊNCIAS IMPORTANTES PARA A DOCENCIA	IMPRESSÕES INICIAIS E PRIMEIRAS ESTRATÉGIAS	PERCEPÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATUAIS
A	A partir da experiência advinda da graduação	O farmacêutico deve ter conhecimento e vivência profissional	Ter experiência e um professor como exemplo	Insegurança no primeiro contato com a turma	Percebe ter experiência de prática pedagógica
B	A partir da orientação de um professor da graduação	O farmacêutico deve ser diferenciado	Ter práticas farmacêuticas e definição da atuação do farmacêutico	Adoção de estratégias pedagógicas que eram usadas pelos professores da graduação	Observa não ter conhecimento específico de práticas pedagógicas
C	A partir dos exemplos de docentes da graduação.	O farmacêutico deve buscar aperfeiçoamento constantemente	Ter experiência e práticas profissionais	Percepção da carência de conhecimento das práticas pedagógicas	Percebe a necessidade de adquirir conhecimentos das práticas pedagógicas
D	A partir da oportunidade apresentada	O farmacêutico deve relacionar as práticas profissionais com as práticas pedagógicas	Ter experiência e metodologias adequadas para a instituição	A ausência de experiência na área foi o fator da dificuldade de atuação na docência	Observa um aprimoramento das práticas pedagógicas adotadas
E	A partir do sonho de ser docente.	O farmacêutico deve relacionar as práticas pedagógicas com conhecimento científico	Ter conhecimento científico	A necessidade de buscar conhecimento sobre as práticas pedagógicas	Observa que a experiência mostra a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas
F	A partir da experiência profissional	O farmacêutico deve apresentar a importância da área de atuação aos discentes	Ter experiência e conhecimento das práticas pedagógicas	Uso de práticas pedagógicas orientadas por outros docentes da instituição	Percebe a necessidade de associar o conhecimento específico com as práticas pedagógicas e relacionamento com os discentes
G		O farmacêutico deve ter experiência profissional	Ter experiência advinda da graduação	Ações adotadas devido a vontade de exercer a docência	Observa o uso de práticas pedagógicas tradicionais
H			Tem dificuldade de identificar quais vivências são importantes	Uso de práticas pedagógicas tradicionais	Identifica que os discentes apresentam uma objeção das metodologias ativas
I			Ter práticas interdisciplinares	Definição das práticas pedagógicas a partir da realidade percebida em sala de aula	Observa que tem dificuldade de identificar as práticas pedagógicas adotadas

Legenda: Cores iguais indicam a aproximação das ideias centrais.

Fonte: Elaboração própria, 2017

Todos esses resultados encontrados representam os saberes experienciais mobilizados para a construção das práticas pedagógicas dos participantes do estudo. Na técnica escolhida para análise dos dados, são privilegiadas todas as ideias que surgiram, mesmo que apenas um indivíduo tenha-a externado. Essas ideias estão presentes nas análises já realizadas e

discutidas por temas. No entanto, para fins de síntese do trabalho, optou-se por realizar uma análise final, que identifica saberes que se repetem dentro dos temas e transcendem esses temas, tornando-se, portanto, fios que formam a trama dos saberes experienciais. Portanto, para melhor compreensão desses saberes que transcendem os temas, será realizada uma breve análise tendo essa perspectiva em mente. Primeiro, evidenciam-se as similaridades entre as ideias centrais dentro de cada tema e na sequência, apresentam-se as ideias centrais que permearam os temas como um todo.

Ao Analisar o quadro acima, percebe-se no Tema 1, que as ideias centrais A – A partir da experiência advinda da graduação e B – A partir da orientação de um professor da graduação, tratam do papel do docente enquanto exemplo e orientação para seguir na carreira docente. Logo, há um primeiro indicativo da centralidade dessa figura nos saberes experienciais dos participantes dessa pesquisa.

No tema 2, preponderaram: a importância da experiência profissional para o exercício da docência, nas ideias centrais, A - O farmacêutico deve ter conhecimento e vivência profissional, D - O farmacêutico deve relacionar as práticas profissionais com as práticas pedagógicas, F - O farmacêutico deve apresentar a importância da área de atuação aos discentes e G – O farmacêutico deve ter experiência profissional o papel intermediador das práticas pedagógicas, que são instrumentos para ensinar as práticas profissionais e o conhecimento científico.

No tema 3, a experiência profissional aparece novamente nas ideias centrais B – Ter práticas farmacêuticas e definição da atuação do farmacêutico e C – Ter experiência e práticas profissionais. Em se tratando da lógica de que os saberes vão se construindo desde a graduação, as ideias centrais A - Ter experiência e um professor como exemplo e G - Ter experiência advinda da graduação, comprovam essa perspectiva, do papel das experiências enquanto ainda docente, nas vivências consideradas importantes para exercer a docência.

No tema 4, surge novamente o papel preponderante de outros docentes, agora colegas de profissão, na adoção das primeiras estratégias para exercer a docência (Ideias centrais B – Adoção de estratégias pedagógicas que eram usadas pelos professores da graduação e F - Uso de práticas pedagógicas orientadas por outros docentes da instituição). Por fim, na discussão do tema 5, é evidenciado o reconhecimento de que os docentes não tem conhecimento específico sobre práticas pedagógicas e necessitam buscá-lo (Ideias centrais A - Observa não ter conhecimento específico de práticas pedagógicas e B – Percebe a necessidade de adquirir conhecimentos das práticas pedagógicas), assim como a experiência adquirida mostra a

necessidade de mudar essas práticas (ideia central D – Observa que a experiência mostra a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas).

A partir desse olhar dentro dos temas e ampliando a análise, há elementos que transcendem e ultrapassam as barreiras dos temas, indicando os saberes experienciais mobilizados na construção das práticas pedagógicas dos participantes. Quais são?

O primeiro saber que se destaca, é aquele relativo ao **papel do professor**, que serve como inspiração para o farmacêutico trilhar o caminho da docência e, quando já docente, o orienta e serve de modelo quanto à adoção de práticas pedagógicas no contexto da sala de aula, antes que o jovem farmacêutico-docente tenha segurança para criar e adotar suas próprias práticas pedagógicas. Esse saber está evidenciado no Tema 1 (ideias centrais A – “A partir da experiência advinda da graduação” e B – “A partir da orientação de um professor da graduação”), no tema 3 (ideia central A – “Ter experiência e um professor como exemplo”), no tema 4 (ideia central A – “Insegurança no primeiro contato com a turma” e E - A necessidade de buscar conhecimento sobre as práticas pedagógicas).

Essas ideias que emergiram do estudo, são confirmadas teoricamente por Tardif (2000) os docentes, muitas vezes, acabam reproduzindo padrões de práticas pedagógicas adotadas por seus professores, do repertório da experiência escolar e nem sempre consciente. Ressalta-se que os docentes podem até não mencionar suas experiências escolares como fatores que influenciam sua prática pedagógica, porém evidenciam a partir de suas lembranças que, indiretamente, indicam experiências que foram fatores determinantes. Para o autor tal influência justifica-se pelo fato de que os docentes são profissionais que estiveram imersos em seu local de trabalho, nas salas de aula, por cerca de 16 anos antes de começar a trabalhar, o que proporciona ao docente uma bagagem de conhecimentos anteriores que resistem a mudanças nos cursos de formação.

