



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

WELLINGTON DOS REIS SILVA

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO MÉDICO PROFESSOR:
um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia**

UBERLÂNDIA/MG

2014

WELLINGTON DOS REIS SILVA

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO MÉDICO PROFESSOR: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Drª Geovana Ferreira Melo.

Área de concentração: Saberes e práticas educativas.

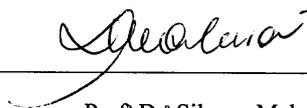
Banca Examinadora



Profª Drª Geovana Ferreira Melo - Orientadora
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profª Drª Solange Martins Oliveira Magalhães
Universidade Federal de Goiás – UFG



Profª Drª Silvana Malusá
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Uberlândia- MG, 24 de fevereiro de 2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586d
2014 Silva, Wellington dos Reis, 1986-
Desenvolvimento profissional do médico professor: um estudo de caso
na Universidade Federal de Uberlândia / Wellington dos Reis Silva. --
2014.
170 f. : il.

Orientadora: Geovana Ferreira Melo.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Professores universitários - Formação - Teses. 3.
Medicina - Estudo e ensino - Teses. I. Melo, Geovana Ferreira. II. Univer-
sidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

CDU: 37

A toda a comunidade acadêmica, que prima pela produção e pela difusão do conhecimento para a construção de um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª Dr^ª Geovana Ferreira Melo, pela postura acadêmica firme, ética e enriquecedora dos meus conhecimentos científicos e pedagógicos, pelo estímulo confiante em minha capacidade e, sobretudo, pela amizade construída ao longo desses dois anos.

À Prof^ª Dr^ª Silvana Malusá, pelas colocações tão pertinentes feitas ao texto de qualificação, pelas contribuições, pelas “dicas” ao sucesso de meu trabalho e por selarmos uma amizade tão importante durante minha caminhada na Pós-Graduação.

À Prof^ª Dr^ª Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, pelas importantes considerações e sugestões, que enriqueceram este texto desde o momento do exame de qualificação.

À Prof^ª Dr^ª Solange Martins Oliveira Magalhães pela colaboração inestimável durante minha defesa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e em Desenvolvimento Profissional dos Professores – GEPEDI/FACED/UFU pela possibilidade de compartilhar meus achados, dúvidas e inquietações, pelo interesse social e científico da pesquisa e pelo compartilhamento de afeto e carinho de todos.

A Miratan Barbosa de Sousa e Rui Pereira Côrtes, meus grandes amigos com quem sempre pude contar nos momentos mais difíceis, pelo incentivo e pela compreensão, pela ajuda técnica, moral, afetiva e emocional... por ouvir meus desabafos e me animar e, sobretudo, comemorar comigo as minhas pequenas vitórias.

A Nelde Carolina Silva (*In memoriam*), minha eterna mãe! Minha maior inspiração, por ter sempre acreditado em mim.

Aos Professores do Programa, pela amizade e pela contribuição única para o meu crescimento acadêmico.

A James e Giani, secretários do Programa, pela paciência, pela compreensão e pela ética no trabalho que desempenham.

A Camila Rezende Oliveira, minha amiga de Mestrado, por sempre me incentivar e dizer que sou forte.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a edificação desta pesquisa.

E, principalmente, a Deus, o Rei dos reis, a minha maior fortaleza.

Muito obrigado!

RESUMO

SILVA, Wellington dos Reis. **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO MÉDICO PROFESSOR**: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia. 2014. 170 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

O objetivo deste trabalho foi compreender o desenvolvimento profissional do médico professor da Universidade Federal de Uberlândia, a partir de suas experiências profissionais na docência. Os questionamentos que orientaram a investigação foram: Como ocorre o processo de desenvolvimento profissional dos médicos professores? Quais são as principais queixas, desafios e estratégias utilizadas pelos professores da área médica ao exercerem a docência na Educação Superior? Quais são os principais fatores da formação que contribuem para o processo identitário docente? Quais são os saberes dos médicos docentes e de que forma eles são construídos e mobilizados por esses profissionais? Como ocorre o processo de aprendizado da docência? Trata-se de uma pesquisa do tipo Estudo de Caso, de abordagem qualitativa. Tivemos como referência para análise, a produção científica da área, em que destacamos: Marcelo (2009), Tardif (2002), Melo (2007), Cunha (2004, 2007), Pimenta (2005, 2002), além de documentos que retratam a História da instituição, leis e diretrizes relacionadas à Educação Superior e aos cursos de Medicina. Os dados foram obtidos por meio de dois questionários, um simplificado e o outro de aprofundamento. As análises indicam que o desenvolvimento profissional do médico professor da UFU acontece ao longo de sua trajetória docente, que envolve demandas específicas da área, orientação pedagógica e aspectos relacionados às dimensões: pessoal e profissional. Os médicos professores embasam sua prática docente predominantemente em saberes experienciais. As principais queixas e desafios apontados pelos médicos professores estão relacionados com as condições de trabalho, tais como a sobrecarga de atividades, que dificulta o equilíbrio entre ensino, pesquisa e extensão universitária, falta de incentivos para participação em cursos de formação continuada para o professor na área médica, além da má remuneração, configurada pela desvalorização da carreira docente. Entre as estratégias apontadas por esses profissionais para superação das dificuldades estão: a busca por formação continuada em docência médica, estímulo à Pós-Graduação, à pesquisa e às políticas de valorização docente, além de apoio institucional. No que tange ao processo identitário do médico professor, há o vínculo direto com sua trajetória de vida e envolve tanto a dimensão pessoal quanto a profissional, de modo que, em vários momentos, as fases da vida e da profissão se entrelaçam. Nesse sentido, o estudo aponta para a necessidade de políticas institucionais de formação, valorização e desenvolvimento profissional dos professores, que certamente se refletirão na melhoria constante do processo formativo desenvolvido nos cursos de Graduação.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente. Docência universitária. Docência em Medicina. Formação de professores.

ABSTRACT

SILVA, Wellington dos Reis. Professional development of the medical professor: a case study in the Federal University of Uberlândia. 2014.170 p. Dissertation (Education Post Graduation Program). Federal University of Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brazil, 2014.

The aim of this study was to understand the professional development of the medical professor at the Federal University of Uberlândia, based upon their professional experiences in teaching. The questions that guided the research were: How does the professional development process occur for medical professors? What are the main complaints, challenges and strategies used by professors in the medical field when teaching in tertiary education? What are the main factors that contribute to the formation of the teaching identity process? What is the knowledge of the medical professors, how have they built it up and how do they deploy it? How does the teaching learning process occur? This is a Case Study with a qualitative approach. To guide analysis, we have used the scientific production in the area such as Marcelo (2009), Tardif (2002), Melo (2007), Cunha (2004, 2007), Pimenta (2005, 2002), as well as documents that depict the history of the institution, laws and guidelines related to higher education and medical courses. Data was collected through two questionnaires, a simplified and an in-depth one. The analysis indicated that the professional development of the medical professors of UFU occurs throughout their teaching career, which involves specific demands from the area, mentoring and aspects related to the following dimensions: personal and professional. The teaching practice of the medical professors is predominantly underpinned by experiential knowledge. The main complaints and challenges faced by medical professors are related to working conditions, such as the overload of activities, which makes it difficult to balance between teaching, research and University extension, lack of incentives for participation in continuing educational courses for professors in the medical field and not to mention low salaries due to the devaluation of the teaching career. Among the strategies identified by the medical professors to overcome these difficulties are: the search for continuing education in medical teaching, stimulating postgraduate degrees, research and policies for teaching appreciation, as well as institutional support. Regarding the identity process of the medical professor, there is a direct link to his/her life story, which involves both the personal and professional dimensions in a way that the phases of life and profession intertwine at a variety of moments. In this sense, the study points toward the need for institutional training policies, appreciation and professional enhancement of the medical professors, which is certainly reflected in the constant improvement of the educational process developed in the undergraduate courses.

Keywords: Teacher Professional Development. University Teaching. Teaching in Medicine. Teacher Training.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEM	-	Associação Brasileira de Educação Médica
CAEP	-	Centro de Apoio Educacional e Psicológico
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEP/UFU	-	Comitê de Ética e Pesquisa
CINAEM	-	Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico
CNPq	-	Conselho Nacional de Pesquisa
CNS	-	Conferência Nacional de Saúde
DCN	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
EMECIU	-	Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia
ENADE	-	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	-	Estados Unidos da América
FAIMER	-	Foundation for Advancement of International Medical Education and Research
FAMED/UFU	-	Faculdade de Medicina
FEMECIU	-	Fundação Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia
GEPEDI/UFU	-	Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e em Desenvolvimento Profissional dos Professores
HCUFU	-	Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia
IES	-	Instituições de Ensino Superior
INPS	-	Instituto Nacional de Previdência Social
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MPAS	-	Ministério da Previdência e Assistência Social
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
MS	-	Ministério da Saúde

PET	-	Programa de Educação Tutorial
PFDr	-	Professor Feminino Doutor
PFEsp	-	Professor Feminino Especialista
PFMs	-	Professor Feminino Mestre
PITS	-	Programa de Interiorização do Trabalho em Saúde
PMDr	-	Professor Masculino Doutor
PMMs	-	Professor Masculino Mestre
PROMED	-	Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares nos Cursos de Medicina
PSF	-	Programa Saúde da Família
PUCPR	-	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUCSP	-	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SUS	-	Sistema Único de Saúde
TCC	-	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFBA	-	Universidade Federal da Bahia
UFJR	-	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSM	-	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	-	Universidade Federal de Uberlândia
UFTM	-	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNICAMP	-	Universidade Estadual de Campinas
UnU		Universidade de Uberlândia

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1:** Principais objetivos e características dos projetos / programas de incentivos às mudanças na educação médica no Brasil — 2001-2005..... 70
- QUADRO 2:** Dificuldade dos professores em serviço por número de incidência (n). 136

