

FACULDADE CATÓLICA DE ANÁPOLIS
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

GLEICIELE PEDROSO ROSA

FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA: ENTRE A
PRÁTICA E A DIDÁTICA

ANÁPOLIS-GO

2018

GLEICIELE PEDROSO ROSA

FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA: ENTRE A
PRÁTICA E A DIDÁTICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade Católica de Anápolis, como requisito essencial para obtenção do título de Especialista em Docência Universitária, sob a orientação da Profa. Ma. Allyne Chaves Farinha.

ANÁPOLIS- GO

2018

FOLHA DE APROVAÇÃO

GLEICIELE PEDROSO ROSA

FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA: ENTRE A PRÁTICA E A DIDÁTICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade Católica de Anápolis, como requisito essencial para obtenção do título de Especialista em Docência Universitária, sob a orientação da Profa. Ma. Allyne Chaves Farinha.

Data da Aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ma. Allyne Chaves Farinha
ORIENTADORA

Prof. Me. Wiliam Cândido
CONVIDADO

Profa. Esp. Aracelly Rodrigues Loures Rangel
CONVIDADA

RESUMO

Este texto aborda a discussão sobre formação do professor universitário, haja vista que para lecionar no Ensino Superior não é exigência uma especialização nas áreas de docência ou práticas de ensino. No curso de Medicina Veterinária não é diferente, pois profissionais com grande experiência na carreira adentram a sala de aula sem as noções de metodologias de ensino necessárias para ministrar aulas de qualidade. A própria legislação, em forma da Lei n 9.394/96 estabelece diretrizes e bases na educação nacional exigindo apenas especializações na área de formação para que o profissional comece a lecionar. Diante disso, o objetivo principal deste estudo é compreender a importância da formação didática, em conjunto com a formação específica, a fim de melhorar a qualidade no ensino de Medicina Veterinária. Para tanto, foi realizada pesquisa exploratória, de natureza básica, usado métodos de abordagem qualitativos e quantitativos e aplicado um questionário aos alunos do sétimo período de uma faculdade privada em Anápolis, em que as respostas foram analisadas de acordo com a literatura da área didático-pedagógica, além de textos de médicos veterinários que se preocupam com a formação dos futuros profissionais. Portanto, justifica-se essa pesquisa, pois, para lecionar, fazem-se necessários conhecimentos de didática e de todas as metodologias envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, e não somente conhecer as técnicas e práticas próprias da profissão.

Palavras-Chave: Ensino. Medicina Veterinária. Competência. Formação.

ABSTRACT

This text addresses the discussion about university teacher education, since teaching in Higher Education does not require a specialization in the areas of teaching or teaching practices. In the Veterinary Medicine course it is no different, since professionals with great career experience enter the classroom without the notions of teaching methodologies necessary to teach quality classes. The legislation itself, in the form of Law 9.394/96 establishes guidelines and bases in national education requiring only specializations in the area of training for the professional to begin teaching. Therefore, the main objective of this study is to understand the importance of didactic training, together with the specific training, in order to improve the quality in Veterinary Medicine teaching. To do so, an exploratory research was carried out, of a basic nature, using qualitative and quantitative methods, and a questionnaire was applied to seventh-graders from a private college in Anápolis, where responses were analyzed according to the didactic- pedagogical, as well as texts of veterinary doctors who are concerned with the training of future professionals. Therefore, this research is justified because, in order to teach, it is necessary to have didactic and theoretical knowledge involved in the teaching-learning process, and not only to know the techniques and practices of the profession.

Keywords: Teaching. Veterinary Medicine. Competence. Formation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 O PANORAMA ATUAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	8
2.1 PERFIL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	9
2.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	10
2.3 HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	11
3 “ARS VETERINÁRIA”	15
3.1 O ENSINO DA MEDICINA VETERINÁRIA NO MUNDO	16
3.2 MEDICINA VETERINÁRIA NO BRASIL	17
4 METODOLOGIA	19
5 ANÁLISE DE DADOS	21
CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
REFERÊNCIAS	30
APÊNDICE	34
APÊNDICE A - Questionário	34

1 INTRODUÇÃO

Nas instituições de ensino que oferecem cursos de bacharelado, é comum, no quadro de professores, notar-se a presença de profissionais que, embora possuam várias especializações na área de formação, não fizeram nenhum curso específico para exercício como docente em sala de aula. Esse descaso pela formação pedagógica explica-se, majoritariamente, devido aos profissionais não sentirem essa necessidade normativa, já que para si o ensino também foi com professores que se destacavam apenas na área escolhida, ou mesmo porque a instituição não lhes exigiu esta formação prévia ao desenvolvimento de dita função docente.

Na Medicina Veterinária não é diferente. Desde sempre o ensino esteve ligado à prática, juntando-se a ensinamentos práticos adquiridos ao cuidar dos animais, aos conhecimentos desenvolvidos no estudo da Medicina, ou seja, encontram-se profissionais com muitos anos de carreira nas diferentes áreas de atuação que, por motivos diversos, como: realização pessoal, complementação de renda e reconhecimento social, resolveram ser professor e, ao se depararem com os desafios do ensino, usam muitas vezes técnicas e métodos intuitivos ou aprendidos com seus mestres de tempos passados. Assim, é importante refletir sobre qual o impacto desta ausência de formação didático-pedagógica no ensino de Medicina Veterinária e ressaltar o reflexo disso na qualidade do ensino oferecido.

No sentido de contribuir para tal questionamento, esta pesquisa teve como objetivos compreender a importância da formação didática, em conjunto com a formação específica, para melhorar o ensino da Medicina Veterinária, assim como identificar a percepção dos alunos desse curso, em relação à formação didática dos professores e utilizar os resultados alcançados para possível aperfeiçoamento desses, que refletiria em uma melhor qualidade do curso oferecido.

A metodologia utilizada foi através pesquisa exploratória e bibliográfica, aplicando-se um questionário aos alunos do sétimo período do curso de Medicina Veterinária de uma faculdade particular na cidade de Anápolis, em que depois foram analisados os dados obtidos, confrontando-os com a bibliografia de autores renomados que tratam da temática.

Para facilitar a compreensão, o trabalho foi dividido em tópicos, em que, primeiramente, abordou-se um panorama geral do Ensino Superior no Brasil, o perfil

do professor universitário, sua formação e suas habilidades. Posteriormente, descreveu-se a história da Medicina Veterinária, seu ensino no mundo e também no Brasil.

Cabe ressaltar que se faz necessária a diferenciação entre ocupantes da docência e profissionais docentes; entre aqueles que refletem sobre o que é ensinado e aqueles que estão ali apenas pelas horas-aulas pagas, sem alcançar o propósito da educação que é o de levar o indivíduo à reflexão de que como o que lhe é apresentado pode contribuir para o bem geral. Portanto, justifica-se esta pesquisa, pois, para lecionar, fazem-se necessários conhecimentos de didática e de todas as metodologias envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, e não somente conhecer as técnicas e práticas próprias da profissão.

2 O PANORAMA ATUAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Nas últimas décadas, segundo dados Ministério da Educação (MEC) o número de universidades no Brasil passou de 2.270 Instituições de Educação Superior (IES) em 2006, para 2.407 em 2016, que ofereceram 34.366 cursos de graduação para um total de 8.052.254 estudantes matriculados. O último censo da educação superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realizado em 2016, aponta que o número de matrículas na educação superior (graduação e sequencial) continuou a crescer, mas essa tendência desacelerou se comparada aos últimos anos. Entre 2006 e 2016 houve um aumento de 62,8%, com uma média anual de 5% de crescimento. Porém, em relação a 2015, a variação positiva foi de apenas 0,2% (BRASIL, 2017).