O segundo Saber mobilizado, diz respeito à conclusão de que a **experiência profissional** é importante para compor os saberes necessários à docência. Essa concepção esteve presente nas ideias centrais F - A partir da experiência profissional (Tema 1); A - O farmacêutico deve ter conhecimento e vivência profissional, D - O farmacêutico deve relacionar as práticas profissionais com as práticas pedagógicas, G - O farmacêutico deve ter experiência profissional (Tema 2); B - Ter práticas farmacêuticas e definição da atuação do farmacêutico e C - Ter experiência e práticas profissionais (Tema 3).

O terceiro saber está relacionado à necessidade de ter **conhecimento científico** na área de atuação e a compreensão de que as práticas pedagógicas possibilitam o processo de ensino-aprendizagem tanto do conhecimento científico quanto do conhecimento advindo da prática

profissional. Evidenciado no Tema 2 (ideia central E – O farmacêutico deve relacionar as práticas profissionais com as práticas pedagógicas e E – O farmacêutico deve relacionar as práticas pedagógicas com conhecimento científico),y no Tema 3 (ideia central F - Ter experiência e conhecimento das práticas pedagógicas), no Tema 4 (ideias centrais C – Percepção da carência de conhecimento das práticas pedagógicas e E - A necessidade de buscar conhecimento sobre as práticas pedagógicas) e no Tema 5 (ideia central A - Observa não ter conhecimento específico de práticas pedagógicas)

Tardif (2002) aponta que o saber docente está organizado a partir de seis fios condutores sendo um deles, a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, o qual focaliza os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerce da prática e da competência profissional.

os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área de Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar (Tardif, 2002. p.61).

O autor aponta ainda que, a experiência proporciona, ao docente, uma seleção e retomada crítica dos saberes adquiridos, permitindo julgá-los e avaliá-los, objetivando um saber formado dos vários saberes retraduzidos e validados pela prática cotidiana

O quarto saber evidencia as compreensões quanto às **práticas pedagógicas: elas são vistas como mediadoras do processo ensino-aprendizagem** são relatados usos de práticas tradicionais ou práticas inovadoras como a metodologias ativas, e necessidade de buscar mais conhecimento sobre as práticas pedagógicas. Esse saber esteve presente no Tema 2 (ideias centrais D – O farmacêutico deve relacionar as práticas profissionais com as práticas pedagógicas e E – O farmacêutico deve relacionar as práticas pedagógicas com conhecimento científico), no Tema 3 (ideia central F – Ter experiência e conhecimento das práticas pedagógicas), no Tema 4 (ideias centrais C – Percepção da carência de conhecimento das práticas pedagógicas e E – A necessidade de buscar conhecimento sobre as práticas pedagógicas) e no Tema 5 (ideia central A – Observa não ter conhecimento específico de práticas pedagógicas)

Segundo Tardif (2002) o docente, por meio de suas práticas pedagógicas, nas atividades de reflexão, construção e reconstrução da própria prática produz saberes. A promoção e reelaboração das práticas pedagógicas, bem como a autoformação do docentes,

são provenientes da relação entre a prática cotidiana, com os saberes por ela mobilizados e gerados.

Tardif (2007) afirma que a construção das práticas pedagógicas está ligada aos saberes docentes. O tempo de construção dos saberes é ao longo da trajetória escolar, quer nos cursos de formação, quer no exercício da profissão, a reflexão empreendida que ajuda o docente a definir o percurso de sua prática pedagógica. Portanto, a prática pedagógica do docente é marcada não apenas pelos saberes disciplinares, mas por um conjunto de experiências que se sucedem no contexto da instituição durante toda a sua trajetória profissional.

O quinto saber se observou principalmente no tema 5, quando percebe-se que os participantes, mediante suas falas, evidenciam que através da observação das próprias práticas conseguem identificar o não conhecimento suficiente sobre práticas pedagógicas, a necessidade de buscar mais conhecimentos, a importância de envolver o discente no processo de ensino-aprendizagem, as reações dos discentes ante novas propostas de ensino.

Quanto a essa questão, um ponto importante e que deve ser destacado foi a relevância apresentada pelos participante quanto a ter o conhecimento das práticas pedagógicas, como mostra o Tema 2 (ideias centrais D – O farmacêutico deve relacionar as práticas profissionais com as práticas pedagógicas e E – O farmacêutico deve relacionar as práticas pedagógicas com conhecimento científico.) Tema 3 (ideia central F – Ter experiência e conhecimento das práticas pedagógicas) Tema 4 (ideias centrais C – Percepção da carência de conhecimento das práticas pedagógicas e E – A necessidade de buscar conhecimento sobre as práticas pedagógicas) e Tema 5 (ideia central B – Percebe a necessidade de adquirir conhecimentos das práticas pedagógicas). Ao comparar este resultado com os dados obtidos através do questionário sócio-demográfico observa-se que há uma aparente contradição, pois quando questionados quanto a participação em cursos de capacitação voltados para a área da educação, apenas um preocupou-se em fazer uma especialização na área da educação, os demais participantes afirmam a participação somente quando a instituição onde atuam oferecem durante a semana de planejamento pedagógico, logo compreende-se que faz quando há uma cobrança. Nisso reside o paradoxo: apesar de perceberem a necessidade de buscar conhecimento sobre as práticas pedagógicas, essa busca ainda não se efetivou.

Um ponto importante e que deve ser destacado, foi a relevância apresentada pelos participante quanto ao ter do conhecimento sobre as práticas pedagógicas, como mostra o Tema 2 (ideias centrais E – O farmacêutico deve relacionar as práticas profissionais com as práticas pedagógicas e F – O farmacêutico deve relacionar as práticas pedagógicas com conhecimento científico). O Tema 3 (ideia central G – Ter experiência e conhecimento das

práticas pedagógicas). Tema 4 (ideias centrais D – Percepção da carência de conhecimento das práticas pedagógicas e F – A necessidade de buscar conhecimento sobre as práticas pedagógicas). E Tema 5 (ideia central C – Percebe a necessidade de adquirir conhecimentos das práticas pedagógicas). Ao comparar este resultado com os dados obtidos através do questionário sócio-demográfico, observa-se que há uma controvérsia, pois quando questionados quanto a participação em cursos de capacitação voltados para a área da educação, apenas um preocupou-se em fazer uma especialização na área da educação, os demais participantes afirmam a participação somente quando a instituição onde atuam oferece durante a semana de planejamento pedagógico, logo compreendesse que fazem quando há uma cobrança.

Interessante ressaltar, também, que no Tema 3 (ideia central I - Tem dificuldade de identificar quais vivências são importantes) e Tema 5 (ideia central I - Observa que tem dificuldade de identificar as práticas pedagógicas adotadas), ambas pontuadas pelo participante P-06, apontam que o farmacêutico-docente não tem a facilidade para identificar quais práticas pedagógicas são adotadas no processo de ensino-aprendizagem, algo que pode ser apontando como obstáculo na construção das práticas pedagógicas, pois para Tardif (2007), as práticas pedagógicas dependem da observação diária que o docente faz do seu próprio trabalho, dos seus alunos, da instituição de ensino, da sociedade e da reflexão diária que impõe todo o trabalho pedagógico.

Este fato pode ser caracterizado como o “não saber” do docente, o que direciona para o questionamento de que se o docente não consegue identificar as próprias práticas pedagógicas como será capaz de refletir sobre as suas práticas, que mudanças será capaz de executar para garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Ao relacionar este “não saber” com as bases teóricas de Tardif, observa-se um total desencontro, pois para o autor o docente, obrigatoriamente, precisa ser reflexivo.

Algo intrigante é que ao relacionar este dado apresentado acima, com os dados obtidos através do questionário sócio-demográfico, observa-se que o participante (P-06) é um dos que afirma ter formação específica na área da docência.