LISTA DE FIGURAS

GRÁFICO 1 Distribuição dos professores por gênero	87
GRÁFICO 2 Professores por idade	88
GRÁFICO 3 Professores por Titulação	89
GRÁFICO 4 Regime de Trabalho	90
GRÁFICO 5 Experiência profissional docente anterior ao concurso	91
GRÁFICO 6 Planejamento de uma aula/matéria.....	128
GRÁFICO 7 Execução da aula.....	130
GRÁFICO 8 Avaliação da Aprendizagem dos Alunos	131
GRÁFICO 9 Aprendizagem para avaliação no curso de Graduação/Pós-Graduação	132

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: contexto e desafios	25
1.1 Desenvolvimento profissional docente	25
1.1.1 Profissão	33
1.2 Docência universitária: diálogo com a legislação e com as pesquisas	35
1.2.1 Diálogo com a legislação	35
1.2.2 Docência na área médica: O que dizem algumas pesquisas.....	44
CAPÍTULO II CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO DAS ESCOLAS MÉDICAS:	
lócus de atuação profissional do médico professor.....	49
2.1 ESCOLAS MÉDICAS NO BRASIL: origens e influências sobre a formação do médico professor	50
2.2 Breve histórico do Curso de Medicina da universidade pesquisada: o lócus de atuação dos professores	55
2.3 Docência no curso de Medicina: a formação do médico professor.....	60
CAPÍTULO III O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	74
3.1 Contexto da pesquisa: a Universidade Federal de Uberlândia.....	82
3.2 Sujeitos da pesquisa e os procedimentos para coleta e análises dos dados	82
CAPÍTULO IV O DIÁLOGO COM OS DADOS: rumo à compreensão do processo de desenvolvimento profissional dos médicos professores.....	86
4.1 O perfil dos professores pesquisados.....	86
4.1.1 Professores por gênero	86
4.1.2 Professores por idade	87
4.1.3 Professores por titulação	89
4.1.4 Professores por regime de trabalho	90
4.1.5 Regime de trabalho	90
4.1.6 Experiência profissional docente anterior ao concurso.....	90
4.2 Formação profissional para a docência universitária	93
4.2.1 Formação acadêmica.....	96
4.2.2 Formação para a docência	102
4.2.3 Formação continuada	109
4.3 Identidade profissional docente.....	112

4.4 Saberes da docência.....	119
4.5 A prática docente.....	125
4.6 Saberes pedagógicos.....	127
4.6.1 Planejamento de uma aula/matéria	127
4.6.2 Execução da aula	129
4.6.3 Avaliação da aprendizagem dos alunos	130
4.6.4 Aprendizagem para avaliação no curso de Graduação/Pós-Graduação.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICES	162
Apêndice I – Questionário simplificado	162
ANEXO II - Questionário ampliado	164

INTRODUÇÃO

Bom mesmo é ir à luta com determinação, abraçar a vida com paixão, perder com classe e vencer com ousadia, pois o mundo pertence a quem se atreve, e a vida é muita para ser insignificante. (Charles Chaplin)

As questões relacionadas à formação docente têm-me¹ despertado interesse desde o curso de Graduação. No oitavo período do curso de Graduação em Educação Física, especificamente no decorrer da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, tive uma grande afinidade, envolvimento e comprometimento com esse componente curricular. Logo, alguns professores me convidaram para ser monitor, com o intuito de ajudar os demais colegas de sala a elaborarem seus projetos de pesquisas e a construírem suas monografias. Nesse mesmo tempo, concorri a uma bolsa de iniciação científica e, dessa forma, iniciou-se aí o meu primeiro contato com a pesquisa universitária intitulada “A docência nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia: saberes e práticas dos professores”². Os resultados desse trabalho mostraram que a representação dos professores quanto a sua formação didático-pedagógica configura-se de forma positiva para o exercício de sua profissão nas licenciaturas e essa formação foi, em grande parte, construída por eles no decorrer de suas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, concluímos que os professores reconhecem e justificam a importância da formação didático-pedagógica para a atualização profissional e para as melhorias do ensino.

Com esse trabalho, ampliei a minha visão de mundo como aluno, como professor e como pesquisador com responsabilidade social e sabendo da importância formativa da própria universidade para a sociedade. Além disso, o meu engajamento com a pesquisa universitária ampliou meus conhecimentos, o que resultou em um maior amadurecimento intelectual. Tive contato com diversos autores que trabalham com a área da Educação, especialmente com a formação de professores para a docência no Ensino Superior, temática na qual venho até hoje desenvolvendo pesquisas.

A escolha de pesquisar o desenvolvimento profissional do médico professor, objeto de estudo para essa investigação, foi motivada pelos estudos, discussões e reflexões realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e em Desenvolvimento Profissional dos

¹ Apenas nesta introdução utilizou-se a primeira pessoa do singular, ao narrar minha trajetória acadêmica. No restante ao trabalho, usou-se a primeira pessoa do plural.;

²A pesquisa foi orientada pela Profa. Dra. Sônia Bertoni e teve duração de um ano com financiamento de bolsa de Iniciação Científica pelo CNPq/UFU.

Professores – GEPEDI, credenciado pela UFU, registrado no CNPq, e que desenvolve há mais de cinco anos pesquisas sobre docência no Ensino Superior. Nele são realizadas discussões e elaborações de várias categorias e eixos sobre temas centrais de pesquisas que são desenvolvidas, tais como: magistério, docência universitária, práticas pedagógicas, formação docente, profissionalismo, profissionalização, socialização, identidade docente, entre uma miríade de outros.

Nesse contexto, os estudos realizados no GEPEDI, descortinaram um elenco de (in)certezas quanto à investigação científica focalizada em tal objeto, sinalizou a importância de se desenvolver pesquisas sobre a formação docente para o Ensino Superior, à aprendizagem dos saberes da profissão e à mobilização de múltiplos saberes do professorado em diferentes espaços de formação e atuação profissional.

A temática da formação docente tem sido mais amplamente discutida no Brasil a partir dos anos de 1980, ano que se realizou a primeira Conferência Brasileira de Educação. Todavia, os estudos sobre essa temática se fortaleceram na década seguinte. Então, esse campo de pesquisa tornou-se um objeto de investimento multi e transdisciplinar (BORGES; TARDIF, 2001) e, conseqüentemente, a diversidade de concepções, de enfoques, de correntes, constituiu-se componente intrínseco a este processo fértil da produção científica. Segundo Borges e Tardif (2001), houve um crescimento substancial das pesquisas sobre essa temática, que vem acompanhado de uma grande diversificação qualitativa, no que diz respeito aos enfoques e metodologias utilizados e ao quadro teórico de referência.

Dentro da temática de formação de professores, está a docência no Ensino Superior. O interesse em estudar a formação para esse nível de ensino tem crescido principalmente nesta última década. A comunidade acadêmica tem percebido a importância de se pesquisar, debater e refletir sua realidade como forma de buscar a qualidade do Ensino Superior tão professada pela sociedade. As publicações de Nóvoa (1992), Gauthier (1998), Morosini (2000), Behrens (2000), Vasconcelos (2000), Castanho e Castanho (2001), Tardif (2000), Masetto (2000, 2003), Sguissard e Silva Jr. (2001), Malusá e Feltran (2003), Imbernón (2004), Anastasiou e Alves (2004), Zabalza (2004), Pimenta (2005), Castanho (2007), Cunha (2007), Melo (2009) são exemplos disso.

Os estudos que focalizam o desenvolvimento profissional docente têm mobilizado a atenção de professores e pesquisadores, propiciando a produção de um expressivo volume de literatura a respeito dos fatores que interferem na atuação desses profissionais. Acreditamos ser esse é um fenômeno mundial que se justifica pela necessidade de a universidade acompanhar as transformações sociais, cada dia mais velozes e profundas, ao mesmo tempo

em que a Educação é colocada como condição para o desenvolvimento econômico e para a transformação social e cultural das nações.

No presente estudo, temos entre outros, o compromisso crítico de ampliar o debate a respeito da docência exercida por médicos professores, no sentido de apresentar elementos norteadores, focalizando um novo profissionalismo para o exercício do magistério superior. As análises que têm caminhado nessa direção apontam dois aspectos centrais para essa construção: o primeiro é que os docentes precisam ser detentores de um saber específico, imprescindível à sua atuação e que é desenvolvido no interior da profissão. O segundo é que o trabalho docente precisa ser concebido e desenvolvido de maneira coletiva, inserido e orientado por um projeto educativo, capaz de expressar os compromissos da instituição diante das necessidades comunitárias e sociais. Para os partidários dessa visão, uma política educacional ancorada nesses pressupostos oferece aos médicos professores as condições para um constante processo de desenvolvimento profissional.

O conceito de desenvolvimento profissional pressupõe a ideia de crescimento, de evolução, de ampliação das possibilidades de atuação dos professores. Para tanto, há que compatibilizar duas dimensões, que se manifestam como inseparáveis na prática médica docente: a qualificação do médico professor e as condições concretas em que ele atua. Isso é confirmado pelas linhas de pesquisa mais recentes, que, ao buscarem compreender a atividade docente e propor alternativas à preparação dos seus profissionais, apontam para a indissociabilidade entre formação e o conjunto das questões que historicamente têm permeado o seu fazer educativo: salário, jornada, carreira, condições de trabalho, currículo, gestão, entre outros aspectos (GARCIA, 1992, 1994; BENEDITO, 1993; SACRISTÁN, 1993; IMBERNÓN, 1994; NÓVOA, 1992).

As investigações realizadas nesse campo têm mostrado a existência de várias lacunas na formação de profissionais que atuam no magistério superior, das quais a mais séria parece-nos a falta ou a reduzida possibilidade de problematização, reflexão, autonomia por parte dos professores. Isso tem impedido oportunidades de aprendizagens de práticas de liberdade e de democracia, de entendimento crítico de acontecimentos e fatos educativos, sociais, culturais e de formas de interrogação do real, além de dificultar o relacionamento entre a esfera de atuação ética, política e social e a esfera de atuação educativa e pedagógica.