Para lecionar para todos estes alunos, estão em exercício da função docente 384.094 professores, em que 214.550 estão em instituições privadas e 169.544 em universidades públicas (BRASIL, 2017), número que cresceu aproximadamente 21% nos últimos dez anos. Destes, 5.388 são graduados, 78.328 são especialistas, 150.530 mestres e 149.837 doutores, segundo censo educação superior realizado em 2016.

Evidencia-se que o crescimento da educação superior no Brasil, gerou uma necessidade maior de profissionais capacitados a fim de satisfazerem um público cada vez mais exigente. Estamos vivendo na atualidade um período especialmente agitado, de contínuas mudanças em todas ordens. Ditas mudanças incidem e afetam de forma evidente e importante o mundo educativo; 'educar-se hoje exige adaptar-se cultural, social, laboral, profissional e pessoalmente ao ritmo da mudança e a sua velocidade, resumindo em novas chaves de concepções culturais, de produção, de relações sociais, econômicas e industriais' [...] (TEJADA, 2012, p.59).

Diante disso, evidencia-se a quebra do paradigma de que para ensinar basta dominar o saber científico, na espera que os discentes absorvam-no e “evolam” (grifo nosso). Esta mudança, estimulada pela crescente exigência, tanto do público das Instituições de Ensino Superior (IES) quanto do próprio mercado de trabalho, causa impactos positivos para o ensino onde os profissionais buscam aperfeiçoamento constante.

2.1 PERFIL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Durante muito tempo prevaleceu no âmbito no Ensino Superior a crença de que, para se tornar um bom professor neste nível, bastaria dispor de comunicação fluente e sólidos conhecimentos relacionados à disciplina que pretendesse lecionar (GIL, 2012a). Essa ideia acabou por gerar, no campo educacional, uma visão de que o processo educacional se trata apenas da transmissão de conteúdo.

Para Suanno e Rajadell (2012, p. 67):

Um expoente disso é o posicionamento, em claro retrocesso nos atuais discursos oficiais, porém fortemente enraizado na cultura do professorado universitário e presente na política do professorado onde é defendido que a docência é unicamente uma transmissão de conhecimento, sendo o aluno um mero receptor que tem a obrigação de aprender. Nesse ponto de vista, as qualidades básicas de um bom docente são o domínio da matéria e a clareza na exposição dos conteúdos, tendo obrigação de 'explicar bem'.

Nesta perspectiva, Loureiro (1999) citando Lüdke (1994), aponta ideias simplistas nas quais se sustentam a formação dos professores, que ocorre nas universidades brasileiras, tais como: ensinar é muito fácil, basta saber o conteúdo e ter o mínimo de teoria pedagógica, o aluno sozinho pode fazer síntese dos conteúdos transmitidos durante os anos do curso superior, e também; somente a pesquisa no ensino de conteúdos específicos é fundamental para a formação de professores.

A explicação para tal simplificação da docência universitária, de acordo com Gil (2012a), está no tipo de aprendizado dos alunos universitários, em que a maioria são adultos.

A justificativa de tais afirmações fundamenta-se no fato de o corpo discente das escolas superiores ser constituído por adultos, diferentemente do corpo discente do ensino básico, constituído por crianças e adolescentes. Desta forma esses alunos não necessitariam do auxílio de pedagogos. Aliás, o próprio termo pedagogia relaciona-se a criança. Os estudantes universitários, por já possuírem uma "personalidade formada" e por saberem o que pretendem, não exigiriam de seus professores mais do que competência para transmitir os conhecimentos e para sanar suas dúvidas. Por essa razão usa-se o termo Andragogia por se referir a esforços na formação de adultos. Dessa forma é que até recentemente não se verificava preocupação explícita das autoridades educacionais com a preparação de professores para o Ensino Superior. A preocupação existia, mas com a preparação de pesquisadores, ficando subentendido que quanto melhor pesquisador fosse mais competente professor seria (GIL, 2012a, p. 1).

Assim, essa pouca exigência no ensino de adultos favorece a atuação de profissionais sem formação pedagógica no Ensino Superior, o que compromete a qualidade do ensino, já que, muitas vezes, esses não conhecem os vários métodos para auxiliar o aluno no aprendizado.

Morosini (2001) destaca como é variada a formação dos profissionais que resolvem se dedicar ao ensino universitário:

Encontramos, exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *stricto sensu*. (MOROSINI, 2001, p,11).

Oliveira (2010) acrescenta ainda aqueles professores de licenciatura que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico. “Cada grupo enfrenta dificuldades particulares” (OLIVEIRA, 2010, p.81).

A docência no ensino superior exige não apenas um domínio de conhecimento a ser transmitido por um professor, como também um profissionalismo semelhante aquele exigido para o exercício de qualquer profissão. A docência nas universidades e faculdades isoladas precisa ser encarada de forma profissional e não amadoristicamente (OLIVEIRA, 2010).

Portanto, é difícil traçar um perfil único para os professores do ensino superior visto que são vários tipos de profissionais que se dedicam à docência universitária, muitas vezes sem compreender o processo de aprendizagem destes alunos e sem o conhecimento das técnicas de ensino que melhor os auxiliam na construção do conhecimento.

2.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Não há uma unidade no que se refere a formação docente. Exige-se, cada vez mais, capacitação permanente em cursos de pós-graduação da área de conhecimento, sem se preocupar se o professor está preparado didaticamente para o exercício acadêmico (MOROSINI, 2001).

Sabe-se que na educação básica se exige a formação específica em cursos de licenciatura (formação de professores), mas nos bacharelados não há essa exigência. Assim, como não é permitido exercer a profissão de um médico ou

advogado sem ter adquirido formação profissional específica, um professor não deveria lecionar sem a formação básica para tal atividade. Além disso, se o trabalho do professor é considerado uma profissão como as demais, é preciso repensar essa questão, visto que ser docente é exercer uma atividade profissional que deve estar de acordo com a prática pedagógica. (RIOS; GHELLI; SILVEIRA, 2016).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, diz:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. (BRASIL, 1996).

Não obstante, para Dotta, Lopes e Geovanni (2011), os programas de pós-graduação apresentam a tradição de se voltarem para a formação de pesquisadores em seus campos específicos e não de formarem docentes para atuarem na educação superior. Desse modo, a formação pedagógica desses profissionais fica em segundo plano, restrita, em alguns casos, a oferta de uma disciplina sobre Metodologia de Ensino Superior.

Evidencia-se que a inserção desta disciplina visa atender a Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), em que passou a exigir a oferta de uma disciplina sobre Metodologia de Ensino Superior (BRASIL, 1999). Portanto, a formação docente para o Ensino Superior fica, prioritariamente, a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação (DOTTA; LOPES; GEOVANNI, 2011).

2.3 HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Muito se fala sobre as qualidades que um bom professor deve possuir, e na atualidade alguns conceitos vem ganhando destaque, como competências e habilidades. Estes podem ser definidos por vários autores, Gil (2012a) considera competências dos professores sob dois pontos de vista: o administrativo e o sociológico.

Do ponto de vista administrativo, pode-se dizer que um profissional está qualificado para o desempenho de atribuições cometidas a seu cargo quando é capaz de desempenhar os papéis para os quais são requeridos. Já do ponto de vista sociológico, quando seu comportamento corresponde ao que se espera dele em decorrência do *status* atribuído a seu cargo (Gil, 2012a). Assim, a docência universitária, como qualquer outra profissão, requer competências e habilidades específicas para o seu correto desenvolvimento (TEJADA, 2012).