Sinteticamente, os saberes mais citados e advindos das discussões realizadas nos 5 temas são apresentados no quadro a seguir.

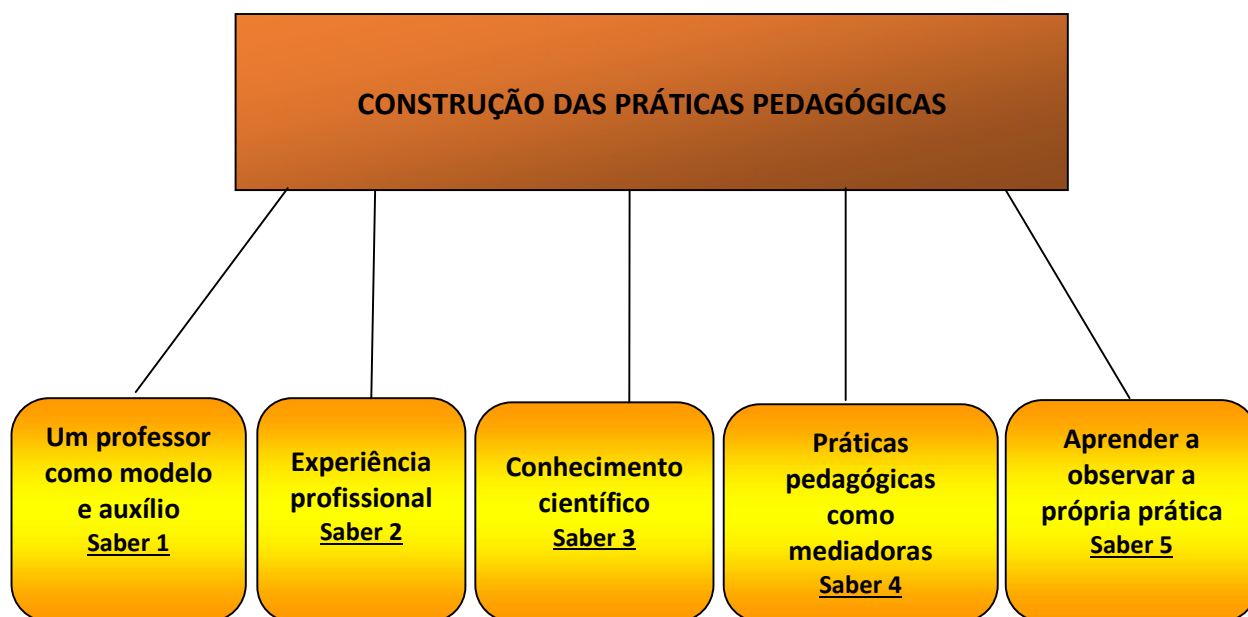


Figura 2: Saberes que mobilizam a construção das práticas pedagógicas dos farmacêuticos-docentes

Fonte: Elaboração própria, 2017

Tendo em vista o quadro acima, questiona-se: como se dá a construção das práticas pedagógicas a partir dos saberes experienciais dos farmacêuticos-docente?

Responde-se com os dados encontrados nesse estudo: Para os participantes dessa pesquisa, a construção se dá mediante as experiências vividas na graduação, sob a orientação de um professor e dos exemplos dos docentes presentes nessa etapa da vida. A construção da identidade do farmacêutico-docente vai se firmando no contato com a docência, a partir da compreensão de que é preciso ter experiência profissional, conhecimento científico e conhecer práticas pedagógicas, que mediarão o repasse de conhecimentos advindos da prática profissional e conhecimentos científicos.

A construção das práticas pedagógicas também se dá, no início da docência, a partir da adoção das estratégias utilizadas por outros colegas de profissão, da busca de conhecimento voltado para as práticas pedagógicas; no decorrer do tempo, o farmacêutico-docente consegue refletir sobre as próprias práticas pedagógicas e observa que: não tem conhecimentos específicos sobre as práticas pedagógicas, precisa aprimorar e modificar suas práticas e finalmente, percebe que as práticas pedagógicas são instrumental para que o conhecimento seja transmitido e facilita a interação com os discentes.

Finalmente, para contrastar os resultados encontrados empiricamente, com aqueles enunciados teoricamente por Tardif e os resultados advindos de outros estudos empíricos, a tabela abaixo realiza esse comparativo.

Tabela 8 - Comparativo dos elementos adotados na construção das práticas pedagógicas a partir dos saberes experienciais

Resultado Empírico do presente estudo.	Teorias de Tardif	Resultados Empíricos de outros estudos.
Um professor como modelo e auxílio	Os docentes que mais marcaram são usados como subsídios para a construção de sua identidade como um profissional do ensino superior. (Tardif, 2000)	a relação com o docente foi o pontapé inicial para a busca pela docência. (Lauxen, 2009)
Experiência profissional	o docente deve carregar consigo a experiência que adquire com outros empregos que já tenha realizado (Tardif, 2002)	A experiência profissional contribui significativamente na constituição do docente (Santiago, 2003) É necessário que o docente tenha o exercício da sua profissão (Lauxem, 2009).
Conhecimento científico	Exige uma integração de saberes, portanto o domínio restrito a uma área científica do conhecimento não é o suficiente para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem (Tardif, 2002).	Os conhecimentos adquiridos dirigem-se às situações de ensinar, em um permanente diálogo com essas e a formação específica em metodologia de ensino enriquece a visão do docente, proporcionando-lhe uma ação mais objetiva. (Rodero, 2006)
Práticas pedagógicas como mediadoras	a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. (Tardif, 2002)	O docente deve apresentar saberes específicos direcionados para as práticas pedagógicas. (Lauxem, 2009)
Aprender a observar a própria prática	As práticas pedagógicas dependem da observação diária que o docente faz do seu próprio trabalho, dos seus alunos, da instituição de ensino, da sociedade e da reflexão diária que impõem todo o trabalho pedagógico. (Tardif, 2007)	Na área da saúde, em especial, não há como garantir que os docentes possam ter preparo para o exercício da pedagogia (Lauxem, 2009)

Fonte: Elaboração própria, 2017

Portanto, os dados podem ser adotados como uma comprovação das bases teóricas propostas por Tardif e vão ao encontro dos resultados obtidos por outras pesquisas, as quais foram apresentadas em seções anteriores. Destaca-se que as outras pesquisas foram desenvolvidas com docentes que compõem o colegiado dos cursos de graduação em Direito e Enfermagem e curso Técnico em Farmácia, logo, uma realidade percebida em outras formações.

Nesse sentido encerra-se essa seção com uma citação de Tardif: “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e de identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola.” Tardif (2002, p. 11)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo averiguar os saberes experienciais mobilizados na construção das práticas pedagógicas de farmacêuticos-docentes em atuação nos cursos de Farmácia na cidade de Santarém, Pará. Para realização desse objetivo, buscou-se conhecer a trajetória que levou à docência, a percepção da identidade do farmacêutico-docente, as vivências consideradas necessárias para a docência, as lembranças das primeiras experiências docentes, o processo de criação das estratégias para as práticas pedagógicas e a avaliação dessas práticas atualmente. Partiu-se do pressuposto de que, seguindo esse caminho delineado nos objetivos, ao final alcançaria-se o conhecimento que responderia ao objetivo geral do estudo.

Os resultados, trabalhados a partir da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, primaram pelo respeito à voz do participante, havendo o cuidado de incluir todas as respostas dadas às questões trazidas em discussão com os farmacêuticos-docentes do estudo, mesmo aquelas que foram evidenciadas por apenas um deles.