Além disso, tal realidade tem-nos provocado a pensar sobre a formação desses profissionais de uma forma ampla, entendendo-a como um processo de desenvolvimento profissional emancipatório, autônomo que incorpora a ideia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas, como evolução, como continuidade de experiências;

trajetória essa marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) interferem, não como influências absolutas, mas como facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem da profissão.

O processo de ser e tornar-se professor vai-se construindo desde os primeiros contatos dos indivíduos com as chamadas “fontes pré-profissionais do saber ensinar” (TARDIF; RAYMOND, 2000), passando por experiências como alunos-professores nos cursos de formação inicial, até as futuras interações com as características das instituições escolares onde atuam ou irão atuar, com outros profissionais e com o exercício docente e, sobretudo, com as oportunidades de estudo e reflexão sobre esse múltiplo quadro de referências vivenciado, desde o início de sua trajetória em direção à profissão.

Logo, é fundamental, para a constituição do ser professor em diferentes situações formativas, incluir as suas mais diversas experiências de aquisição dos saberes da profissão como conteúdos básicos para o processo de aprendizagem do professor. Da mesma forma, é necessário considerar que o processo de formação continuada de professores é resultado também do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional e, por outro lado, do reconhecimento de que a universidade pode e deve ser tomada como eixo de sua formação, pois as instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nela atuam. No contexto atual da sociedade brasileira, tanto a universidade pública quanto a privada, se reconstróem e se ressignificam como resultado de um movimento de legitimação científica. As concepções que percebemos engendradas na sociedade compactuam e refletem suas aspirações, tornando-as parte de um processo contraditório onde a própria função desta instituição contempla diferenças e semelhanças.

A universidade é reconhecida socialmente como produtora e como difusora de conhecimentos a serem aplicados à realidade social, considerando a necessidade de ser acessível a toda a sociedade, em todos os seus níveis resguardando a inclusão, a igualdade, o respeito à diversidade e a busca por justiça social, exercendo tanto sua função social quanto política. Além disso, a universidade se caracteriza como parte integrante da formação pessoal e profissional de seus professores e tem identidade própria, identidade essa, muitas vezes, permeada por crises.

A ideia de universidade é discutida amplamente no texto de Santos (2001), sendo apresentada em três grandes crises da universidade moderna: de hegemonia, de legitimidade e institucional. A primeira crise resulta das contradições entre a função tradicional da Universidade de formar conhecimentos exemplares, nos âmbitos científico e humanístico, e a

função de produzir padrões culturais médios e conhecimentos instrumentais, exigidos pelo desenvolvimento capitalista no século XX. A crise institucional deriva-se, nas palavras do autor, da “[...] contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da Universidade e a pressão crescente para submeter essa última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social” (SANTOS, 2001, p. 6).

Como destaca Chauí (2003), a dualidade criada pelo modelo de formação brasileiro tem transformado a instituição universitária em uma universidade operacional, em que a autonomia universitária é substituída pela "qualidade universitária", "avaliação universitária" e "flexibilização da Universidade". Portanto, faz-se necessário o resgate efetivo de uma universidade autônoma, frear a burocratização do sistema educacional no Ensino Superior e estabelecer parâmetros que possam dar sustentabilidade e caracterizar diferentes níveis de formação, proporcionados pelos diferentes âmbitos e pelas diferentes qualificações obtidas pelos docentes.

A sociedade passa por significativas transformações e o conhecimento não é privilégio único de universidades e de professores. Na chamada sociedade do conhecimento, ele se encontra disponível e divulgado por outras organizações, ambientes e espaços, tanto públicos quanto particulares. E, nesse cenário, o papel do professor como mero transmissor de informações prontas e atualizadas torna-se ultrapassado. É necessário que esse profissional, que tanto informa quanto recebe informação, passe a se ver como partícipe na construção do conhecimento, que não é estanque, mas dinâmica e instável. Essa transformação se projeta nas carreiras profissionais, que se veem às voltas com novas exigências: formação continuada dos profissionais, novas capacitações, adaptabilidade ao novo e reconversão profissional. Com o docente não é diferente.

Ao focalizar essas transformações, Nóvoa (2000, p. 132) afirma que a universidade terá que "se organizar passando de uma função de transmissora do conhecimento para funções de reconstrução, de crítica e de produção de conhecimento novo". Tudo isso leva a uma mudança no currículo e nos projetos pedagógicos, exigindo que o professor reflita sobre o sentido das aulas e até mesmo sobre a necessidade da presença física dos alunos. Os professores terão de se adaptar a uma nova relação professor-aluno, a novas formas de interação entre os próprios alunos e, também, a um relacionamento com equipes multi e interdisciplinares, o que promoverá uma transformação na concepção que os docentes do ensino universitário têm da própria profissão. Nóvoa (2000, p. 132) pontua essa questão, ao afirmar que "os professores terão de se atualizar, de criar dispositivos de atendimento aos

alunos, de fomentar a sua presença em grupos de trabalho e de reflexão, de promover a integração dos jovens em equipes científicas".

Nesse sentido, ocorre basicamente uma mudança no foco de atenção, que passa do professor, detentor do conhecimento, para o aluno — melhor dizendo, para o aprendiz, ou para o aprendizado — já que o conhecimento passa a ser visto como algo em permanente construção e em constante transformação. Dessa forma, a construção do conhecimento se dá pela parceria entre o aluno aprendiz e o professor, cúmplices do mesmo processo.

Frente ao exposto, é preciso pensar os problemas internos das universidades de modo geral, diagnosticar suas mazelas, definir seus objetivos e fins, pois é o contexto em que atuam os professores. Tais problemas não decorrem, por exemplo, exclusivamente da forma pela qual a economia é conduzida, nem do regime político vigente. As crises pelas quais a universidade tem passado têm raízes profundas na concepção do nosso sistema universitário. Na tentativa de superá-las, precisamos repensar a universidade, reformando-a “por dentro” e não ficar esperando que ela seja transformada “de fora”.

Precisamos desenvolver na Educação Superior uma cultura institucional de profissionalização docente, a fim de superar a carência de formação e/ou atualização pedagógica dos professores, que têm entronizado as suas práticas na perspectiva da concepção positivista da ciência, em que o conhecimento é “concebido a-historicamente e a competência profissional reduzida a uma competência técnica universal e neutra” (FERNANDES, 1998, p. 98). A persistência do ensino universitário nesse molde exclui “a dimensão política do ato pedagógico, como se as relações Educação-sociedade-conhecimento ocorressem em uma linearidade tempo-espaço-relações, sem conflitos e sem contradições” (FERNANDES, 1998, p. 98).

A formação do professor universitário tem sido amplamente discutida, com enfoques e nuances bastante variadas e, segundo André (2007), nesta última década, mais especificamente a partir do ano de 2002, ocorreu um aumento do número de pesquisadores em relação à identidade e a profissionalização docente, atingindo 37,6 % das pesquisas, enquanto a formação inicial ficou com 24% e a formação continuada com 26%. Dessa forma verificamos que havia, em 2002, uma valorização e destaque da pessoa do professor, sendo estudados aspectos voltados às suas representações, valores, crenças, saberes, práticas e sua identidade profissional.

Nesse contexto se destacam as pesquisas de Lodi (2010); Guimarães (2004); Dubar (2005); Pimenta e Anastasiou (2002); Sacristán (1999), que abordam a temática da identidade docente; Fanfani (2007); Melo (2007); Shiroma (2004); Evangelista (2003), que versam sobre

profissionalização e o profissionalismo docente; Gatti; Nunes (2009); Saraiva (2009); Enricone (2007); Pereira (2007); Rivas; Casagrande (2006); Mizukami, (2002, 2000); Candau, (1997), que tratam da formação inicial e continuada e Pinto (2009); Tardif (2002); Imbernón (2000), entre outros, que enfatizam os saberes e as práticas que os professores utilizam em sua carreira profissional.

Diante dessa contextualidade e em meio às dimensões que envolvem a formação docente para a Educação Superior e o processo de desenvolvimento profissional docente, especificamente dos médicos professores do Curso de Medicina da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, objeto de nosso estudo, tornou-se importante verificar o que dizem as pesquisas sobre a formação do médico professor. O interesse por esse objeto de investigação deve-se fundamentalmente, a dois fatores. O primeiro, devido às mudanças e exigências da sociedade atual que discute o desempenho do médico professor para a formação do bom médico. O segundo, devido a minha trajetória profissional, porque, como educador e pesquisador da docência universitária, sempre me inquietei com problemáticas geradas dentro desse universo de formação, principalmente no que se refere à aprendizagem dos saberes da profissão, a profissionalização, a identidade docente e a formação pedagógica dos professores. Então, percebemos nessa linha investigativa a possibilidade de discutir a formação dos formadores de médicos, podendo contribuir para as transformações de suas práticas pedagógicas.

Podemos dizer, ainda, que existe quase uma exigência social apontada para a mudança no processo de formação de médicos capazes de refletir sobre suas práticas de ensino permanentemente. Médicos com formação geral, capazes de prestar uma atenção integral e humanizada às pessoas, capazes de trabalhar em equipe, que saibam tomar suas decisões considerando não somente a situação clínica individual, mas as dimensões biopsicossociais e histórico-culturais envolvidas pelos pacientes, os recursos disponíveis, as medidas mais eficazes.

Diante dessas questões, debruçamo-nos sobre o desenvolvimento profissional do médico professor e, aliado ao trabalho desenvolvido no Grupo de Pesquisa em Educação Superior³ sobre os múltiplos e complexos temas estudados sobre a Educação Superior, formulamos o problema de nossa pesquisa: **Como ocorre o processo de desenvolvimento profissional dos médicos professores?**

³ Atualmente o Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Superior é coordenado pela Prof.^a Dra. Geovana Melo. Compõe-se de aproximadamente 25 integrantes entre estudantes de graduação, pós-graduação e professores universitários.