O professor Vasco Moretto, em entrevista ao neurocientista Jorge Cascardo, considera que:

As habilidades estão associadas ao saber fazer: ação física ou mental que indica a capacidade adquirida. Assim, identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular são exemplos de habilidades. Já as competências são um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas e que caracterizam por exemplo uma função/profissão específica: ser arquiteto, médico ou professor de química. As habilidades devem ser desenvolvidas na busca das competências (MORETTO; CASCARDO, 2016, *on-line*).

Vários autores discutem sobre os “saberes docentes” ou “saber dos professores” que orientam a atividade do professor e estes são numerosos devido ao dinamismo do papel desse profissional. Em outras palavras, os professores tratam da gestão da matéria e da gestão da sala de aula e, por isso, necessitam utilizar diferentes ‘saberes’ necessários à consecução dos objetivos previamente definidos (CUNHA, 2007).

Ao analisar outros autores Cunha (2007) considerou a existência de seis categorias de ‘saberes dos professores’: os disciplinares, os curriculares, os das ciências da educação, os da tradição pedagógica, os experienciais e os da ação pedagógica. Esses saberes necessários ao ensino formariam uma espécie de reservatório, no qual o professor se abasteceria para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino. Tais categorias podem ser visualizadas no Quadro a seguir:

Quadro 1 - Categorização dos saberes docentes ou dos professores

Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	Pimenta (1999)	Gauthier et al. (1998)	Saviani (1996)
1. Saberes da formação profissional; 2. Saberes das disciplinas; 3. Saberes da experiência.	1. Saberes da experiência; 2. Saberes do conhecimento; 3. Saberes pedagógicos.	1. Saberes disciplinares; 2. Saberes curriculares; 3. Saberes das Ciências da Educação; 4. Saberes da Tradição Pedagógica; 5. Saberes experienciais; 6. Saberes da ação pedagógica.	1. Saber atitudinal; 2. Saber crítico-contextual; 3. Saber específico; 4. Saber pedagógico; 5. Saber didático curricular.

Fonte: Cunha (2007, p.11).

No que se refere aos saberes do conhecimento ou disciplinares, estes são aqueles que exigem do profissional constante atualização dos conhecimentos e das tecnologias emergentes. Já, os didáticos contemplam a metodologia do professor em sala de aula, é o momento em que se põe em prática a teoria de ensino. No que concerne aos saberes pedagógicos, eles são testados na prática educativa, são de caráter investigativo e reflexivo no que tange a formação do ser humano e os saberes curriculares são aqueles traçados pelo professor juntamente a instituição escolar. Os da ciência da educação, também chamados de saberes profissionais, transmitidos pelas instituições escolares de formação de professores, remetem-se ao saber ser professor, ou melhor, aos pressupostos teóricos do que é ser professor (SCHILLER,2013).

Gil (2012a) determina outros requisitos para o êxito nas atividades desempenhadas pelo professor, onde, além dos requisitos legais, citados acima na LDB, são necessários também os requisitos pessoais desejáveis para o professor universitário destacados no Quadro abaixo:

Quadro 2 - Características requeridas do professor universitário

Físicas e Fisiológicas	Psicotemperamentais		Intelectuais	
Resistência a fadiga	Disciplina	Paciência	Inteligência abstrata	Rapidez de raciocínio
Capacidade funcional do sistema respiratório	Versatilidade	Cooperação	Inteligência verbal	Imaginação
Clareza vocal	Iniciativa	Estabilidade de ritmo	Memória	Discriminação
Acuidade visual	Autoconfiança	Atenção difusa	Observação	Associação
Acuidade auditiva	Estabilidade emocional		Raciocínio lógico	Orientação
			Crítica	Coordenação

Fonte: Gil (2012a, p.19).

Gil (2012a) ressalta que além dos requisitos técnicos o professor precisa conhecer com profundidade a matéria a ser ministrada, para que ele possa estar preparado para solucionar problemas formulados pelos alunos ao longo do período letivo e deter sólida experiência na área daquelas disciplinas de cunho mais prático.

Ao analisar os autores citados pode-se concluir que os “multisaberes” (grifo nosso) que os professores possuem são o conjunto das habilidades e competências desenvolvidas ao longo de sua carreira profissional e o próprio exercício da docência contribui para aumentá-los ainda mais. E tais atributos são ainda mais valiosos quando contribuem para a melhoria do processo ensino-aprendizagem nos parâmetros do mundo atual.

3 “ARS VETERINÁRIA”

Embora seja uma das profissões mais antigas da humanidade, surgindo com a domesticação dos animais, a literatura sobre medicina animal, contudo, é muito escassa, predominando textos meramente descritivos ou de características hagiográficas (MELO et al., 2010).

Registros históricos do Egito já descreviam fatos relacionados a cura dos animais, como o Papiro de El-Lahun e o *Papyrus* de Smith, escrito por Inhotep (2980 a 2959 a.C.) que registrou punições aos médicos que cometessem qualquer erro com os animais sagrados (gatos). Os códigos de Eshnn Unna (1900 a.C.) e Hammurabi (1700 a.C.), originais da Babilônia, trazem registros referentes a remuneração e as responsabilidades atribuídas aos médicos dos animais (KOSHIYAMA, 2014).

XIII - MÉDICOS E VETERINÁRIOS; ARQUITETOS E BATELEIROS (SALÁRIOS, HONORÁRIOS E RESPONSABILIDADE) CHOQUE DE EMBARCAÇÕES

Art.224º - Se o médico dos bois e dos burros trata um boi ou um burro de uma grave ferida e o animal se restabelece, o proprietário deverá dar ao médico, em pagamento, um sexto de ciclo.

Art.225º - Se ele trata um boi ou burro de uma grave ferida e o mata, deverá dar um quarto de seu preço ao proprietário (HAMURABI, séc. 18 a.C. apud JOHN, 1910, p.17).

Segundo Koshiyama (2014), no mundo antigo vários povos se dedicaram à patologia e terapêutica dos cavalos, bovinos e ovinos, como os Hititas. A Bíblia cita Abel como o primeiro dos pastores: “E deu à luz a seu irmão Abel; e Abel foi pastor de ovelhas, e Caim foi lavrador da terra”. (BÍBLIA SAGRADA, 2008a, *on-line*), e também faz referência aos belos cavalos do Rei Salomão:

Os cavalos de Salomão eram trazidos do Egito e da Cilícia, onde os fornecedores do rei os compravam. Importavam do Egito cada carro pelo preço equivalente a sete quilos e duzentos gramas de prata, e um cavalo por um quilo e oitocentos gramas, e os exportavam para todos os reis dos hititas e da Síria (BÍBLIA SAGRADA, 2008b, *on-line*).

Como se pode notar, o desenvolvimento da medicina veterinária, desde a antiguidade, sempre se relacionou aos animais de maior importância para cada povo. Nesse contexto o cavalo tem grande importância devido seu uso como meios de transporte e nos exércitos ele mostrava a riqueza e poder dos seus proprietários.

Por isso, aqueles que se dedicavam a cuidar dos cavalos (hipologistas), tinham grande destaque na sociedade.

3.1 O ENSINO DA MEDICINA VETERINÁRIA NO MUNDO

O primeiro hospital veterinário do mundo foi criado na Índia por volta do séc. IV a.C. por ordem do imperador Asoka. Na Grécia, Hipócrates (460 a 377 a.C), considerado o pai da Medicina também se dedicou aos estudos na área veterinária e Aristóteles (384 a 322 a.C.) é considerado pai da Zoologia por suas contribuições na área de Anatomia Comparativa. É essencial dizer, também, que os gregos, mais atraídos pelos cavalos, lhes consagrassem de ordinário, os escritos, ao passo que os romanos, mais seduzidos pelo campo, se ocupassem, de preferência, dos assuntos ligados ao problema do melhoramento animal, ou seja, da Zootecnia (KOSHIYAMA, 2014).