A partir desses resultados, descobriu-se que o processo de formação dos saberes mobilizados na construção das práticas pedagógicas inicia ainda na graduação, com as experiências vividas e prolonga-se até as experiências e práticas cotidianas na docência, pontuando que para a construção das práticas pedagógicas faz-se necessário a relação e diálogo com colegas de profissão, a busca por conhecimentos das práticas pedagógicas, bem como a reflexão sobre as próprias práticas. Evidencia-se que a construção da identidade do farmacêutico-docente vai se firmando no contato com a docência, a partir da compreensão de que é preciso ter experiência profissional, conhecimento científico e conhecer práticas pedagógicas, que mediarão o repasse de conhecimentos advindos da prática profissional e conhecimentos científicos. Por fim, há a compreensão de que as práticas pedagógicas são mediadoras do processo ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que há a reflexão sobre as próprias práticas e a conclusão de que há necessidade de buscar mais conhecimentos na área pedagógica. Dessa maneira, conclui-se que os objetivos delineados foram alcançados.

No entanto, para toda pesquisa há necessidade de fazer escolhas metodológicas e teóricas. Tais escolhas trazem vantagens e limitações, que podem se transformar em futuras perguntas de pesquisas.

6.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

No que concerne às limitações da pesquisa, aponta-se como a principal delas, a questão do baixo quantitativo de farmacêuticos, na cidade de Santarém, que atuam na área da docência. Do total de dezesseis profissionais, cinco tem menos de dois anos de atuação na docência de ensino superior. Quanto aos demais, houve a dificuldade de participação, devido a ausência de alguns por conta de doutorado e férias. Sendo assim, foi possível a participação de apenas seis Farmacêuticos-docentes.

Outra limitação apontada diz respeito à não possibilidade, dado o tempo limitado para a realização dessa pesquisa, de averiguar mediante observação, as práticas pedagógicas atuais relatadas pelos participantes, com o fim de averiguar a congruência entre as práticas verbalizadas e as práticas de fato, realizadas.

6.2 CONTRIBUIÇÕES E APLICABILIDADES

Os resultados aqui apresentados contribuem tanto no aspecto científico da pesquisa quanto no aspecto do ensino. Em se tratando da pesquisa, os conhecimentos advindos desse trabalho somam ao corpo de estudos desenvolvidos com foco nas crenças e saberes docentes, que partem do pressuposto teórico de que os produtos cognitivos dos docentes estão relacionados a suas práticas pedagógicas. Pensando sob essa perspectiva, os resultados acrescentam a futuros pesquisadores que optarem por seguir esse caminho.

No âmbito da prática docente, os conhecimentos explicitados contribuem como insumos para as discussões anuais sobre Ensino Farmacêutico, que ocorrem anualmente no país, pois o estudo traz a explicitação da construção das práticas pedagógicas, a partir dos saberes experienciais de atores que vivenciam o ser farmacêutico e o ser docente. Tal perspectiva enriquece e amplia as discussões e reflexões realizadas durante tais encontros.

Para os participantes dessa pesquisa, o estudo contribuiu no sentido de possibilitar, mediante o momento das entrevistas, um espaço para reflexão e análise da própria trajetória acadêmica de cada farmacêutico-docente que se dispôs a participar. Segundo, Moreira e Monteiro (2010), uma maneira de possibilitar o processo reflexivo ao docente, é utilizar nas pesquisas, estratégias que possibilitem essa reflexão sobre as próprias crenças, saberes e práticas.

Ao pensar no âmbito das instituições envolvidas (IES particulares e públicas), os resultados podem ser úteis no delineamento de planejamentos de ações pedagógicas

institucionais, que busquem sensibilizar os docentes-bacharéis, para a necessidade de pensar os aspectos pedagógicos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

6.3 POSSIBILIDADES DE PESQUISAS FUTURAS

O presente estudo não procurou encerrar as discussões postas pela temática proposta pela pesquisa, porém buscou sentidos para compreender a formação de farmacêuticos-docentes a partir da relação que pode se estabelecer entre a construção das práticas pedagógicas e os saberes experienciais. Na relação entre esses dois campos de construção das práticas pedagógicas e saberes experienciais, a busca pela diálogo potencializador e criativo foi uma ideia inicial, pois a compreensão pode permitir a modificação da visão dos farmacêuticos-docentes quanto a construção das práticas pedagógicas. Essa é uma outra questão, que fica como indicação para quem desejar seguir nesse caminho, ou seja: a partir desse momento reflexivo, no qual o farmacêutico docente olha para trás e refaz seu caminho na docência, quais modificações ele se propõe?

Uma outra questão diz respeito à necessidade de explorar mais detalhadamente um dado aparentemente antagônico que a pesquisa trouxe: ao mesmo tempo que os participantes afirmaram a necessidade de buscar e conhecer mais sobre práticas pedagógicas (na entrevista), os dados obtidos mediante a ficha sociodemográfica indicaram que os participantes apenas fazem as formações pedagógicas que são oferecidas por suas instituições de vínculo, o que pode configurar como uma “obrigação” do trabalho apenas. A relação, portanto, entre a fala e a prática de buscar conhecimentos voltados para a área pedagógica, pode ser averiguada em um outro estudo.

Finalizando, afirma-se que não há acabamento definitivo nesse estudo, a não ser que seja provisório, pois considera-se que os limites de compreensão são imprevisíveis. Assim, o que foi apresentado no presente estudo são os primeiros indicadores para mudança na construção das práticas pedagógicas de Farmacêuticos-docentes.

Portanto, a presente pesquisa representou grande acréscimo à vida profissional e que o objetivo de investigação desta pesquisa não se esgota aqui, fato que, na verdade, alimenta a necessidade de querer investigar cada vez mais subprojetos como esse.

Assim sendo encerra-se essa seção com o texto de Tardif, quanto ao saberes experiencial: “brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidade, de saber fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p.220).

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel e TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2ª edição. Coimbra: Almedina, 2003.

ALMEIDA, Rodrigo Batista de; MENDES, DayannaHartmannCambruzzi; DALPIZZOL, Pablo Alfredo. Revista de Ciências Farmacêuticas. Básica e Aplicada. Journal of Basic and Applied Pharmaceutical Sciences, 2014; 35(3):347-354. ISSN 1808-4532 – Referências de pesquisas voltadas para a importância da Farmácia-Escola e projetos de extensão.

AMAZONAS, Tânia Mara Moraes. **Informações Municipais de Santarém SEMMA CIAM**. Informações Municipais, 2013. Disponível em: http://www.santarem.pa.gov.br/arquivosdb/basico1/0.668764001357580532_informacoes_2.pdf. Acessado em: 06 de setembro de 2016.

ANDRÉ, M. **O que é um estudo de caso: qualitativo em educação?**. Rev. da FAEEBA, Salvador, v.22, n.40, p.95-103, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526>. Acesso em: 10 de agosto de 2016.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?** Interface – Comunic, Saúde, Educ. 1998; 2(2):139-54. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08.pdf> Acessado em: 30 de agosto de 2016

BISPO, Fabiana Carvalho da Silva; JUNIOR, Ailton Bispo Dos Santos. **O Docente do Ensino Superior: Educador ou Prestador de Serviços?** XI Simpósio de Gestão e Tecnologia. 2014. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/35920363.pdf>. Acessado em: 10 de junho de 2016.

BLOUIN, R A; JOYNER, PU; POLLACK, GM. **Preparing for a Renaissance in Pharmacy Education: The Need, Opportunity, and Capacity for Change**. Am J Pharm Educ. 2008;72(2):1-3. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2865416/>. Acessado em: agosto de 2016.