À procura de respostas a esse problema, delineou-se a presente pesquisa, que em continuidade aos estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa, busca um aprofundamento sobre as questões da formação para a docência médica, com enfoque no desenvolvimento profissional do médico professor. Uma vez definido o problema geral, outros questionamentos surgiram, que se enunciam: Quais são as principais queixas, desafios e estratégias utilizadas pelos professores da área médica ao exercerem a docência na Educação Superior? Quais são os principais fatores da formação que contribuem para o processo identitário docente? Quais são os saberes dos médicos docentes e como eles são construídos e mobilizados por esses profissionais? Como ocorre o processo de aprendizado da docência? Qual a percepção deles acerca de seu ofício enquanto médico-professor?

Acreditamos que a profissão docente apresente características complexas que exigem do professor propostas interventivas em condições diferenciadas e que, por isso, a formação não ocorre apenas em um momento pontual; ela é entendida como um processo permanente e contínuo de desenvolvimento, que depende da disposição do professor para a aprendizagem, da formação que o ensino contextualiza, do sistema escolar a que pertence e das condições para continuar aprendendo (TARDIF, 2002).

No entanto, podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor universitário está sujeito a constantes transformações geridas pelo próprio processo educacional maleável a determinado contexto e pelas condições reais em que o professor desenvolve o seu trabalho. O contexto escolar apresenta a diversidade de ser, de pensar, de agir e de sentir de cada professor, no que se refere ao processo de socialização profissional, trocas de experiências pessoais e profissionais entre os pares e ensinar e aprender com seus alunos. Entretanto, antecipadamente, é necessária uma participação ativa e crítica desses profissionais, no que diz respeito ao seu desenvolvimento profissional e atuação. Dessa forma, o sentimento de “pertença” à profissão de educador deverá ser construído por meio de experiências formativas a serem instituídas ao longo da carreira do magistério.

Para tanto, o objetivo geral desta pesquisa é investigar e compreender o processo de desenvolvimento profissional dos médicos professores. Como objetivos específicos delimitamos:

- a) Apresentar o contexto histórico, político e social das escolas médicas brasileiras para a formação do médico professor;
- b) Verificar os desafios e as estratégias utilizadas pelo médico professor no decorrer de sua atuação profissional docente;

- c) Compreender o processo identitário dos médicos professores;
- d) Identificar os saberes docentes, como eles são construídos e mobilizados pelos médicos professores;
- e) Verificar as concepções do médico professor no que diz respeito a sua formação para a docência universitária;
- f) Apresentar elementos que contribuam para a elaboração de uma política institucional de desenvolvimento docente.

O presente estudo destaca a importância da formação permanente do médico professor no sentido de valorizar os saberes próprios de sua prática profissional, mas também o conhecimento e a prática pedagógica proposta para a docência na Educação Superior, pois o papel do professor universitário não pode veicular-se apenas ao domínio e a transmissão dos conteúdos das disciplinas. Caso contrário, tem-se a impressão de que o médico professor subvaloriza o saber pedagógico, ao relegar a um plano inferior as concepções metodológicas para o ensino, conforme nos alertam alguns estudos da área (RIOS; OTERO, 1987; MACHADO, 1998; BATISTA; BATISTA, 2005).

Desse modo, de acordo com a problematização, com o objeto de estudo tanto quanto aos objetivos apresentados anteriormente, acreditamos que o desenvolvimento desta pesquisa, ao colocar em evidência as especificidades do desenvolvimento profissional dos médicos professores no Curso de Medicina da UFU, possibilitará a produção de novos conhecimentos que contribuirão para a criação de uma cultura de formação pedagógica. Tal processo deverá ser orientado, planejado, sistematizado e equiparado aos conhecimentos específicos da área médica no cotidiano universitário. Além disso, acreditamos que essa investigação representará uma fonte científica importante para os profissionais da área pesquisada à medida que aborda uma temática ainda pouco pesquisada no Brasil.

No que se refere à análise dos dados, procuramos buscar respostas às perguntas anteriormente apresentadas e atingir os objetivos propostos, coerentes com a filiação ao método dialético de pesquisa que tem como pressupostos a integração entre os elementos gnosiológicos, lógicos, ontológicos e metodológicos, inter-relacionados aos determinantes da realidade sócio-histórica. Nesse sentido,

O método de produção do conhecimento é um movimento do pensamento que, no e pelo pensamento parte da apreensão de um primeiro nível de abstração composto pela vital, empírica, caótica e imediata representação do

real, e tem, como ponto de chegada, formulações conceituais cada vez mais abstratas. Essas, de volta ao empírico, imediato ponto de partida, podem apreendê-lo como totalidade ricamente articulada e compreendida, mas também como prenúncio de novas perspectivas, apenas intuídas, que levam o presente a novas buscas e formulações a partir da dinâmica histórica que articula o já conhecido ao presente e anuncia o futuro (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1353).

Para a leitura dos dados, utilizamos como técnica a análise de conteúdo de Bardin (1977). Para isso, adotamos como base uma metodologia de abordagem qualitativa. A pesquisa utilizou como instrumento de construção dos dados dois questionários, um simplificado e o outro de aprofundamento com os professores do Curso de Medicina da UFU.

Os dados foram organizados a partir de três categorias, que possibilitaram sua discussão e análise. A primeira categoria refere-se à **formação**, ou seja, às experiências formativas dos professores, às condições concretas para apreender ou mesmo reafirmar as suas percepções sobre o seu próprio desenvolvimento profissional na condição de médico professor. A segunda categoria, **identidade profissional**, expressa as percepções e os significados da profissão docente para os professores do Curso de Medicina. A terceira categoria refere-se aos **saberes docentes**, especificamente, ao aprendizado dos médicos professores sobre os saberes da profissão. A análise sistemática das condições de formação e atuação dos professores médicos possibilitou-nos compreender como ocorre o processo de desenvolvimento docente desses profissionais.

Dessa forma, o presente trabalho se estrutura em quatro capítulos seguidos das considerações finais. No capítulo I, **“Docência na Educação Superior: contexto e desafios”**, abordamos a temática do desenvolvimento profissional e profissão docente no âmbito da Educação Superior de maneira mais geral, utilizando vários autores e da legislação brasileira. Nesse capítulo, ainda recorreremos a algumas pesquisas para fundamentar nossas discussões no que diz respeito especificamente à docência universitária na área médica.

No segundo capítulo, **“Contexto histórico-político das escolas médicas: lócus de atuação profissional do médico professor”**, apresentamos brevemente as discussões sobre a origem das escolas médicas no Brasil, especialmente a docência no curso de Medicina, além do papel e dos desafios enfrentados pelos professores médicos nesse cenário.

No terceiro capítulo, **“O percurso metodológico da pesquisa”**, foram apresentados os percursos metodológicos para o alcance dos objetivos previstos e os procedimentos para a coleta (produção) e análise dos dados.

No quarto capítulo, **“O diálogo com os dados: rumo à compreensão do processo de desenvolvimento profissional dos médicos professores”**, apresentamos os dados coletados e

discutimos os seus resultados à luz do referencial teórico utilizado levando em consideração as concepções dos professores pesquisados sobre a sua formação profissional, identidade, os seus saberes e as suas práticas enquanto médicos professores.

Por fim, as “**Considerações Finais**” sintetizam a discussão sobre formação docente no Curso de Medicina e desenvolvimento profissional do médico professor, refletindo sobre as perspectivas e as contribuições da pesquisa, no sentido de contribuir para a elaboração de uma política institucional de formação e desenvolvimento docente na Universidade Federal de Uberlândia.

CAPÍTULO I

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: contexto e desafios

Erra quem afirma que “qualquer escola é melhor do que nenhuma escola”. Em tempos em que a sociedade sugere tantas formas de fazer política pública para a Educação, por que não ousamos de fato transformá-la? (Eduardo Chave)

O objetivo deste capítulo é discorrer sobre o desenvolvimento profissional de professores e a profissão docente. Para isso, recorreremos a diversos autores, à legislação brasileira e nos fundamentamos em algumas pesquisas que tratam dessa temática na Educação Superior com foco para a área médica.

1.1 Desenvolvimento profissional docente

O desenvolvimento pessoal e profissional de um professor é considerado um processo complexo, por ser a profissão-professor uma profissão que gera variados tipos de conhecimentos. Para tanto, contribuem também múltiplos e, por vezes, contraditórios significados, pontos de vista, valores morais, crenças expressos pelos discursos elaborados por vários interlocutores que se situam nos diferentes contextos criados nas instituições sociais, nos vários campos científicos, nas legislações, nas experiências sindicais etc. Logo se nota que “o desenvolvimento profissional de professores constitui-se como uma área ampla ao incluir qualquer atividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuros” (FULLAN, 1990, p. 3).

A facilidade de acesso à informação tem sido cada vez maior e o professor já não é, nem pode ser por si só, o detentor de todo o saber, nem o aluno pode ser simplesmente o repositório do saber que o professor transmite. As necessidades da sociedade atual exigem a utilização de novas metodologias e, conseqüentemente, uma reformulação tanto dos conteúdos quanto da forma pela qual se ensina, além da compreensão, por parte dos docentes, a respeito de como se aprende.

O conceito de desenvolvimento profissional docente tem-se modificado na última década, motivado pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar; dessa forma, o desenvolvimento profissional passa a ser considerado como

“um processo em longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 07).

Nessa atualização do conceito, fica mais claro o caráter intencional envolvido nos processos de desenvolvimento profissional e a importância do planejamento. Marcelo Garcia (2009, p. 15) salienta, ainda, que esses processos visam a promover a mudança. Ao recorrer a um processo intencional e planejado de atividades e experiências que possam promover o desenvolvimento profissional dos docentes, objetiva-se atingir a qualidade do ensino e, em última (ou primeira) instância, a qualidade da aprendizagem dos alunos.