Na Idade Média cresceu o abismo entre a medicina humana e a veterinária, pelo fato da Igreja não reconhecer a existência de alma nos animais (KOSHIYAMA, 2014). Com isso, houve a estagnação dos estudos relacionados às ciências e a estudos humanísticos, com maléficis resultados para a pecuária e, justamente, quando a população necessitava do aumento da produção de alimentos (BIRGEL; DEVELEY, 2015). Isso decorreu de graves enfermidades infecciosas e parasitárias que passaram a ser tratadas de forma empírica.

Birgel e Develey (2015) consideram que na Alemanha, após a “Guerra dos 30 anos”(1618 a 1648), houve um crescente aperfeiçoamento dos serviços da Medicina, inclusive da Veterinária, resultando na necessidade de ensinar os serviços a tratarem dos animais feridos ou enfermos: talvez esses momentos constituíram os primórdios do ensino formal da Veterinária.

Cordero Del Campillo (2003 apud MELO et al., 2010, *on-line*) registrou que:

[...] em toda a Europa, durante a Idade Média, o exercício da veterinária centrava-se, principalmente, nas espécies animais de maior interesse para os estamentos mais poderosos da sociedade, isto é, os reis, a nobreza e o clero, ocupando lugar de proeminência o cavalo, seguido dos animais auxiliares para a caça. Outros ruminantes, sobretudo os ovinos, que simbolizavam a riqueza nos países mediterrâneos, reclamavam atenção pela alta estima da lã e da carne.

O humanista Francis Bacon defendia que o homem era o centro do mundo e Descartes afirmava que os animais eram insensíveis aos estímulos externos, por isso foram usados em cirurgias “*in vivo*” sem uso de anestesia, para observar suas estruturas anatômicas e funcionais (KOSHIYAMA, 2014). Com isso seus estudos no campo das ciências da natureza, que também iriam influenciar profundamente o pensamento iluminista, abriram espaço para Idade Contemporânea da história da humanidade e das civilizações (BIRGEL; DEVELEY, 2015). Com o passar dos anos, o pensamento na própria Igreja também mudou: São Tomás de Aquino considerava crueldade os atos criminosos impressos contra os animais e São Francisco de Assis cobrava a obrigação do homem para com os animais.

Mello et al. (2010) diz que as duas primeiras escolas de Medicina Veterinária fundadas no ocidente foram a de Lyon em 1762 e a de Alford na França em 1765, pelo hipologista e diretor da Académie Royale d'Équitation, Claude Bourgelat durante o reinado de Luiz XV. A partir da compreensão crescente da relevância social, econômica e política da nova profissão, Koshiyama (2014) divulga que outras escolas foram criadas em diversos países, alcançando, no final do século XVIII, 19 escolas, das quais 17 ainda estão em funcionamento.

Essa consolidação do estudo da medicina veterinária contribuiu para a melhoria dos serviços prestados pelos profissionais. A abrangência da área de atuação dos médicos veterinários e o mercado cada vez mais exigente faz com que os estudantes procurem as melhores instituições para se formarem sendo que, as primeiras escolas fundadas ainda continuam a ser referência na formação de médicos veterinários até a atualidade.

3.2 MEDICINA VETERINÁRIA NO BRASIL

Com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, a cultura científica e literária recebeu novo alento, devido a implementação de bibliotecas, imprensa e fundação das Faculdades (ARANHA, 2006).

Segundo Hatschbach¹(2013), em 1875 o Imperador D. Pedro II visitou a Escola Veterinária de Alfort, em que ficou impressionado pelos ensinamentos de Collin e ao regressar ao Brasil tentou criar um curso semelhante no país. Deste

¹ Trechos da obra do historiador e médico veterinário Percy Infante Hatschbach expostos no *site* do Conselho Federal de Medicina Veterinária (2013).

encontro, escreveu à Princesa Isabel um documento datado de 25 de março de 1876, data da véspera de sua partida para os Estados Unidos da América e para a Europa que continha vários conselhos à Princesa regente, e sobre ensino escreveu “[...] lembro a criação de Escolas de Veterinária e de Farmácia, sobretudo a primeira”(GERMINIANI, 1998, p.2).

Entretanto, somente no início do século XX, já sob regime republicano, as autoridades decretaram a criação das duas primeiras instituições de ensino de Veterinária no Brasil, a Escola de Veterinária do Exército, pelo Dec. nº 2.232, de 06 de janeiro de 1910 (aberta em 17/07/1914), e a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, através do Dec. nº 8.919 de 20/10/1910 (aberta em 04/07/1913), ambas na cidade do Rio de Janeiro. (CFMV, 2017)².

No dia 13 de novembro de 1915, durante a 24ª sessão da Congregação, recebia o grau de Médico Veterinário o senhor Dionysio Meilli, primeiro Médico Veterinário formado e diplomado no Brasil.

Em 1933, através do Decreto nº 23.133, do então Presidente da República Getúlio Vargas, surge a primeira regulamentação da Medicina Veterinária no Brasil. O decreto representou um grande marco na evolução da profissão no Brasil. Por mais de três décadas, foi ele que estabeleceu as condições e os campos de atuação para o exercício da Medicina Veterinária. Por esse motivo, a data de publicação do Decreto 23.133, 9 de setembro, foi escolhida para comemorar o Dia do Médico Veterinário no Brasil. (CFMV, 2017)³.

Atualmente há os conselhos regionais de medicina veterinária (CRMV's) que têm, por finalidade, orientar e fiscalizar o exercício das profissões de médico veterinário e zootecnista, bem como servir de órgãos de consulta dos governos da União, dos Estados e dos Municípios, em assuntos referentes ao exercício profissional, ao ensino, à pesquisa, à extensão, à produção animal, à defesa sanitária, à saúde pública e ao meio ambiente, assim como em matéria direta ou indiretamente relacionada com a indústria e o comércio de produtos veterinários, produtos de origem animal e seus derivados, nas áreas sob suas respectivas jurisdições. (CRMV-GO, 2018)⁴.

² Informações contidas no *site* do Conselho Federal de Medicina Veterinária (CFMV).

³ Informações contidas no *site* do Conselho Federal de Medicina Veterinária (CFMV).

⁴ Informações contidas no *site* do Conselho Federal de Medicina Veterinária de Goiás (CRMV-GO).

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Para a realização deste trabalho utilizou-se uma pesquisa exploratória, com o intuito de adquirir maior familiaridade como fenômeno da didática no ensino de Medicina Veterinária.

De acordo com Gil (1994), esta pesquisa possui natureza básica, pois objetiva gerar conhecimentos novos para avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Para isso, foram utilizadas as técnicas de pesquisa bibliográfica, levantamento de dados através de questionário e, posteriormente, a análise desses.

Os métodos de abordagem foram os qualitativos, que, como descreve Lüdke e André (1986, p.13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”, e também quantitativos, como define Fonseca (2002, p. 20) “a pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc.” A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permitiu recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente e também auxiliou na interpretação dos dados colhidos.

Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionário que continha 16 perguntas fechadas, aos alunos do sétimo período do curso de Medicina Veterinária de uma instituição privada da cidade de Anápolis. Dos 144 alunos matriculados, 137 alunos responderam.

Na elaboração do questionário procurou-se investigar sobre a didática dos professores do curso, como estes docentes realizam a adaptação de suas experiências profissionais, afim de transmitir os conhecimentos adquiridos em sua vivência profissional na área da veterinária. Procurou-se, ainda, compreender a relação entre os métodos escolhidos pelos professores para ministrar as aulas e a aprendizagem dos discentes. Por isso, optou-se em aplicar o questionário com alunos do sétimo período, já que estes cursaram mais da metade do curso e teriam condições de realizar uma análise mais ampla dos métodos empregados em sua formação.