BOLFER, Maura Maria Morais de Oliveira. **Reflexões sobre Prática Docente: Estudo de Caso sobre Formação Continuada de Docentes Universitários**. Tese de Doutorado em Educação. Piracicaba, São Paulo: 2008. Orientado por: Roseli Pacheco Schnetzler.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>. Acessado em: 10 de agosto de 2016.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O Professor de Educação física e a Construção do Saber**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BRANDÃO, Aloísio. **A VEZ da gestão e qualidade da formação farmacêutica**. Pharmacia Brasileira - Março/Abril 2009. p. 34-37. Disponível em:

http://www.cff.org.br/sistemas/geral/revista/pdf/70/034a039_vi_conferAncia.pdf. Acessado em: 07/12/16

BRANDÃO, Aloísio; VASCONCELO, Fabiana. **O fortalecimento da atenção farmacêutica**. Revista Pharmacia Brasileira junho/agosto de 2000. p 6-13. Disponível em: Acessado em: 08 de dezembro de 2016.

BRANDÃO Aloísio; RUFINO, Izabella. **A Educação Farmacêutica**. Revista Pharmacia Brasileira - Julho/Agosto 2004. p 12-13. Disponível em: <http://www.cff.org.br/sistemas/geral/revista/pdf/79/05-novaeducacao.pdf>. Acessado em: 08 de dezembro de 2016.

BRASIL. Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915. **Reorganiza o ensino secundário e o superior na Republica**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/3/1915, Página 3028. Disponível em: <<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>>. Acessado em: 29 de agosto de 2016.

BRASIL. Conselho Federal de Farmácia. Resolução nº 572, de 25 de abril de 2013. Dispõe sobre a regulamentação das especialidades farmacêuticas, por linhas de atuação. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 maio 2013a. Seção 1, p. 143-144.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; DORNELES, Caroline Lacerda. **Os Saberes Profissionais dos Professores na Perspectiva de Tardif e Gauthier: Contribuições para o Campo de Pesquisa sobre os Saberes Docentes no Brasil**. IX AMPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>. Acessado em: maio de 2016.

CECY, C. **Diretrizes Curriculares: mais uma reforma?** Revista Pharmacia Brasileira, Brasília, Ano III, nº38, p.27, Jul/Ago 2003.

CECY, Carlos. **Diretrizes Curriculares – Dez Anos**. Pharmacia Brasileira nº 80 - Fevereiro/Março 2011. Disponível em: http://www.cff.org.br/sistemas/geral/revista/pdf/130/053a060_boletim_abenfarbio.pdf. Acessado em: 05 de agosto de 2016.

CESUPA. **Projeto Pedagógico Institucional**. Belém: 2016. Disponível em: <<http://www.cesupa.br/ConhecaCesupa/histcesupa/histcesupa.asp>> Acessado em: 30 de agosto de 2016.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COLL SALVADOR, César. **Aprendizaje escolar y construcción Del conocimiento**. 2ª edição. Barcelona: Paidós, 1992.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 268/62**. Documenta, Brasília, n.II, jan/fev 1963.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer287/69**. Documenta, Brasília, n.100, abril 1969.

CONSELHO REGIONAL DE FARMÁCIA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **História da Farmácia. O surgimento das boticas**. Disponível em: <http://portal.crfsp.org.br/index.php/historia-da-farmacia-/51-nossa-historia-/nossa-historia/290-surgimento-das-boticas.html>. Acessado em: 05 de agosto de 2016.

COUTO, Maria Elizabete Souza. **Aprender a ser professor: docência e formação continuada na modalidade a distância**. Debates em Educação vol. 1, n. 1 Jan./Jun. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/30/23>. Acessado em: 14 de agosto de 2015.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom docente e sua prática**. 16ª edição. Campinas: Papyrus, 2004.

CUNHA, Maria I da. **Ensino como mediação da formação do professor universitário**. In: MOROSINI, Marília. (org.) Professores do Ensino Superior: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000

DONATO, Sueli Pereira; ENS, Romilda Teodora. **A Docência Contemporânea: Entre Saberes Docente e Práticas**. Artigo apresentado no VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre violências nas escolas – CIAVE – Formação de Professores. Edição Internacional. 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/192_353.pdf. Acessado em: 20 de junho de 2016.

EDUCAÇÃO farmacêutica em debate. Conselho Federal de Farmácia. 13/02/2015. Disponível em: <http://www.cff.org.br/noticia.php?id=2582>. Acessado em: 07 de dezembro de 2016.

ENSINO farmacêutico em questão. Revista Pharmacia Brasileira maio/junho de 2000. p 16-17. Disponível em: Acessado em: 08 de dezembro de 2016.

ESTEFAN, Iracema Joana Salim. **O Ensino de Farmácia**. Caderno de Saúde Pública, Rio de Janeiro. 2 (4): 511 – 532 outubro/dezembro de 1986. Disponível: <<<http://www.scielo.org/pdf/csp/v2n4/v2n4a11.pdf>>>. Acessado em: 10 de agosto de 2016.

FACULDADES INTEGRADAS DO TAPAJÓS – FIT. **História da Instituição**. Disponível em: <http://www.fit.br/index.php?pg=menuh&campo=historico>. Acessado em: 06 de setembro de 2016.

FERNANDES, ZC; BERMOND MD; OLIVEIRA, FNCF; CAMARGO, EE; CECY, C. **Os desafios da educação farmacêutica no Brasil**. Brasília: Conselho Federal de Farmácia; 2008.

FERNANDES, Zilamar Costa; Magali Demoner Bermond; Nilsen Carvalho Fernandes de Oliveira Filho; Ely Eduardo Saranz Camargo; Carlos Cecy. **Os desafios da Educação Farmacêutica no Brasil**. Brasília: Conselho Federal de Farmácia, 2008.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. **Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do docente do ensino superior**. In: MOROSINI, Marília Costa (org). Docente do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília. MEC, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 28ª edição. São Paulo: Cortez, 1993.

GALATO D., Alano GM, França TF, Vieira AC. **Exame clínico objetivo estruturado (ECOPE): uma experiência de ensino por meio de simulação do atendimento farmacêutico**. Interface – Comunic, Saúde, Educ. 2011;15(36):309-19. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v15n36/aop3310>> Acessado em: 30 de agosto de 2016

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____, O pensamento prático do docente: a formação do docente como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org). Os docentes e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GONDIM, S., & FISHER, T. (2009). **O discurso, a análise do discurso e a metodologia do discurso do sujeito coletivo na gestão intercultural**, Cadernos Gestão Social, 2(1), 9-26. Disponível em: http://www.periodicos.adm.ufba.br/index.php/cgs/article/view/75/pdf_1. Acessado em: 14 de agosto de 2016.

HADDAD, AE; PIERANTONI, CR; RISTOFF, D; XAVIER, IM; GIOLO, J; SILVA, LB (Org.) **A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991-2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; 2006.

KIRSCH, Deise Becker. **A iniciação científica na formação de professores: Repercussão no processo formativo de egressas do curso de pedagogia**. Santa Maria: Rio Grande do Sul, 2007. Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Orientadora: Profª Drª Doris Pires Vargas Bolzani.

LAUXEN, Sirlei de Lourdes. **Docência no ensino superior: Rurlando saberes dos professores da área de saúde UNICRUZ/RS**. Porto Alegre: 2009. Tesc. De Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador Dra. Maria Estela Dal Pai Franco.