A prática da Educação é muito anterior ao pensamento pedagógico. O pensamento pedagógico surge com a reflexão sobre a prática da Educação, como necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos (GADOTTI, 2006, p. 21).

Diante disso, quando mencionamos o desenvolvimento docente, faz-se necessário compreender que os processos de formação profissional contribuem para tal desenvolvimento, constituindo orientações para “manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações” (RUDDUCK, 1991, p. 129).

O desenvolvimento profissional dos professores, segundo Marcelo Garcia (2009), deve ser entendido enquadrando-se na procura da identidade profissional, na forma pela qual os professores se definem a si mesmos e aos outros. Nesse sentido, o autor destaca a identidade profissional como um elemento inseparável do desenvolvimento profissional e menciona tanto os vários fatores que a afetam (como a escola, as reformas e contextos políticos), como suas implicações, ou seja: “o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional”. Nesse sentido, trata-se de “uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 07)).

O processo de constituição da identidade profissional deve ser, portanto, um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos, atividades, experiências de desenvolvimento profissional dos docentes. O que podemos concluir é que a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula.

O professor necessita desenvolver habilidades de como mobilizar os conhecimentos e os saberes. É um postulado do mundo atual que exige do professor lidar com os saberes em construção, superando as formas de conhecimento pronto e acabado, apenas baseado nos objetivos dos políticos, e levando ao desenvolvimento da capacidade dos alunos por meio das incertezas (ROSA; KHIDIR, 2004, p. 156). Sobre as práticas formativas, Guimarães (2004, p. 56) considera que elas “são as maneiras como o currículo é desenvolvido. [...] Referem-se tanto a maneiras específicas de como os professores formadores atuaram ou a ações promovidas pela instituição formadora” (GUIMARÃES, 2004, p. 56).

Para Guimarães (2004), tais práticas são complexas e amplas; uma vez que ultrapassam as ações sobre como ensinar. Dessa forma, Ferreira (2003), destaca que as práticas formativas devem resultar da inter-relação entre teorias, modelos, princípios extraídos de investigações experimentais e regras procedentes de ações que possibilitem o desenvolvimento profissional do professor, tornando-o criativo e adepto a mudanças; permitindo que o desenvolvimento profissional dos professores vá para além de uma etapa meramente informativa, pois,

[...] implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas (HEIDEMAN, 1990, p. 4).

As práticas formativas que ocorrem durante a formação docente e sua contribuição para o desenvolvimento da identidade profissional são influenciadas por mudanças no cotidiano e, nesse contexto, tornam-se desafios para os professores. Dessa forma, exige dos educadores, para acompanhar essas mudanças, um enriquecimento e um repensar dos saberes que possuem ou que ainda necessitam construir. Lembrando, contudo, que essa formação, como uma cultura de prática profissional, conforme colocado por Charlot (2005), não se limita apenas a um conjunto de práticas e comportamentos para melhor se adaptar a essas mudanças, mas constitui, sim, uma relação de sentido com esse mundo, com capacidade também de criticá-lo e atribuir-lhe sentido e significado.

Guimarães (2004) menciona que o conhecimento transmitido durante o processo de formação relaciona-se diretamente com a prática profissional, cujos saberes mais importantes são disciplinares, pedagógico-didáticos e demais relacionados à cultura profissional; tais saberes são fundamentais para a forma de constituir a base dos conhecimentos da profissão.

Nessa concepção, a prática docente do indivíduo que está em formação necessita “recriar as formas convencionais de ensino e aprendizagem para torná-las adequadas às peculiaridades da formação de professores” (MEC, 2001, p. 13).

O desenvolvimento docente, para as autoras Alarcão (2003) e Maués (2003), pode ser considerado como uma prática contínua e um ponto básico para o aperfeiçoamento do processo escolar em todos os níveis em que o processo e a forma de capacitação docente realizada sejam a ênfase para o desenvolvimento profissional.

Como menciona Hernandez (1998):

[...] atualmente se dá mais importância às propostas de formação do que à maneira como os professores aprendem (ou não), o que me leva a colocar o que entendo por aprendizagem: alguém aprende quando está em condições de transferir a uma nova situação (por exemplo, à prática docente) o que conheceu em uma situação de formação, seja de maneira institucionalizada, nas trocas com os colegas, em situações não-formais e em experiências de vida diária (HERNANDEZ, 1998, p. 01).

Nesse sentido, nota-se a importância de um investimento mais consistente na formação continuada do professor universitário para que ele possa preparar-se melhor para enfrentar situações e problemas existentes em sua prática pedagógica. É indispensável que a formação continuada tenha duração suficiente para proporcionar, ao docente, condições de refletir sobre a sua própria concepção de ensino e aprendizagem de forma diferenciada, não se limitando apenas à produção científica, mas retirar de seu contexto e de sua realidade vivenciada os problemas que perpassam a Educação Superior, na tentativa de solucionar tais dificuldades ou vislumbrar possíveis caminhos para uma Educação de qualidade.

Pensamos que, para exercer a docência na contemporaneidade, não basta ser pesquisador, cientista renomado ou realizar cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*. Ao indispensável domínio técnico-científico de sua área de atuação, requer-se que o docente alie formação didático-pedagógica adequada às práticas educativas a que se dedica. Além disso, faz-se necessária uma inovação educativa por parte do docente, com novos valores e significados de organização e produção do conhecimento, conectados com os desafios da prática, do significado, da motivação e do afeto. Marques (2000, p. 190), ao discutir sobre a formação docente, considerou ser fundamental a

[...] ruptura crítica com a continuidade linear do trabalho educativo e das rotinas que nele se instalam, com o desgaste das energias intelectuais e dos entusiasmos contagiantes. Ruptura que demanda postura de pesquisa renovada na capacidade de tematizar a prática docente, de suscitar dúvidas e questionamentos, de apontar para novos caminhos e de expor-se na formulação, em linguagem autônoma, de suas próprias conclusões e nos

desafios que persistem, não só no que tange ao processo pedagógico, também no que se refere ao campo específico da ciência cultivada (MARQUES, 2000, p. 190).

Ao propor a “ruptura”, o autor enfatiza a necessidade do fazer reflexivo do professor universitário, no sentido de romper com a cultura cristalizada da reprodução de modelos prontos, acabados e de desconstruir práticas insípidas, que não mais satisfazem a inquietação de professores e estudantes. Por meio de trabalhos de discussão com acompanhamento de grupos, visando a instaurar rotinas de partilha no interior das universidades, Nóvoa (2000) sinalizou para o caráter da profissão docente no Ensino Superior, discutindo as novas demandas e os desafios dessa atividade em face das mudanças nas universidades, na relação com o conhecimento e com o público, dada a heterogeneidade crescente e a tendência à diversidade de interesses. Para o autor, é importante a mudança que está ocorrendo no espaço universitário, relacionada ao fato de que, se antes a universidade era o lugar onde os conhecimentos existiam e eram difundidos, hoje grande parte desse conhecimento já não está mais nela. Pode estar na *internet*, nos meios de comunicação, em muitos lugares, mas não está mais exclusivamente, na universidade, ou está em apenas parte nela.

O acesso à informação, segundo Cunha (2000), cada vez mais prescinde da instituição universitária. Não há mais espaço para a clássica percepção do professor transmissor, principal fonte da informação, depositário de verdades e certezas. Uma nova profissionalidade docente faz-se necessária. A função docente precisa ser reconstruída, com o desafio de uma nova perspectiva; “essa função é ser ponte entre o conhecimento disponível de todas as maneiras e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos educandos” (CUNHA, 2000, p. 48).

Concretamente, significa entender que a Educação e as instituições de Ensino Superior em sua totalidade; isso inclui necessariamente o docente e sua formação permanente para enfrentar a era do conhecimento. Isso pressupõe uma ampliação do desenvolvimento e aprimoramento profissional, por meio de processos profundos e contínuos de avaliação e reposicionamento na carreira profissional, pautados por programas permanentes de formação.

A ação docente, com muito foco na competitividade e na individualidade, necessita ser repensada, assim como a função pedagógica da aula universitária precisa ser reconstruída. A ação docente necessita ser idealizada e concretizada dentro de um quadro de transição paradigmática, no sentido de mudanças estruturais da prática. Busca-se romper com a lógica da transmissão e da memorização, do conhecimento fragmentado, da separação teoria-prática. Há que se construir uma metodologia que considere as relações entre ciência e construção do conhecimento, entre ensino e pesquisa, entre conteúdo e forma, entre teoria e prática e entre

as dimensões pedagógica, epistemológica e política da prática docente na universidade (FORESTI, 2001).

Uma das tendências investigativas recentes no campo da docência universitária tem sido aquela que concebe o ensino como atividade reflexiva. No que diz respeito ao professor reflexivo, Behrens (2000), assim como Nóvoa (2000), partilha da ideia de que se faz necessária a construção de uma formação contínua que se fundamente na reflexão *sobre a e na* ação docente. Esse professor reflexivo indica caminhos para superar “o fazer pelo fazer” e direciona o “saber por que fazer”. Esse conceito perpassa a formação de professores como também o currículo, o ensino e a metodologia da docência. A ideia é a de que o professor possa desenvolver a sua capacidade reflexiva sobre sua própria prática. Segundo Zeichner (1993), tal capacidade implicaria, por parte do professor, uma inter-racionalidade e reflexão sobre seu trabalho.