O processo de tabulação foi manual e o processamento das informações por meio eletrônico, com o emprego de um programa em *Excel* que totalizou, por alternativas em duas e três variáveis indicadoras da avaliação de cada aluno

entrevistado, e foram geradas tabelas para serem examinados de acordo com a bibliografia pesquisada.

5 ANÁLISE DE DADOS

Dos 137 entrevistados, 74 são do sexo masculino e 63 são do sexo feminino, o que representa 54% e 46% respectivamente. A faixa etária dos estudantes varia entre 17 e 51 anos, sendo que 4% estão entre 17 e 20 anos, 16% entre 24 a 26 anos, 8% de 31 a 51 anos e a maior parte, 49% estão entre 21 a 23 anos. Desses alunos, 70% não se dedicam a ocupação remunerada durante a semana, porém 52% têm alguma atividade relacionada à prática veterinária durante a semana.

Os discentes foram inquiridos a analisarem o relacionamento interpessoal dos professores com os alunos desde o início do curso. Das respostas obtidas, 45% dos alunos avaliaram como regular e 40% como bom, ressaltando a acessibilidade desses professores, mesmo passado o período letivo.

Segundo Gil (2012a), essa postura contribui para criar um clima favorável ao mútuo entendimento e, conseqüentemente, a um aprendizado mais significativo, além de criar uma relação de confiabilidade e respeito, pois o professor torna-se uma referência para o seu alunado. Uma relação positiva entre discente e docente, contribui muito com a aprendizagem. Conforme Gil (2012):

O modo como se efetiva a relação com os estudantes influencia não apenas o aprendizado dos conteúdos que são ministrados, mas também a satisfação pessoal e profissional do professor. Assim, tratar da relação professor-aluno em sala de aula significa tratar de todo o processo ensino-aprendizado. (GIL, 2012a, p.58).

Nesse sentido, evidencia-se que embora a educação hoje também possua seu valor mercadológico, o processo de ensino-aprendizagem não se efetiva sem proximidade entre docente e discente, pois é necessária a empatia para que o professor consiga adentrar no universo de seus alunos.

Na tentativa de explorar ainda mais o aspecto da relação docente-discente, os acadêmicos foram questionados sobre a reação do professor diante de alguma crítica ou reclamação. Quarenta e três por cento dos acadêmicos responderam que de forma regular, alegando que embora escutem não as colocam em prática para melhoria das aulas. Nota-se que isso não favorece a aprendizagem, haja vista que pode desestimular o aluno que não teve sua opinião respeitada. Entretanto, sabe-se que nem todas as críticas ou reclamações podem ser

consideradas, porém, nesses casos, o docente deve deixar claro para os alunos seus parâmetros, para evitar problemas futuros.

Não é fácil lidar com as reclamações durante a prática docente, porém faz parte do processo esse *feedback* que os alunos devem fazer sobre a conduta do professor. Este deve analisá-las, refletir sobre elas e pôr em prática suas habilidades pessoais de resolução dos problemas. Neste sentido, Kubata et al. (2010) evidencia que um professor reflexivo sempre tenta resolver problemas em sala de aula:

Um educador que reflete sobre os problemas que ocorrem em sua sala de aula é um educador que busca o desenvolvimento dos alunos, assim, torna-se viável sempre refletir sobre o comportamento de seus estudantes e suas dificuldades, bem como, suas próprias dificuldades e causas das mesmas. (KUBATA et al., 2010, p. 9)

Posteriormente, foram investigadas as aulas práticas, questionando: nas aulas práticas, você teve suas expectativas alcançadas? A maioria dos entrevistados, 54%, respondeu que sim, pois os professores se preparam previamente e dispõem dos materiais necessários. Os professores e médicos veterinários Tudury e Potier (2008, p. 92) dizem que:

A elaboração de métodos variados, para realização de aulas práticas de cirurgia veterinária, mantém a educação atualizada e sincronizada com o processo tecnológico, com o desenvolvimento de métodos de ensino e contribui para o pensamento ético e que essas práticas serviram para avaliação do grau de capacitação dos alunos.

No curso de Bacharel em Medicina Veterinária muitas são as disciplinas que se compõem de aulas práticas. Esta técnica é bem vinda pelos alunos que devem aproveitar para explorar os assuntos da disciplina. Os autores supracitados, ao considerarem os resultados dos alunos nas aulas práticas de Técnica Cirúrgica, ainda discorrem o seguinte:

A realização das aulas práticas alternativas para o treinamento das principais técnicas cirúrgicas demonstra ser de grande interesse e aprendizado para os alunos. Estes podem participar mais efetivamente das aulas, sem o estresse e o medo que ocorrem quando se deparam logo na primeira prática com os animais vivos; treinar passo a passo, cada um dos assuntos que constam no plano de ensino da disciplina Técnica Cirúrgica Veterinária e aprender as diversas técnicas (TUDURY; POTIER, 2008, p. 94).

Nessa perspectiva, Demo (2001) defende que o professor deve manter-se atualizado e saber utilizar das aulas práticas para aproximar os alunos da teoria e isso só é possível se for bem concebido e executado.

O professor atualizado não valoriza apenas o legado teórico, mas sabe fazer da prática trajetória de reconstrução do conhecimento, desde que a saiba teorizar. Na verdade, a aprendizagem sempre começa com a prática, que logo é teoricamente confrontada. É neste sentido que se diz ser a prática disciplina curricular desde o primeiro semestre, desde que devidamente teorizada. Até certo ponto, o laboratório, quando bem concebido e executado, pode aproximar-se deste desafio, porque, mesmo em circunstâncias artificializadas, obriga a aprender sobre a prática ou sobre a realidade concreta (DEMO, 2001, p. 6-7).

Para os estudantes de Medicina Veterinária, aulas práticas de boa qualidade servirão de referência para quando, no futuro, se depararem com algum caso clínico semelhante ao já vista nas aulas.

Os discentes também avaliaram seus professores quanto a sua habilidade em transmitir sua experiência profissional aliada ao conhecimento teórico. Cinquenta e oito por cento dos alunos responderam que esta era boa, pois os docentes transmitem de forma clara e objetiva, utilizando-se sempre dos melhores métodos.

Vários autores refletem sobre esta relação de prática profissional e qualidade didática destes professores. Gil (2012b) ao analisar características do professor eficaz caracteriza sua eficiência em vários traços, ressaltando a importância da “sabedoria das ruas” que são aqueles conhecimentos sociais derivados da experiência do dia a dia.

Do mesmo modo, Perrenoud (2013) considera que a evolução das competências passa a ter nítida prioridade para a sobrevivência no mercado de trabalho que busca a eficácia em detrimento ao *status*, aos diplomas e às qualificações formais. Por isso, o mercado busca um professor que disponha de conhecimentos técnicos adquiridos não apenas em cursos de graduação e de pós-graduação, mas também em eventos científicos, cursos de aperfeiçoamento e de atualização (GIL, 2012b).

Tardif (2014) considera importante o saber profissional incorporado, modificado e adaptado em função do ensino e chama a atenção para o fato de que o saber docente é plural e estratégico, constituindo-se em um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência.

Os saberes oriundos da experiência de trabalho constituem o alicerce da prática e da competência profissional, pois essa experiência é, para o professor, a condição para aquisição e produção de seus próprios saberes (TARDIF, 2014). Assim sendo, evidencia-se como a experiência de trabalho, se bem transposta, pode ser determinante para o aprendizado dos alunos, já que estes precisam ter um contato desde cedo com o mercado que serão inseridos.