LEFÉVRE, F.; LEFÉVRE, A. M. C. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti; CRESTANA, Maria Fazanelli; CORNETTA, Vitória Kedy. **A utilização da metodologia do discurso do sujeito coletivo na avaliação qualitativa dos cursos de especialização “Capacitação e Desenvolvimento de Recursos Humanos em Saúde-CADRHU”**, São Paulo – 2002. Saúde e Sociedade v.12, n.2, p.68-75, jul-dez 2003

MALUSÁ, Silvana. **Investigação Sobre a Atualização Docente no Ensino Superior Universitária**. IN: MALUSÁ, Silvana & FELTRAN, Regina Célia de S.(Org.) **A Prática da Docência Universitária**. São Paulo: Factash Editora, 2003. p.137-174.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do docente universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MAZZONI, C.J.; MORAES, M.A.A. **A avaliação prática estruturada de habilidades clínicas na Famema: fundamentos para construção e aplicação**. *Gestão Univ.* jun. 2006. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.php/edicoes/68-99/321-aavaliacao-pratica-estruturada-de-habilidades-clinicas-na-famema--fundamentos-paraconstrucao-e-aplicacao.html>>. Acesso em: 22 set. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf. Acessado em: 10 de agosto de 2016

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. E-MEC. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acessado em: 30 de agosto de 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 2 de fevereiro de 2002, **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Farmácia e Odontologia**, Brasília, DF.2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1300.pdf>> Acesso em: agosto de 2016

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Carga Horária**. Parecer CNE/CES nº 213/2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12801-carga-horaria. Acessado em: 09 de dezembro de 2016.

MIZUKAMI, M.G.; REALI, A. M. de M.R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, F. L.; TANCREDI, R. M.; MELLO, R. R. **Escola e aprendizagem da docência**. Processos de investigação e formação. São Carlos: Edufscar, 2002.

NAIR LEITE, Silvana; NASCIMENTO JR., José Miguel do; COSTA, Luiz Henrique; BRAS BARBANO, Dirceu Aparecido. I Fórum Nacional de Educação Farmacêutica: **o farmacêutico que o Brasil necessita**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, vol. 12, núm. 25, abril-junho, 2008, pp. 461-462. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo, Brasil

NARIKAWA, Veruska. **V Conferência Nacional de Educação Farmacêutica debate setor e aponta rumos**. Revista Pharmacia Brasileira março/abril de 2008. p 07-10. Disponível em: Acessado em: 08 de dezembro de 2016

NÓVOA, A. **Os docentes e as histórias da sua vida**. In: _____. (Org.). **Vidas de docente**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes na formação de docente**: Um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, ano XXII, no 74, Abril/2001.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274>. Acessado em: 15 de agosto de 2014.

OLIVEIRA, V.S. e SILVA, R. F. **Ser Bacharel e Professor: Dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia –Rio grande do Norte IFRN, 2012. Disponível em: <www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/913/542>. Acesso em 12 de junho de 2016.

PASQUALI, Luiz. **Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento** / organizado por Luiz Pasquali. - Brasília: Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida / Instituto de Psicologia / UnB: INEP, 1996. Disponível em: https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/teoria_metodos_ciencias_comportamento.pdf. Acessado em 10 de agosto de 2016.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 1999.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor. Porto Alegre: Artmed, 2002. **Em audiência no CNE, CFF leva contribuições às Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Farmácia**. Data: 03/04/2017. Disponível em: <http://www.cff.org.br/noticia.php?id=4400>. Acessado em: 27 de abril de 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docente reflexivo: construindo a crítica**. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). **Docente reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. V.1.

_____. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, TS; COSTA, EA. **O exercício farmacêutico na Bahia da segunda metade do século XIX**. *HistCienc Saúde Manguinhos*. 2008;15(4):1013-23.

PORTAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Faculdade de Farmácia celebra 110 anos no Pará**. Publicado em: 07.10.2013. Disponível em: <<http://www.portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=8209>> Acessado em: 30 de agosto de 2016.

RODERO, Renata Panine. **A formação pedagógica dos professores dos cursos técnicos de farmácia e os paradigmas educacionais emergentes**. Curitiba: 2007. Dissertação de mestrado em Educação pela Universidade Católica do Paraná. Orientador: Ricardo Tescardo.

RODRIGUES, M.M. & REIS, S.M.A.S. **O Ensino Superior e a formação de recursos humanos em áreas da saúde: os desafios e tendências atuais da integração e da interdisciplinaridade**. *Revista Brasileira de Educação*, 2006.

SANTANA CA, CUNHA NL, Soares AKA. **Avaliação discente sobre a metodologia de ensino baseado em problemas na disciplina de Farmacologia.** RevBras Farm. 2012;93(3):337-40. Disponível em: <<http://www.rbfarma.org.br/files/rbf-2012-93-3-12.pdf>>. Acessado em: 30 de agosto de 2016.

SANTOS, M. R. **Do boticário ao bioquímico: as transformações ocorridas com a profissão farmacêutica no Brasil**, 1993. Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado em Saúde Pública. ENSP / FIOCRUZ. Rio de Janeiro, 1993.

SANTOS, Manoel Roberto da Cruz. **Profissão Farmacêutica no Brasil: História, Ideologia e Ensino.** Ribeirão Preto: Holos, 1999.

SANTOS, Mariangela Santana Guimarães. **Saberes da prática na docência do ensino superior: análise de sua produção nos cursos de licenciaturas da UEMA / Mariangela Santana Guimarães Santos.** – Teresina, 2010. 225f. II Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Orientadora: Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

SATURNINO, LTM; FERNÁNDEZ-LLIMÓS, F. **A Farmácia Escola no Brasil: estado de arte e perspectivas.** RevBras Farm. 2009;90(3):204-10.

SATURNINO, LTM; PERINI, E; LUZ, ZP; MODENA, CM. **Farmacêutico: um profissional em busca de sua identidade.** RevBras Farm. 2012;93(1):10-6.

SATURNINO, Luciana Tarbes Mattana. **O farmacêutico na saúde coletiva: sua identidade, demandas do serviço e o papel do Internato Rural na sua formação.** 2008. Belo Horizonte. Dissertação de mestrado em Ciências na área de concentração da Saúde Coletiva sub área de Educação em Saúde. Ministério da Saúde/Fundação Oswaldo Cruz/Centro de Pesquisas René Rachou. Belo Horizonte, 2008.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: foundations of new reform.** Harward Educational, 1987, p. 473-482.

SERAFIN, Claudia. **Perfil do farmacêutico no Brasil: relatório / Claudia Serafin, Daniel Correia Júnior, Mirella Vargas.** – Brasília: Conselho Federal de Farmácia, 2015.

SILVA, José Aleixo Pratis e. **Farmácia hospitalar no Brasil: legislação vigente, qualificação profissional e mercado de trabalho.** S.1, 1984.

SILVA JM, Almeida RB, Valdez RH. **Verticalização do ensino farmacêutico: oportunidades e desafios.** In: 3ª Jornada de Produção Científica da Educação Profissional e Tecnológica da Região Sul; 2010; Foz do Iguaçu: Instituto Federal do Paraná; 2010.

SILVA, Renato Ferreira da. **Da Pharmacia à Farmácia: Universidade Federal do Pará. 100 anos de História.** 1. Ed. Belém, 2003.