Pensar em inovar, nessa ótica, é começar a mudar. Todo ser, porque é imperfeito, é passível de mudança, de progresso e de aperfeiçoamento. Paulo Freire nos provoca a partir de seu entendimento a respeito do inacabamento de homens e mulheres, ao dizer: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Essa é a diferença profunda entre o ser determinado e o ser condicionado” (FREIRE, 2010, p. 53). E isso só é possível a partir de uma reflexão sobre si mesmo, sobre suas ações e sobre o mundo. A avaliação da prática leva a descobrir falhas e possibilidades de melhoria. Quem não reflete sobre o que faz acomoda-se, repete erros e não se desenvolve profissionalmente, conforme nos ensina Nóvoa:

Quando o professor deslocar a atenção exclusivamente dos “saberes que ensina” para as pessoas a quem esses “saberes vão ser ensinados”, vai sentir a necessidade imperiosa de fazer uma reflexão sobre o sentido do seu trabalho. Seria necessário que essa reflexão tivesse, simultaneamente, uma dimensão individual (autorreflexão) e uma dimensão coletiva (reflexão partilhada) (NÓVOA, 2000, p. 134).

É consensual a ideia de que a reflexão é um processo vital para o professor em seu exercício profissional. No entanto, não uma reflexão desprovida de capacidade crítica, mas sim, assentada na conscientização da importância de revisão constante das práticas. Pimenta (2005, p. 28) esclarece que um processo de formação permanente deve ter como princípio: “refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação – uma proposta metodológica para uma identidade necessária do professor”. Para a autora, a formação é um processo dinâmico, complexo, que deve ser pensado inicial e continuamente.

Além de seu papel reflexivo, sabemos que, atualmente, o professor universitário precisa ser um intelectual transformador que vai a busca de sua autonomia e que estimule a

autonomia de seus alunos pensando na justiça social, na igualdade de direitos, na democracia ampla/irrestrita, na inclusão dos excluídos e em respeito a diversidade e as diferenças étnico-culturais.

De acordo com Giroux (1997), os professores são intelectuais transformadores, pois cabe a eles o questionamento das condições e posições políticas, econômicas e pedagógicas de seu trabalho, de modo reflexivo, crítico e criativo, contribuindo para a formação dos cidadãos ativos, empenhados na luta pelas mudanças sociais e a efetivação de uma sociedade democrática. Concepção, também, defendida por Onofre (2006):

[...] o professor não pode ser entendido como mero instrutor do ensino em sala de aula ou reprodutor do conteúdo dos currículos oficiais. Mas, ao contrário, precisa refletir sobre os princípios políticos e epistemológicos que norteiam seu trabalho pedagógico e desenvolver em si mesmo e em seus alunos a capacidade para o pensamento “crítico, reflexivo e criativo” (ONOFRE, 2006, p. 56).

Nesse contexto, é necessário unir a concepção da prática docente com o processo de emancipação dos próprios professores, favorecendo, assim, uma reflexão crítica, tanto das atuações docentes, quanto a crítica analítica e questionadora das estruturas institucionais em que trabalham. É a conscientização dos valores e significados ideológicos implícitos nas ações dos professores, para uma prática transformadora direcionada a eliminar a irracionalidade e a injustiça existente na instituição, e conseqüentemente, na sociedade, conforme Freire (2010).

Uma condição para compreender o professor como intelectual transformador é segundo Giroux (1997, p. 163), “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”. Ou seja, compreender a universidade como campo político, composta pela tensão de poderes, assim a inserção da escolarização diretamente na esfera política democrática. Nessa perspectiva, a reflexão e a ação crítica fazem parte do projeto social fundamental, para estimular os estudantes a desenvolverem uma crença permanente na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais e ainda, humanizarem-se mais como partes dessa luta. Já o tornar o político mais pedagógico e vice e versa representa a utilização de métodos pedagógicos que incluam interesses políticos, de essência emancipatória. O que propõe, o tratamento de estudantes como agentes críticos, tornar o conhecimento problematizado e significativo, utilizando o diálogo crítico e a argumentação, em vista de um mundo qualitativamente melhor para todos.

Diante do exposto, é relevante mencionar também a importância de se conquistar a nossa autonomia, no sentido de emancipação, percebida como libertação profissional e social, envolvendo a superação das distorções ideológicas e a consciência crítica, com um claro

compromisso político. A autonomia pretendida pode ser buscada por alunos, por professores, por escolas e por universidades pela autoconsciência crítica e subjetiva de nossas ações e/ou pela participação objetiva do governo. Contraditoriamente, evidencia-se na prática uma delegação de responsabilidade do Estado para o professor. Ocorre uma “pseudoparticipação” isto é, promove-se a participação dos professores na realização apenas das tarefas específicas do trabalho, e não nas esferas de definição das políticas da instituição. Ou ainda, trabalha-se na lógica de que os professores ampliem sua “responsabilidade, mas sem aumentar seu poder, ou seja, sem dispor de mais possibilidades de transformação das circunstâncias nas quais se desenvolve seu trabalho” (CONTRERAS, 2002, p. 265).

Dessa forma, quando os próprios órgãos governamentais exigem do professor eficácia e eficiência em seu trabalho, ao se pensar a Educação nesses termos, cabem determinadas funções ao professor, como uma linha de produção industrial, onde deverá sair um bom produto, esse produto é um aluno com determinado perfil. Para se atingir esse determinado produto, o professor precisa possuir determinadas competências, ao invés de saberes profissionais, ocorrendo, assim, o deslocamento do olhar “do trabalhador para o local de trabalho [...] ficando esse vulnerável à avaliação e controle de suas competências. Se essas não se ajustam ao esperado, facilmente poderão ser descartadas” (PIMENTA, 2002, p. 21). Para a avaliação ou conferência do produto - alunos -, foram criadas formas de controle de qualidade, como Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) para os cursos de Graduação.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que existe uma falácia da autonomia e de produção de conhecimento, a partir do momento em que o Ministério da Educação mantém o controle irrestrito do que deve ser ensinado por meio de provas homogêneas para todo o território nacional. Cria-se um neotecnicismo, em que o ensino é de repasse de informações com respectivas técnicas correspondentes, gerando ou aumentando a dependência do professor em relação aos órgãos governamentais. Trabalha-se como se repassar informação e produzir conhecimento fossem idênticos, quando que diferem e muito.

Ao discutir e repensar o processo de formação e atuação de professores, como aspectos imprescindíveis na busca permanente da qualidade da Educação Superior no que diz respeito à sua profissionalidade docente na atualidade, percebemos que há muito a ser feito para que possamos suprir lacunas existentes e processos ideológicos na formação dos professores universitários. As experiências de formação profissional de professores muitas vezes dispersas precisam ser mapeadas e discutidas na sua condição de impacto sobre a qualidade do Ensino Superior. Assim sendo, tais experiências terão, certamente, uma

importante conexão com o campo da didática e dos processos de ensinar e aprender e ainda, explicitam a necessidade de políticas que estimulem uma nova reconfiguração profissional.

Entendemos que o desenvolvimento docente está intrinsecamente vinculado aos processos formativos (formação inicial e continuada), aos saberes e a construção da identidade docente, conceitos importantes na compreensão desse processo.

1.1.1 Profissão

O termo profissão provém do latim *professio*, que possui relações semânticas com os vocábulos declaração, emprego, exercício, profissão e ocupação. Para Veiga (2005, p. 23), o seu “[...] conceito não é neutro nem científico”, visto que diversos conceitos se ligam a ele, permeados por relações de poder que o determina em um dado contexto, que varia diante mudanças ocorridas nos ambientes: econômico e social ao longo de seu percurso histórico.

A definição de profissão “[...] é utilizada para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado, que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública” (POPKEWITZ apud VEIGA, 2005, p. 40) e dele decorre o conceito de “profissionalização”. Conforme Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004):

A profissionalização é entendida como desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional (RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2004, p. 50).

Em relação à profissionalização, Freidson (1998 *apud* WEBER, 2003) menciona outros temas que mais se vinculam a esse campo da divisão do trabalho, cuja análise e discussão referem-se a demandas de cunho social, cuja maior finalidade e propósito são o controle do poder profissional, com foco em aspectos como formação, avaliação e acesso do trabalho realizado. Nesse sentido, “quando se pensa na ideia de ‘profissão’, parece ter-se em mente uma série de características segundo as quais configuramos esse conceito e, por conseguinte, quem são os merecedores de tal denominação” (CONTRERAS, 2002, p. 55).

Nesse conjunto, ganha relevo a questão da constituição da “profissionalidade” docente entendida no sentido atribuído por Cunha (2007): a profissão em movimento, em ação, em processo. A autora comenta ser essa expressão mais apropriada do que o termo profissão, no

que se refere à formação profissional, já que o trabalho docente não é estático, é sempre processo.

A complexidade de compreensão e entendimento acerca dos profissionais da Educação se dá a partir do momento que o modelo de uma racionalidade limitada surge como fator determinante para legitimar um modo de trabalho. O profissional da Educação tende ser diferente de outros profissionais, pelo fato de que seus valores são vistos pela sociedade como mera formalidade de condução humana, como propõe Lüdke (2008), ao mencionar que:

Efetivamente, a profissão docente tem uma especificidade própria, em comparação com as profissões mais tradicionais. A profissão docente é epistemologicamente diferenciada, é portadora de uma dimensão mais explicitamente ética, como também é uma profissão relacionada ao conhecimento. Nesse sentido, os critérios utilizados nas profissões liberais, quase sempre, mais excluem do que incluem a profissão docente no rol das profissões (LÜDKE, 2008, p. 75).

Ao refletir sobre o professor do Ensino Superior na sociedade contemporânea, Morosini (2006) salientou que a figura do professor sempre ocupou lugar central na Educação. Entretanto, mais recentemente, uma nova ordem econômica social, de caráter global, é instalada e parâmetros como competitividade, auditoria, avaliação, empreendedorismo, empregabilidade, domínio do mercado, ensino virtual, entre outros passam a questionar mais acentuadamente a centralidade da figura do professor na Educação. Nesse novo século, defende-se que o professor se forma na prática (MOROSINI, 2000; 2006).