Os alunos também foram perguntados sobre a habilidade didática e a titulação dos docentes. Cabe ressaltar que esta pergunta se faz relevante dada a grande quantidade de professores brasileiros que lecionam em estabelecimento de Ensino Superior, mesmo muitas vezes possuindo títulos de Mestre e Doutor, mas que não passaram por qualquer processo sistemático de formação pedagógica (CAVALCANTI; NUNES, 2010). Porém, das opções, 63% consideraram esta capacidade boa, pois sabem trazer para a sala de aula o conteúdo de forma clara e ampla.

Não obstante, Rosa e Souza (2002) evidenciam que os estudos e pesquisas que são realizadas em especializações, mestrados e doutorados possibilitam o aprofundar nas áreas de pesquisa, e nem sempre estas são coincidentes com a área pedagógica.

A respeito destes profissionais Rosa e Souza (2002) refletem que:

Mesmo sendo competente em suas áreas de atuação desconsideram elementos constitutivos da profissão de professor: o ideal, os objetivos, os compromissos pessoais e sociais, o código de ética, e outras que são essenciais para exercer-se com competência a profissão (ROSA; SOUZA, 2002, p. 175-76).

Gil (2012b) ressalta a importância da especialização em Metodologia e Didática do Ensino Superior para suprir a lacuna deixada pelos programas de mestrado e doutorado.

Os programas de mestrado têm como objetivo proporcionar a seus participantes conhecimentos e habilidades para a realização de pesquisas científicas, mas a inexistência de disciplinas de caráter didático-pedagógico nesses programas deixa uma lacuna em sua formação. Numa tentativa de suprir essa lacuna, algumas instituições universitárias oferecem cursos de metodologia do ensino superior. Para os participantes motivados para o aprimoramento de suas competências pedagógicas, costumam oferecer bons resultados (GIL, 2012b, p. 21).

Também foi investigado se os discentes são incentivados ao desenvolvimento das capacidades de reflexão e análise das informações adquiridas. Para 47% dos discentes há este incentivo, pois, os professores estão preocupados também com o desenvolvimento crítico e analítico dos profissionais que serão formados, mas para 43% às vezes, pois tentam cumprir o cronograma e incentivar a discussão e reflexão. Essa formação de caráter ético-social do ensino deve ser compromisso do professor de acordo com Rosa e Souza (2002, p. 179):

Nosso compromisso como professores atuando na instituição universitária vai além da simples reprodução das informações existentes, por mais atuais e técnicas que sejam. Tem a ver com o fazer aprender, o deixar aprender, o garantir o processo de pensamento crítico, criativo, construtor de novas soluções para os novos problemas de sua realidade ou de uma nem sequer imaginada.

De acordo com Gil (2012a), ao analisar o pensamento construtivista na relação professor-aluno, enfatiza-se o papel entusiasta do mestre:

Nesse ambiente, o professor precisa ser um entusiasta. Ele deve ter uma mente aberta e uma capacidade para aceitar o papel, de mediador entre o estudante e o conhecimento. Cabe-lhe despertar nos estudantes a curiosidade sobre o que vão aprender; encorajá-los a dialogar com o professor e entre si; estimulá-los a assumir a responsabilidade e autonomia. (GIL, 2012, p. 63).

Portanto, o professor estimula o aluno a reestruturar seus conhecimentos prévios e a ancorar os novos, desenvolvendo, assim, as habilidades analíticas e reflexivas necessárias para se tornar um profissional de excelência.

Outro ponto muito importante para o Ensino Superior, está na relação ente IES e comunidade, por isso os alunos avaliaram como os professores integram os conhecimentos técnicos com as necessidades da comunidade. Nota-se que os médicos veterinários desempenham importante papel na saúde pública, principalmente relacionados ao desenvolvimento e execução de programas zoonosológicos junto às unidades de saúde e nas comunidades (SVOBODA; JAVOROUSKY, 2011). Neste quesito, a maioria dos acadêmicos, 52% avaliaram como boa, pois os professores despertam o compromisso dos alunos com a qualidade da vida social.

É fundamental aflorar nos estudantes a importância do médico veterinário para a sociedade. Nesse ponto, Alfieri, Leme e Alfieri (2015) destacam o papel social dos médicos veterinários:

Um das habilidades desenvolvidas pelo médico veterinário é reconhecer, identificar e intervir nos riscos à saúde pública, ou seja, riscos compartilhados por animais, humanos e meio ambiente. Uma das funções fundamentais e de destaque desse profissional é a sua atuação no contexto de vigilância epidemiológica de doenças emergentes. Todas essas ações fazem com que a Medicina Veterinária seja uma das únicas profissões que possibilita a formação de profissionais com visão sistêmica da temática saúde ratificando, com isso, sua importância no contexto da sustentabilidade da sociedade. (ALFIERI; LEME; ALFIERE, 2015, p. 3-4).

Rosa e Souza (2002) frisam, também, a necessidade de contextualizar o que é ensinado na universidade, visando a formação de profissionais que atuem como cidadãos na realidade brasileira.

No que se refere ao relacionamento com outros profissionais da área, 50% dos alunos responderam que os docentes os estimulam a conhecerem outras realidades sobre o que foi tratado em sala de aula. Nesta perspectiva, Gil (2012b) caracteriza os diferentes papéis desempenhados pelo professor universitário, em que aqueles que têm modelo profissional incentivam os estudantes a buscarem conhecimentos, habilidades e atitudes na prática profissional, pois não aprendem somente com o que o professor diz.

Chaves (2004), ao avaliar o Ensino Superior de diferentes áreas, ressalta que a relação dos conhecimentos, com os aspectos contextuais externos e internos, é importante para estabelecer conexões entre os elementos e temas trabalhados, evitando a fragmentação do conhecimento e possibilitando a articulação com as peculiaridades do perfil do profissional que se quer formar.

A avaliação também faz parte da formação de um bom profissional, já que este processo permeia toda a atividade humana e deve ser visto de maneira positiva, já que visa sempre a evolução. Por isso, foi questionado se os meios de avaliação usados pelos professores são capazes de verificar individualmente os conhecimentos adquiridos. A maior parte, 48% considera que sim, pois são simples e objetivos, quase sempre reduzidos a testes e provas. Esta consideração difere do que rege a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96 onde:

Art. 24, parágrafo V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (BRASIL, 1996, *on-line*).

Cunha (1998) alerta que este meio de avaliação simplista, tradicional, basicamente utilizando provas escritas para verificar a retenção dos conhecimentos repassados, não serve para orientar o aluno nem para situá-lo frente as exigências da disciplina, do curso e do papel que os conteúdos de cada matéria têm na sua formação profissional.

Os acadêmicos também foram interrogados se os professores são capazes de verificar individualmente os conhecimentos adquiridos pelo aluno. Dos entrevistados, 62% consideraram que sim, pois usam os resultados como *feedback* da sua prática de ensino.

Hoffmam (2006) propõe uma mudança no olhar sobre a avaliação, pois esta deve deixar de ser a fase terminal do processo educativo para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento.

Compreender as dificuldades encerra, além disso, um princípio de descentração (ver as coisas do ponto de vista do outro) por parte do educador. Em sua análise construtivista, Hoffmam (2006) diz que se deve usar a avaliação para verificar as mudanças ocorridas, previamente delineadas em objetivos definidos pelo professor, o que também é defendido por Gil (2012b) ao relatar que a correção das provas é um momento privilegiado para informar em que medida os estudantes alcançaram os objetivos propostos.