SOUSA, Iane Franceschet; BASTOS, Paulo Roberto Haidamus de Oliveira; BOGO, Danielle. **Diretrizes curriculares nacionais: desafios na formação dos farmacêuticos para atuação no Sistema Único de Saúde.** Rev. Bras. Pesq. Saúde, Vitória, 15(1): 129-134, jan-mar, 2013

SOUZA, Ana Maria de; BARROS, Silvia Berlanga de Moraes. **O ensino em farmácia**. Pro-Posições - vol. 14, N. 1 (40) - jan./abr. 2003. Disponível em: www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/download/.../11370. Acessado em: 05 de agosto de 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. Saberes docente e formação profissional. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8721/1/000479842-Texto%2b Completo-0.pdf>. Acessado em: 20 de junho de 2016.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/ Mar/ Abr., n. 13, 2000a.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TORRES, Vicencia Barbosa de Andrade Torres. **Os Saberes docentes do professor universitário do curso de direito expressos no discurso e na prática: limites e possibilidades**. Recife: 2006. Dissertação de Mestrado Em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Orientadora: profª Drª Márcia Maria de Oliveira Melo.

TOZETTO, Susana Soares; GOMES, Thais de Sá. **A prática pedagógica na formação docente**. Reflexão e Ação. Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação, Mestrado. Volume 17, nº2. 2009. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1150>. Acessado em: 20 de maio de 2015.

TRONCON, L.E.A. Utilização de pacientes simulados no ensino e na avaliação de habilidades clínicas. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v.40, n.2, p.180-91, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UFOPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Farmácia, 2016**. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/arquivo/proen-cursos-portarias-ppcs/PPCFar,acia2016.pdf>. Acessado em: 06 de setembro de 2016.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

_____. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

VOTTA, R. **Breve História da Farmácia no Brasil**. Rio de Janeiro: Laboratório Enila, 1965.

WATERFIELD J. **Is Pharmacy a knowledge-based profession?** Am J Pharm Educ. 2010;74(3): 1-6. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2865416/>. Acessado em: 12 de agosto de 2016.

YIN, Robert k. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário – seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICES

Apêndice I – Perguntas Semi-estruturadas

A IDENTIDADE DO FARMACÊUTICO DOCENTE E O NASCER DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1. Conte como você se tornou docente?
2. Para você, quem é o farmacêutico docente?
3. Que vivências você considera importantes que o farmacêutico tenha para exercer a docência?
4. Você lembra a primeira disciplina que você ministrou? Como foi a experiência? Que estratégias você criou para ministrar os conteúdos?
5. Como você percebe suas práticas pedagógicas hoje?

Apêndice II – Questionário Sócio-demográfico

Identificação da formação e experiência profissional do participante

Participante número: _____ data: ____/____/____

1. Idade: _____
2. Gênero: () Masculino () Feminino
3. Ano de conclusão da formação: _____
4. Universidade de formação: _____
5. Desenvolveu atividades profissionais na área da farmácia logo após a formação?

6. Qual(ais) área(s) de atuação? _____
7. Qual o tempo de atuação? _____
8. Possui outra graduação? _____ Qual? _____
9. Quanto tempo de formação? _____
8. Você teve, em sua formação, alguma disciplina específica para a docência? Se a resposta for positiva, diga o tipo de curso onde obteve essa formação, quais foram essas disciplinas e o tempo de duração. _____

9. Vínculo com a instituição: _____
10. Carga horária na instituição: _____
11. Seu primeiro vínculo como docente: _____
12. Tem outras experiências como docente fora desta Instituição? _____

13. Tempo de participação no curso: _____
14. Desenvolve atividades em outro(s) curso(s)? Qual(is)? _____

15. Quantas disciplinas diferentes você já ministrou? Quais? _____

16. Quantas disciplinas você já ministrou ao mesmo tempo? Quais disciplinas e em quais cursos? _____

17. Possui pós-graduação? : _____ Qual?: _____

18. Quando fez? _____
19. Teve atuação profissional dentro da área da pós-graduação? _____
20. Quanto tempo de atuação? _____
21. Possui cursos de capacitação voltado para a área da educação? Qual? _____

22. Qual periodicidade de participação em cursos de capacitação na área da educação?

APÊNDICE III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Participantes (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
TECNOLÓGICA.**



**INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

TÍTULO DA PESQUISA: PERCEPÇÃO DOCENTE DOS FARMACÊUTICOS QUE ATUAM NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM FARMÁCIA QUANTO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Convidamos o (a) Sr. (a) a participar desta pesquisa que trata de investigar sua percepção quanto as práticas pedagógicas. Esta pesquisa é de responsabilidade da mestrandia Ana Camila Garcia Sena, sob orientação da Profa. Dra. Iani Dias Lauer Leite, pertencentes ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Para - UFOPA. Desta forma, o objetivo do estudo é Compreender como os docentes do curso de graduação em farmácia, com formação em farmácia, concebem as práticas pedagógicas.

Esta pesquisa se justifica, pois para se adquirir os saberes da docência, o professor necessita exercer a docência. Não se aprende só de ouvir ou ver, é preciso agir sobre o ensino para aprender a ensinar. Ao se preparar para a prática pedagógica, mobilizam-se saberes como discurso abstrato; à medida que se direciona a prática pedagógica para a ação de ensinar, adquire-se o saber da prática, a competência de ensinar. O que o professor desenvolve em sala de aula tem que ter um viés pedagógico, não pode ser desenvolvido de qualquer coisa, fazer por fazer.

Para participar desta pesquisa, o (a) Sr. (a) deve fazer parte do colegiado do curso de graduação em Farmácia de uma Instituição de Ensino Superior localizada no município de Santarém/PA. Posterior ao seu consentimento para a participação na pesquisa, o (a) Sr. (a) será convidado a responder dois instrumentos para a nossa coleta de dados/informações. Os instrumentos são: Questionário com perguntas abertas, para a identificação sociodemográfica da população em estudo e, posterior perguntas direcionadas por uma entrevista semiestruturada, onde suas falas serão gravadas em um aparelho de armazenamento de áudio, para que em um outro momento possam ser transcritas para a análise/interpretação que será realizada. Destacamos que esses instrumentos de coleta de dados somente serão aplicados pela pesquisadora responsável e serão utilizados unicamente para a pesquisa.

As informações coletadas com o (a) Sr. (a) serão utilizadas única e exclusivamente para a presente pesquisa e ninguém será identificado. O destino dos dados escritos e gravados em áudio – entrevista- será o arquivamento pelo pesquisador responsável. Após cinco anos de finalização da pesquisa, os dados escritos serão incinerados e os gravados serão deletados/apagados.

Nesta pesquisa há riscos de constrangimento, uma vez que ocorrerá o contato direto do pesquisador com os participantes do estudo. Para tanto, as entrevistas serão realizadas em espaço reservado, o qual deixará o entrevistado à vontade e onde serão esclarecidos os princípios éticos da pesquisa, dentre eles: o anonimato dos sujeitos.

Ao Sr. (a) serão garantidos o total sigilo e privacidade de seus dados, assim como a liberdade de deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem que haja nenhum prejuízo ou represália. Em caso de dano pessoal, provocado pelos procedimentos da pesquisa, o (a) Sr. (a) terá direito as indenizações legalmente estabelecidas. O (a) Sr. (a) tem o direito de se manter informado (a) a respeito dos resultados parciais e final da pesquisa. Diante disso, o (a) Sr. (a) terá acesso aos pesquisadores do estudo.

O pesquisador responsável por este estudo é a Ana Camila Garcia Sena, aluna do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, que pode ser encontrada na Travessa quinze de agosto, nº 1254, bairro: Santa Clara, telefone (93) 99975-3755, e-mail: kmila_sena@hotmail.com. A orientadora deste estudo é a Professora Dra. Iani Dias Lauer Leite (UFOPA), telefone (93) 99194-6557, e-mail: ianilauer@gmail.com.