Parece-nos importante considerar que, ao defrontar-se com esse cenário institucional, que é extremamente competitivo e com padrões de docência definidos pelo mercado de trabalho e pelo Governo, o professor universitário tem, hoje, uma nova exigência de formação, com novos desafios à sua prática. Existe uma pressão externa concreta pela qualidade da ação docente e do currículo, o que leva a repensar a formação pedagógica do professor universitário e a propor ações de formação continuada que contribuam para a superação do autodidatismo e/ou do uso de regras didáticas, mediante uma visão mais compreensiva das dimensões da prática pedagógica (FORESTI, 2001).

Para Cunha (2004), afirma que o professor universitário é o único que não tem a formação defendida na LDD/96. Ele, diferentemente dos que trabalham em outros graus de ensino, constituiu-se historicamente, tendo como base a profissão paralela que exercia no mundo do trabalho. Nesse sentido, a ideia de quem sabia fazer também sabia ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes. Na área médica, por exemplo, um bom

professor seria um médico com boa reputação em sua especialidade, não importando sua competência como docente.

A formação, que não é neutra, exigida para docência no Ensino Superior tem-se concentrado no conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, seja ele prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico, do “*ethos* acadêmico”, que é a identificação fundamental do trabalho universitário com a pesquisa em detrimento da docência). A fragmentação e a superespecialização da formação do professor sempre recebeu inúmeras críticas, por isso, o docente não deve ser apenas o especialista que ensina, mas um profissional de aprendizagem, que também aprende e incentiva o aprendiz à aprendizagem, colaborando ativamente para que possam juntos alcançar seus objetivos.

Segundo Masetto (2003), a docência universitária deu ênfase ao ensino, e, portanto, ao professor, que é o profissional que ensina a quem não sabe. O corpo docente é recrutado entre profissionais competentes na comunicação do conhecimento, com Mestrado e Doutorado, mas sem exigir deles competências de um educador no que diz respeito a conhecimentos e habilidades na área pedagógica e à perspectiva político-social.

1.2 Docência universitária: diálogo com a legislação e com as pesquisas

1.2.1 Diálogo com a legislação

A formação de professores constitui um dos elementos fundamentais para a qualidade da Educação Superior. A partir desse pressuposto, entendemos que é pertinente pautar nossa reflexão nos pressupostos das políticas de formação com o objetivo de compreender as contribuições e lacunas existentes no âmbito da docência na Educação Superior. Nesse sentido, analisamos os preceitos legais em relação à formação de professores para exercer a docência universitária, pois acreditamos que seja essencial refletirmos sobre essas políticas ressaltando que a criação de tais políticas não deve se restringir a formação de pesquisadores, função indiscutível, mas, sobretudo, envolver aspectos referentes à docência, principalmente porque trata-se de uma profissão que exige a elaboração de conhecimentos bastante específicos para seu exercício profissional como qualquer outra profissão.

A formação de professores para o Ensino Superior acentuou-se a partir da década de 1960, em que se tornava imprescindível a formação de pesquisadores e de professores para

atender o contexto de expansão da Educação Superior no Brasil. O lócus principal da formação docente para atender as demandas foram as Pós-Graduações *lato* e *stricto sensu*, que nem sempre responderam às reais necessidades formativas dos professores no que se refere aos saberes da docência, pois a centralidade da formação desenvolvida reside na pesquisa com poucos desdobramentos para a docência. Atualmente, são crescentes as discussões e debates sobre a formação de professores que atuam no Ensino Superior, portanto, é imprescindível que a formação desses profissionais abarque a complexidade que envolve a docência, a pesquisa e a extensão.

Assim, analisamos aspectos relevantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96), revelando suas inovações em relação à Lei nº 5.540/68, que fixou normas de organização e funcionamento do Ensino Superior no Brasil. Outra referência é o Plano Nacional de Educação (Lei Nº 10.172/2001), no sentido de analisarmos o que a legislação prescreve para a formação de professores universitários. Portanto, este capítulo pretende problematizar a Educação Superior no Brasil a partir das políticas contemporâneas, especificamente no que se refere à formação do docente universitário. Consideramos, para isso, fundamental o diálogo com diferentes autores (CUNHA, 2007; GIOLO, 2006; SANTOS, 2002; SAVIANI, 2000; MASETTO, 2000, 2003; DEMO, 1997) entre outros, para aprofundar essa discussão.

Os conceitos educacionais são ressignificados com base nos movimentos da sociedade e na postulação de novas normas, leis, decretos e portarias. Assim, as temáticas específicas a serem abordadas serão contrapontos da legislação no que tange às modificações no Ensino Superior, propostas pela LDB 9.394/96 em relação anterior Lei nº 5.540/68 e a proposta de avaliação para Educação Superior.

Ao problematizar a Educação Superior no Brasil a partir das políticas contemporâneas verificamos que o Estado vem assumindo uma nova reconfiguração que demanda novas políticas para a Educação Superior. Percebemos, na legislação, que as políticas públicas apresentam um nós ideológico claramente neoliberal que demanda a Educação superior como um nível de ensino voltado prioritariamente a prover a continuidade da formação das lideranças, em um “patamar mais elevado”.

Na lógica do estado neoliberal, nossa legislação impõe ações em consonância com os interesses reguladores do mercado e das instituições financiadoras, exercendo um papel regulador e reforçando, por exemplo, políticas de avaliação com a preocupação de pontuar para qualificar as instituições de ensino. Dessa forma, possibilita destinar financiamentos e melhorias àquelas ditas melhores e assim configuradas no *ranking* nacional, gerando

competitividade, cujos desdobramentos não se dão, exclusivamente, no Ensino Superior, mas também, nos demais níveis de ensino e inclusive entre os próprios professores universitários.

Conforme Santos (2002, p. 26) os processos de globalização englobam todas as dimensões da vida humana, interagindo com todas as suas diferenciações, pois é um “fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de um modo complexo”. Compreender esses processos, incluindo neles a Educação Superior, é fundamental para nos inserirmos na luta contra essa lógica homogeneizadora que impede de vermos que, a Educação, assim posta, está reduzida a ser mais uma variável econômica, na qual as diretrizes e ações devem ser reconfiguradas, para que o Estado, ao invés de eximir-se de suas responsabilidades, possa assumir seu papel frente à Educação, contrariando a ideia vigente de que a sociedade tem responsabilidades sobre ela.

A releitura da LDB 9.394/96 instigou a retomada de conceitos, entre eles o de Educação Superior. Em seu artigo 43, propõe que a “Educação Superior deve suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional”. Além disso, apresenta avanços como o de permitir que alunos com extraordinário aproveitamento nos estudos abreviem seus cursos, entre outros. Mas o mais significativo é que pela primeira vez a Educação Superior, não foi esquecida da lei que dá as diretrizes e as bases da Educação nacional, tendo um capítulo dedicado exclusivamente a ela.

Quando da aprovação da LDB 9.394/96, Demo escreveu que “talvez não fosse exagero aventar que a parte mais caduca da LDB é a sua visão de Educação Superior” (DEMO, 1997, p. 15). A afirmação de Demo inicia nossa reflexão sobre a inclusão da Educação Superior na Lei 9.394/96. A inclusão de um capítulo sobre a Educação Superior, embora na leitura de alguns autores tenha trazido mudanças que foram mais de caráter nominal do que de conteúdo propriamente dito, conforme Demo (1997, p. 117) e mudam “os rótulos permanecem os números”, acentua as diferenças. Todavia ainda trazem um avanço, pois essa modalidade de ensino compõe a legislação que se refere à Educação formando uma unidade. De outro ponto, algumas alterações são passíveis de estudo. Embora não pretendamos aprofundá-las, acenamos para a necessidade de serem retomados e discutidos, no âmbito das políticas da Educação Superior os seguintes aspectos:

- A lei 5.540/68 trata dos objetivos do Ensino Superior, já na Lei 9.394/96 os objetivos se transformam em fins. Apesar dessa diferença, na essência, ambos os textos trazem a formação profissional, a integração ensino, pesquisa e extensão, a possibilidade de desenvolver o conhecimento difundido, além de preservar e ampliar o patrimônio cultural da humanidade.

- A LDB em vigor consagra a avaliação periódica dos cursos e instituições, assim as universidades passam a ter um controle externo pelo MEC, através, especialmente, do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), órgão criado pelo Ministério da Educação que passa a exercer a função de coordenar essas avaliações.
- O processo de escolha dos dirigentes universitários é omitido do texto da lei 9.394/96, o que pode tornar mais democrática essa escolha.
- Fortalece-se, na nova Lei o papel dos colegiados, fator importante no sentido de apontar para uma descentralização nas decisões.

Embora incipientes, essas análises nos remetam a buscarmos outros aspectos importantes a serem analisados e comparados entre a Lei nº 5.540/68 e a Lei 9.394/96. Educação Superior *versus* Ensino Superior. Além dos pontos apresentados anteriormente, a LDB atual nos traz outra questão a ser analisada, no que diz respeito aos conceitos de ensino e de Educação. A Lei, segundo Demo (1997, p. 68) faz uma “salada terminológica”, pois aborda de forma equivocada as terminologias Ensino e Educação.

Na perspectiva neoliberal, o conceito de ensino, na perspectiva neoliberal é entendido como treinamento, capacitação, reciclagem, com forte conotação ao conceito de qualidade. Identificamos, ao longo das releituras e discussões, que a palavra ensino está sendo relacionada à ideia de quantidade e intimamente ligada à questão de um ensino básico, voltado para as questões profissionalizantes, ao passo em que Educação é vista como uma possibilidade de proporcionar a reconstrução do conhecimento.