Quando perguntados novamente sobre a qualidade das aulas ministradas por professores com experiência profissional, 50% consideraram parcial, pois depende da disciplina e/ou perfil do professor. Isso assinala um alerta, pois Rosa e Souza (2002) advertem que:

Da mesma forma que é preciso a apropriação dos saberes científicos para o crescente domínio quanto em cada área, é necessário a apropriação dos saberes pedagógicos para o exercício competente da docência. Este é um processo a ser por nós continuado, no exercício cotidiano da docência. Para se constituir docente no mundo de hoje, o professor universitário precisará se utilizar do mesmo procedimento de pesquisa, necessário aos saberes científicos, efetivados em ações que fundamentem os processos de pesquisa. (ROSA; SOUZA, 2002, p. 185-186).

No ensino, deve-se usar a experiência acumulada na prática profissional como referência para basear a teoria, pois quando essa associação não é bem

fundamentada o aluno do Ensino Superior perde o interesse em aprender, já que não conseguiu alcançar os objetivos propostos.

Referente às diversidades em sala de aula, 53% consideram os professores hábeis a lidarem com a heterogeneidade, adaptando sua didática de acordo com os alunos. Assim, torna-se necessário considerar este fator na definição dos estilos de ensino empregados, identificando os diversos grupos existentes em sala de aula, pois a sensação de rejeição nos estudantes reduz o rendimento dos mesmos. Desenvolver um currículo em que os objetivos do curso, os conteúdos das disciplinas, as estratégias de ensino, os recursos instrucionais e também o sistema de avaliação favoreçam a inclusão dos diferentes grupos no processo de aprendizagem tornará o ensino mais eficaz. (GIL, 2012b).

Como observado nas respostas dos alunos, o desempenho didático dos professores está, muitas vezes, de acordo com a literatura consultada. Isso mostra que os profissionais que se dedicam à docência estão preocupados com a qualidade do ensino por eles oferecido. Esta análise aponta o papel que a formação continuada tem na melhoria do processo ensino-aprendizagem. Novas pesquisas contribuirão para melhor entendimento sobre a dinâmica do ensino da medicina veterinária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da Medicina Veterinária sempre esteve ligado à prática, pois advêm do cuidado e dos ensinamentos passados ao longo do tempo àqueles que se dedicavam à medicina dos animais. Porém, nos dias atuais, com todas as mudanças no ensino e as exigências que o mercado de trabalho faz, é preciso também mudar os meios de formação dos docentes do curso.

Como pôde ser observado nesta pesquisa, muito já foi melhorado em relação ao ensino da Medicina Veterinária, porém ainda há muito a ser feito para se formar docentes que desenvolvam as habilidades e competências exigidas para o êxito no ensino.

Para os profissionais que resolvem se tornarem professores, é importante entenderem que a docência não é apenas um complemento salarial e não se trata de *status*. As aulas não podem ser um lugar restrito a repasse de informações da mesma forma que aprenderam. O processo de ensino-aprendizagem é complexo, dinâmico, contínuo e transformador e está em constante mudança. Os alunos estão cada vez mais exigentes e para atender a essa demanda os profissionais da educação devem buscar a capacitação, conquistando métodos e ferramentas que conciliem os diversos saberes que possui.

Para isso é importante conciliar o saber profissional ao saber pedagógico. Unir as experiências vividas na vida profissional aos métodos eficazes de ensino. Agregar à bagagem prática e técnicas que despertem a reflexão dos alunos sobre o que lhes foi apresentado para contribuir para o bem social.

Com isso, pode-se concluir que a ausência da formação didático-pedagógica no ensino de medicina veterinária prejudica no processo de aprendizagem dos alunos comprometendo assim a formação dos futuros profissionais. Dessa maneira, o objetivo geral proposto de compreender a importância da formação didática em conjunto com a formação específica para melhorar o ensino da medicina veterinária foi alcançado, revelando a preocupação dos profissionais que exercem a docências nas instituições de ensino superior com a qualidade do ensino oferecido.

Após tais reflexões, pode-se indicar novas pesquisas nas áreas do uso de metodologias ativas no estudo da medicina veterinária e também importância de aulas práticas bem estruturadas no ensino de medicina veterinária.

REFERÊNCIAS

- ALFIERI, A. A.; LEME, R. A.; ALFIERI, A. F. Um Profissional Que Atua Diretamente Em Todas As Áreas Da Saúde Única. **Revista do Conselho Regional de Medicina Veterinária do Paraná**. Ano XIV, n 44, out-dez, 2015. Disponível em: <https://issuu.com/crmvpr/docs/revista_44_completa>. Acesso em: 06 fev. 2018.
- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BÍBLIA SAGRADA. **Gênesis, 4**. Tradução de José Simão. São Paulo: Sociedade Bíblica de Aparecida, 2008a.
- _____. **2 Crônicas, 1**. Tradução de José Simão. São Paulo: Sociedade Bíblica de Aparecida, 2008b.
- BIRGEL, E.; DEVELEY, A. **Medicina Veterinária: Uma Profissão Moderna e Abrangente**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://apamvet.com/boletim02.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 21 out. 2017.
- _____. **RESOLUÇÃO CES N.º 3**, DE 5 de outubro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces03_99.pdf>. Acesso em: 21 out. 2017.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016 - Principais Resultados**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=71231-tabelas-censo-educacao-superior-2016-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 fev. 2018.
- CAVALCANTI, A. F.; NUNES, I. F. L. A Didática Do Professor No Ensino Superior: a importância de uma prática reflexiva nos dias atuais. In: Encontro De Ensino, Pesquisa E Extensão Da Faculdade Senac – Olinda, 2010. **Anais**, Faculdade Senac- Recife, 2010. Disponível em: <www.faculdadesenacpe.edu.br/encontrodeensino.../2011/.../002_2010_ap_oral.pdf>. Acesso em: 21 out. 2017.
- CHAVES, S. **Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: Realidade, Complexidade e Possibilidades**. In: 27ª reunião Anual da Anped. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt04/t0412.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2018.
- CUNHA, E. R. Os Saberes Docentes ou Saberes dos Professores. **Revista Cocar**, v.1, n. 2, Julho/Dezembro de 2007. p. 31-40.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. SAO PAULO. JM Editora, 1998.

DEMO, P. **Professor/Conhecimento**. Brasília, 2001. Disponível em: <antigo.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fProfessor_Conhecimento.pdf>. Acesso em: 6 out. 2017.

DOTTA, L. T.; LOPES, A.; GIOVANNI, L. M. Educação Superior e Formação de Professores: O Papel da Investigação na Constituição Identitária Profissional Docente. In: **Perspectiva**, v.29, nº 2, jul./dez. 2011, p. 561-594.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza. Apostila Universidade Estadual do Ceará, mar-mai, 2002.

GERMINIANI, C. A história da Medicina Veterinária no Brasil. Archives of Veterinarian **Science**. V.3, n1, p 1-8, 1998. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/veterinary/article/view/3732/2978>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

GIL, A. C. **Didática Do Ensino Superior**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2012a.

_____. **Metodologia do Ensino Superior**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2012b.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo. Atlas, 1994.

HATSCHBACH, P. I. **Síntese da História da Medicina Veterinária**. 2013. Disponível em: <<http://www.cfmv.gov.br/portal/historia.php>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

HOFFMAM, J. **Avaliação Mito & Desafio- Uma Perspectiva Construtivista**. Porto Alegre: Meditação, 2006.

JOHN, C. H. W. O Código de Hamurabi. In: **The Eleventh Edition of the Encyclopaedia Britannica**, 1910. Disponível em: <<https://historiablog.files.wordpress.com/2013/02/cc3b3digo-de-hamurabi.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

KOSHIYAMA, M. **História da Medicina Veterinária**. 2014. Disponível em: <www.vetcardio.50webs.com/mundo.html>. Acesso em: 2 fev. 2018.

KUBATA, L.; FROES, R.C.; FONTANEZI, R.M.; BERNABE, F. H. L.A postura do professor em sala de aula: atitudes que promovem bons comportamentos e alto rendimento educacional. **Revista Eletrônica de Letras**, v. 3, n 1. Unifacef, 2010.