Além dessas pessoas, o (a) Sr. (a) poderão buscar informações sobre o projeto ou relatar qualquer insatisfação quanto ao estudo para o Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela aprovação do estudo, o qual localiza-se na ou na Coordenação do Curso de Radiologia do IESPES, situado na Avenida Coaracy Nunes, nº3315, bairro: Caranazal. O Comitê de Ética é o órgão responsável por avaliar o estudo quanto às questões que envolvem a sua segurança e liberdade de escolha.

Esta pesquisa será desenvolvida com recursos próprios do pesquisador responsável. Ao (A) Sr. (a) não haverá despesas para participar deste estudo, assim como não haverá qualquer espécie de pagamento para a sua participação.

DECLARAÇÃO

Declaro, após ter lido, que compreendi as informações que me foram explicadas sobre a proposta da pesquisa em questão. Discuti com o pesquisador responsável sobre minha decisão em participar nesse estudo, ficando claro para mim quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e os esclarecimentos constantes.

Autorizo que utilizem, divulguem e publiquem para fins científicos e culturais, os resultados obtidos pela minha participação neste estudo. Quanto ao meu depoimento gerado na entrevista por garantirem o meu anonimato/integridade, permito que utilizem no todo ou em parte, editando ou não.

Ficou claro também que a minha participação não será paga, não terei despesas, poderei desistir a qualquer momento de participar da pesquisa. Se houver danos, poderei legalmente solicitar indenizações. Sendo assim, concordo voluntariamente em participar desse estudo podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar-me quanto ao motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades ou prejuízos.

Ressalto que estou assinando/rubricando em todas as folhas do TCLE e que isso está sendo feito em duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, sendo que uma delas ficará comigo.

Santarém-PA, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do (a) participante

Eu, pesquisador responsável, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste participante do estudo, conforme determina a Resolução CNS 466/12, bem como expliquei tudo sobre a pesquisa e sanei todas suas dúvidas.

Ana Camila Garcia Sena

Pesquisador responsável

ANEXOS

ANEXO I - CARTA DE ACEITE DA ORIENTADORA

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E
INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS

Santarém, 15 de setembro de 2016

CARTA DE ACEITE DA ORIENTADORA

Eu, Iani Dias Lauer Leite, Professora Dra do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), aceito orientar a discente Ana Camila Garcia Sena pertencente ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação (UFOPA) – turma 2015, na execução de seu Projeto de Pesquisa, intitulado: “A Percepção dos Farmacêuticos Docentes que Atuam no Curso de Graduação em Farmácia Quanto as Práticas Pedagógicas.”

Atenciosamente,

Profª. Dra. Iani Dias Lauer Leite

ANEXO II – CARTA DE ACEITE DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA



Faculdades Integradas do Tapajós



ACEITE INSTITUCIONAL

Declaramos em nome das Faculdades Integradas do Tapajós – FIT, ter conhecimento do Projeto de Mestrado Intitulado: **“A percepção dos farmacêuticos docentes que atuam no Curso de Graduação em Farmácia quanto às práticas pedagógicas”** de autoria da Mestranda Ana Camila Garcia Sena, do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará sob orientação do Prof. Dra. Iani Dias Lauer Leite, dando – lhe consentimento para realizar o trabalho nesta instituição durante o preestalecido pelo cronograma.

Ressaltamos que esse parecer é condicionado à apresentação da carta de aprovação de um Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP, vinculado à plataforma Brasil, para ter seu início na FIT.

Quaisquer dúvida, estamos à disposição para esclarecimentos e parabenizamos pela iniciativa da pesquisa,

Atenciosamente,

Santarém, 10 de Outubro de 2016.


 **Deliana Santos**
Diretora de Unidade
Mat. 1543
Deliana Maria dos Santos
Diretora de Unidade - FIT

ANEXO III – CARTA DE ACEITE DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA



CARTA DE ACEITE

Declaramos em nome do Instituto Esperança de Ensino Superior, ter conhecimento do Projeto de Mestrado intitulado: **“A percepção dos farmacêuticos docentes que atuam no Curso de Graduação em Farmácia quanto às práticas pedagógicas”** de autoria da mestranda Ana Camila Garcia Sena, do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação – PPGE da Universidade Federal do Oeste do Pará sob orientação da Profª Drª Iani Dias Lauer Leite, dando-lhe consentimento para realizar o trabalho nesta instituição durante o preestabelecido pelo cronograma.

Esta instituição esta ciente da liberação /entrada da pesquisadora para a coleta dos dados referentes à pesquisa, somente mediante a apresentação do PARECER de APROVADO pelo CEP. Esta instituição é consciente de sua co-responsabilidade do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

A pesquisadora responsável declara estar ciente das normas que envolvem as pesquisas com seres humanos, em especial a Resolução CNS nº 466/12 e no que diz respeito à coleta de dados que apenas será iniciada após a APROVAÇÃO DO PROJETO por parte do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/FASB e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), se também houver necessidade.

Atenciosamente

Santarém, 13 de outubro de 2016

Juan Carlos Borja
 Coordenador do Curso de Farmácia
 Instituto Esperança de Ensino Superior

Unidade IESPES

Port. autorização: 476 - 15/03/2001 - D.O.U. 20/03/2001
 Port. de Recredenciamento: 291 - 23/03/2015 - D.O.U. 24/03/2105
 CNPJ: (MF) 05.409.222/0004-29 | Insc. Est.: 15.083.227-3
 Av. Coaracy Nunes, 3315 - Caranazal - (93) 3529.1760 | (93) 99127.1611

Unidade CEPES

Resolução: 097 - 21/01/2014
 CNPJ: (MF) 05.409.222/0005-00 | Insc. Est.: 15.083.227-3
 Trav. Turiano Meira, S/N - Interventoria
 (93) 3529.1764 | (93) 99127.1555

Unidade SAÚDE

CNPJ: (MF) 05.409.222/0001-86
 Insc. Est.: 15.083.227-3
 Av. Coaracy Nunes, 3344 - Caranazal
 (93) 3523.0599 | (93) 99217.0769

ANEXO IV – CARTA CONVITE PARA AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA.
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



Prezada Senhora,

Dirijo-me a Vossa Senhoria para sondar a possibilidade de que seja realizada pesquisa para avaliação da percepção docente dos farmacêuticos que atuam no curso de graduação em farmácia, quanto às práticas pedagógicas.


O objetivo geral da presente pesquisa é: Compreender como os Farmacêuticos docentes, profissionais dos cursos de Graduação em Farmácia das Instituições de ensino Superior em Santarém/PA, com base nas práticas pedagógicas que norteiam o ato de ensinar, concebem sua identidade profissional no contexto da profissionalização e atuação docente no ensino superior. E os específicos são: - Averiguar a trajetória profissional que levou à docência; Identificar como os docentes conceituam a identidade do farmacêutico docente; Descrever como docentes construíram conhecimentos relacionados às práticas pedagógicas; Verificar como o profissional observa sua prática docente na atualidade.

A pesquisa está vinculada ao estudo desenvolvido por mim e necessária para obtenção do grau de Mestre pelo programa de Pós-Graduação Em Educação – PPGE, Mestrado Acadêmico em Educação sob orientação da professora Dr^a Iani Dias Lauer Leite. O projeto está em processo de avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Esperança de Ensino Superior.

Em observância às diretrizes do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde do Brasil, a pesquisa atende às diretrizes no que se refere ao consentimento, sigilo e anonimato, benefícios e propriedade intelectual.

Atenciosamente,


Ana Camila Garcia Sena Souza
Mestranda/PPGE/UFOPA


Iani Dias Lauer Leite
Orientadora/PPGE/UFOPA