LOUREIRO, W. **Formação E Profissionalização Docente**. Goiânia: PUC. 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. EPU, 1986.

MELO, L. E. H.; MAGALHÃES, F. O.; ALMEIDA, A. V.; CÂMARA. De alveitares a veterinários: notas históricas sobre a medicina animal e a Escola Superior de Medicina Veterinária São Bento de Olinda, Pernambuco (1912-1926).**História**,

Ciência e Saúde- Manguinhos, v.17, n.1, p.107-123, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S010459702010000100007>http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01049702010000100007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 5 jan. 2018.

MORETTO, V.; CASCARDO, J. **O que são competências e habilidades?**. 2016. Disponível em: <<http://aprova.com.br/competencias-e-habilidades/>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

MOROSINI, M. C. **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

OLIVEIRA, P. O. Formação do Professor Universitário: uma visão contemporânea. **Revista Saber Eletrônico**. v.1, ano 1, Nov/Jun, 2010. Disponível em: <mafiadocom/artigoCompletoFaculdadeDeJussaraFaj59186921723dd3c24404882.htm>. Acesso em: 21 out. 2017.

PERRENOUD, P. **Desenvolver Competências Ou Ensinar Saberes? A Escola Que Prepara Para A Vida**. Penso, 2013.

RIOS, G.; GHELLI, K. G. M.; SILVEIRA, L. M. Qualidades de um professor universitário: perfil e concepções de prática educativa. **Ensino em re-vista**, v.23, n.1, jan./jun, 2016. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/35408/18631>. Acesso em: 21 out. 2017.

ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Goiânia. Ed. Alternativa. 2002.

SCHILLER, K. **Saberes Docentes**. 2013. Disponível em: <<http://professorakarenschiller.blogspot.com.br/2013/03/saberes-docentes.html>>. Acesso em: 13 out. 2017.

SUANNO, M.; RAJADELL, N. **Didática e formação de professores: perspectivas e inovações**. 1ª.ed. Goiânia: América, 2012.

SVOBODA, W.K.; JAVOUROUSKI, E. B. **O papel e a importância do Médico Veterinário na Saúde Pública. Conselho Regional de Medicina Veterinária do Paraná**, 2011. Disponível em: <http://www.crmvpr.org.br/?p=imprensa/artigo_detalhes&id=94>. Acesso em: 06 fev. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEJADA, J. Inovação Docente na Universidade: alternativas na formação de professores. In: **Didática e Formação de Professores: perspectivas e inovações**. Goiânia: Puc, 2012.

TUDURY, E. A.; POTIER, G. M. Métodos Alternativos Para Aprendizado Prático Da Disciplina Técnica Cirúrgica Veterinária. **Ciência Veterinária nos Trópicos**, v. 11, suplemento 1, p.92-95, abril. Recife, 2008.

APÊNDICE

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO

1. Gênero	Masculino		Feminino
2. Idade			
3. Você tem alguma ocupação remunerada durante a semana?			
a. Não			
b. Sim. Quantas horas por semana aproximadamente?			
4. Você se dedica a alguma atividade relacionada à prática veterinária durante a semana (ex: estágio)			
a. Não			
b. Sim Quantas horas por semana aproximadamente?			
5. De acordo com as aulas desde o início do curso, como você avalia o relacionamento interpessoal dos professores com os alunos?			
a. Bom, pois os professores estão sempre acessíveis mesmo passando o período letivo.			
b. Ruim, pois só estão presentes durante o período das aulas.			
c. Regular, pois, mesmo sem estar lecionando no período atual os professores estão abertos a contato.			
6. Diante de alguma crítica ou reclamação apresentada aos professores, como você avalia a reação dos mesmos?			
a. Boa, pois são vistas como melhoria pessoal.			
b. Ruim, pois não consideram de maneira positiva.			
c. Regular, pois embora escutem não as colocam em prática para melhoria.			
7. Nas aulas práticas, você teve suas expectativas alcançadas?			
a. Sim, pois os professores se prepararam previamente e dispuseram os materiais adequados.			
b. Não, pois os professores não souberam lidar com contratemplos que apareceram.			
c. Regular, pois os professores apesar de preparados, não conseguiram transmitir de forma clara o conteúdo.			
8. Referente aos professores com experiência profissional, como você avalia a capacidade de transmitir o conhecimento e suas experiências durante as aulas?			
a. Boa, pois transmitem de forma clara e objetiva usando os melhores métodos.			
b. Ruim, pois o professor sabe muito o conteúdo, mas não sabe ensinar.			
c. Regular, pois interage com os alunos de acordo com as dúvidas que aparecem.			
9. Referente a professores titulados, mestres e doutores da instituição, como você avalia a capacidade de transmitir o conhecimento teórico?			
a. Boa, pois sabem trazer para a sala de aula o conteúdo de forma clara e ampla.			
b. Ruim, pois apesar do conhecimento que possuem não sabem passá-lo para os alunos.			
c. Regular, pois, interage com os alunos de acordo com as dúvidas que aparecem.			
10. De maneira geral, os professores incentivam o desenvolvimento das capacidades de reflexão e análise das informações adquiridas?			
a. Sim, pois estão preocupados também com o desenvolvimento crítico e analítico dos profissionais que serão formados.			
b. Não, pois estão preocupados com o conteúdo a ser ministrado.			
c. Às vezes, pois tentam cumprir o cronograma e incentivar a discussão e reflexão.			
11. Como você avalia a capacidade dos professores de integrar os conhecimentos técnicos as necessidades da comunidade?			
a. Boa, pois despertam o compromisso dos alunos com a qualidade da vida social.			
b. Ruim, pois não se preocupam com o bem-estar da comunidade.			
c. Regular, pois embora tenham projetos para melhoria as comunidades não os colocam em prática.			
12. Você considera que os professores incentivam o relacionamento dos alunos com outros profissionais da área?			
a. Sim, pois estimulam os alunos a conhecerem outras realidades sobre o que foi tratado em sala de aula.			
b. Não, pois consideram o que foi passado como suficiente.			
c. Às vezes, pois nem sempre acham necessária essa interação, valorizando apenas as discussões em sala de aula.			
13. Os meios de avaliação usados pelos professores são capazes de verificar individualmente os conhecimentos adquiridos?			
a. Sim, pois são simples e objetivos quase sempre reduzidos a testes e provas.			

<p>b. Não, pois cada aluno tem uma forma de aprendizado sendo necessário mais de uma forma de avaliação.</p> <p>c. Nem sempre, pois os professores não praticam ou adaptam as formas de avaliação de acordo com os alunos.</p>
<p>14. Após as avaliações, você considera que os professores adaptam seus métodos buscando melhoria da aprendizagem.</p> <p>a. Sim, pois usam os resultados como feedback da sua prática de ensino.</p> <p>b. Não, pois considera o resultado responsabilidade dos alunos.</p>
<p>15. Os professores conseguem adaptar as técnicas usadas em suas experiências profissionais de acordo com as necessidades dos alunos em sala de aula?</p> <p>a. Sim, pois sabem diagnosticar as deficiências dos alunos e ajustam seus conhecimentos de acordo com eles.</p> <p>b. Não, pois embora saibam muito conteúdo não conseguem transmitir aos alunos.</p>
<p>16. Os professores são hábeis para lidar com a heterogeneidade (diversidade) em sala de aula?</p> <p>a. Sim, pois sabem adaptar sua didática de acordo com os alunos.</p> <p>b. Não, pois são surpreendidos com a diversidade dos alunos.</p> <p>c. Às vezes, pois deixam passar várias dificuldades dos alunos.</p>