Nesse sentido, apresentamos, a partir de Demo (1997), a conceituação de ensino e Educação. Por ensino, ele entende a aula como protótipo da Educação escolar; ensino-aprendizagem, separação entre aquele que ensina e aquele que aprende; aprendizagem como resultado de uma atividade chamada de ensino; treinamento (de fora para dentro – de cima para baixo); qualidade referida ao ensino; conhecimento adquirido; professor que vende ou repassa conhecimento; aluno que adquire o conhecimento; aluno que se submete a uma intervenção externa; acúmulo de conhecimentos; subserviência ao modelo reprodutivo; frequência obrigatória às aulas. Já por Educação, entende o esforço reconstrutivo do aluno; a orientação crítica do professor; o professor como pesquisador-reconstrutor de seu conhecimento em parceria com o aluno; a intervenção; o conhecimento e habilidade enquanto elementos que podem ser construídos e não adquiridos; o saber pensar; o aprender a aprender; a reconstrução constante; a aprendizagem emancipatória e a pesquisa.

Segundo Demo (1997), a Lei não estabelece tal diferenciação, o que é um indicativo de desconhecimento de terminologias, apontando o descaso e a desqualificação de quem a

elaborou e a aprovou, fala ainda que tal “miscelânea” terminológica satisfaz lógica do Banco Mundial. A dita “salada terminológica” nessa análise se intensifica a começar pelo título do capítulo IV que se refere: Da Educação Superior, enquanto nos capítulos anteriores refere-se a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Já a terminologia “Sistemas de Ensino” vai aparecer em todas as classificações organizadas na LDB.

Se entendermos Educação como compromisso com a capacidade de reconstrução constante do conhecimento, estamos aí pensando na pesquisa avançada em todas as instâncias da Educação, no entanto a Lei é clara: a pesquisa aparece como terceira finalidade vinculada ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia. O texto não apresenta qualquer indicativo para a relevância educativa da pesquisa. Na verdade não nos podemos surpreender, pois percebemos o conceito explícito de aquisição de conhecimento, portanto quem vai receber o conhecimento não precisa buscar.

A quarta finalidade da Educação Superior também ilustra com clareza a forma pela qual se apresenta a pesquisa no texto da LDB, pois nos fala em divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos. Queremos destacar o termo “divulgar” que denuncia a forma empírica com que a lei compreende a pesquisa, ou seja, a concepção de ensinar ao outro que nada sabe.

Novamente na quinta finalidade a expressão “integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos em uma estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração”, além do termo aquisição também somos contemplados com o acúmulo do conhecimento ao longo das gerações, apontando para uma visão totalmente obsoleta de Educação.

Diante desse cenário, a docência universitária emerge na Lei como uma questão praticamente omissa, principalmente quando se trata de formar professores para atuar nesse nível de ensino, uma vez que a legislação precisa estabelecer diretrizes específicas. Para isso, de acordo com Morosini (2000), a formação do docente para atuar no Ensino Superior tem sido considerada obscura, tendo em vista que a legislação não esclarece de que forma deverá se organizar essa formação. Para a autora, a principal característica dessa legislação sobre *quem é o professor universitário*, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio.

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) enfatizam essa questão ao pontuar que, no Brasil, quando se trata de formação de professores, na maioria das vezes, faz-se referência aos níveis de ensino da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, excluindo o Ensino Superior. Para essas autoras, na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nº 9.394/96, a questão da formação do professor do Ensino Superior é

tratada de forma pontual e superficial. Pelo que apontam esses autores, a formação de professores para exercer a docência no Ensino Superior não está bem definida na legislação, ao contrário dos demais níveis de ensino. Essa indefinição supõe que, mesmo formado em Licenciatura ou em Bacharelado, esses professores não tiveram uma formação adequada ou suficiente que fundamente sua prática docente no Ensino Superior.

Em relação a isso, Pachane (2006) entende que a formação de professores para os ensinos Fundamental e Médio coincide com a Graduação em Cursos de Licenciatura. Já na Pós-Graduação, não há um sistema organizado com a finalidade de formar professores universitários.

A formação de professor para atuar no Ensino Superior é restrita ao artigo 66 da LDB Nº. 9394/96. Esse artigo normatiza que a preparação para o exercício do magistério superior será realizada em nível de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e de Doutorado. Sobre essa legislação, Veiga esclarece que:

Com relação ao amparo legal para o processo de formação dos professores universitários, a LDB de nº. 9.394/96, em seu artigo 66, é bastante tímida. O docente universitário será *preparado* (e não formado), prioritariamente, nos programas de Mestrado e Doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de Doutorado em área afim. (VEIGA, 2006, p. 90, grifo da autora).

Podemos verificar que a LDB Nº 9.394/96, não indica como esse professor será formado. Em relação à mínima regulamentação existente sobre a formação do professor do Ensino Superior, Pimenta e Anastasiou corroboram com Veiga (2006) deixando claro que:

[...] essa lei não concebe a docência universitária como *processo de formação*, mas sim de *preparação* para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em Pós-Graduação *stricto sensu*. Tal fato vem provocando um aumento significativo da demanda por esses cursos e o crescimento de sua oferta, especialmente na área da Educação, uma vez que se nota a ausência da formação para a docência superior nos programas de Pós-Graduação das demais áreas. Por outro lado, a não exclusividade da formação nesse nível, expressa na lei, tem provocado um crescimento da oferta de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* (especialização) ou mesmo a introdução neles de disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, especificamente voltada à formação docente (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 40-41, grifos das autoras).

Desse modo, a legislação prioriza a preparação do docente, estabelecendo que ela seja realizada em nível de Pós-Graduação *stricto sensu*, independente da área de conhecimento. O que se percebe é que a formação para a docência não é prestigiada na Pós-Graduação, visto

que seu objetivo se direciona para a dimensão científica, relacionada com a formação do pesquisador. Esse aspecto é salientado por Cunha (2005) ao afirmar que:

[...] a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela Pós-Graduação *stricto sensu*, nos níveis de Mestrado e Doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção (CUNHA, 2005, p. 73).

Pachane e Pereira (2003), assim como Cunha (2005) confirmam que, na Pós-Graduação, considerada o lócus privilegiado dessa formação, tende-se a priorizar a condução de pesquisas, tornando-se responsável, mesmo que não intencionalmente, por perpetuar a crença de que, para ser professor, basta conhecer a fundo, determinado conteúdo ou, no caso do Ensino Superior, ser um bom pesquisador. Desse modo, a formação para a docência não é contemplada na Pós-Graduação *stricto sensu*, contudo, não podemos negar a sua relevância para a formação de pesquisadores, mas também, que seria de sua responsabilidade formar professores. Masetto (2003) assevera que:

[...] a realidade desses cursos nos diz que trabalham bem a formação do pesquisador, o que é necessário inclusive para a formação do docente. Mas a pesquisa se volta, como é de se esperar, para o aprofundamento de conteúdos e descobertas de aspectos inéditos de determinada área do conhecimento ou aspectos tecnológicos novos. O mestre ou doutor sai da Pós-Graduação com maior domínio em um aspecto do conhecimento e com habilidade de pesquisar. Mas só isso será suficiente para afirmarmos que a Pós-Graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário? (MASSETO, 2003, p. 184-183).

Em observância à legislação, o professor do Ensino Superior deve ser portador de diploma que lhe confere o conhecimento no âmbito de um campo científico (mestre ou doutor), mas no nosso entendimento para ensinar, ou seja, para exercer a docência nas instituições de Ensino Superior, precisa, também, dominar os conhecimentos pedagógicos (VEIGA, 2006; MASETTO, 2003, 1998; PIMENTA, 2002; CUNHA, 2007; MELO, 2009).

Assim como é o nosso posicionamento, esses estudos reafirmam a necessidade de uma formação para a docência, atividade em que o professor atua diariamente, seja na sala de aula com seus alunos, na preparação do material, questões de ensino e aprendizagem, e, além disso, da necessidade de compreender a complexidade do Ensino Superior. Segundo Melo (2009), para o exercício da docência na Educação Superior, a competência científica constitui alvo da formação, no entanto, desprovida da dimensão didático-pedagógica, diferentemente

das exigências para atuação do professor na Educação Básica. Esse contexto tem como pressuposto a ideia de que, para essa atuação, basta ter o “domínio” do conteúdo a ser ensinado, a partir da máxima: “quem sabe sabe ensinar” (grifos da autora).

Diante dessas preocupações, é necessário considerar a importância das políticas de formação para o professor do Ensino Superior, mas destacar que existe a necessidade de que elas deem conta dos desafios inerentes à prática docente. A temática sobre as políticas de formação para a Educação superior tem sido amplamente discutida no campo da Pedagogia Universitária (CUNHA, 2007). Entretanto esse ainda não é um campo de estudos amplamente difundido, mas é pertinente assumir sua importância neste trabalho. Além disso, a pedagogia universitária se faz em diálogo, envolvendo o conhecimento específico e o pedagógico em um exercício interpessoal que requer respeito e humildade. Para a autora, a Pedagogia Universitária é um campo epistemológico inicial ainda frágil, mas suas reflexões têm constituído um campo de produção de conhecimentos e de saberes dos docentes do Ensino Superior.

Veiga (2006, p. 93) considera que é preciso que “as instituições de Ensino Superior, além de manterem os programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, também, ofereçam programas de formação continuada a seus docentes a fim de garantirem a síntese entre a titulação e o bom desempenho”. Com isso, reitera que a permanente formação e o desenvolvimento profissional não podem ocorrer de modo fragmentado e descontínuo.

Percebe-se que, na maioria das vezes, conforme afirmamos anteriormente, os programas de Pós-Graduação *stricto sensu* estão preocupados com a formação de pesquisadores para áreas específicas e, em geral, desenvolvem de forma lacunar (ou nem isso) a dimensão pedagógica na formação desses professores. Para Cunha (2007), é nessa perspectiva que:

[...] situa-se o perfil do professor proposto para a formação dos professores da Educação Superior. Entendendo que o que qualifica esse profissional é a Pós-Graduação *stricto sensu*, o mundo acadêmico revela o valor que dá a pesquisa em detrimento do ensino. Não se pretende com essa crítica, reforçar dualidades, pois, ter capacidade investigativa é condição fundamental para o professor universitário. Mas os saberes da docência são distintos daqueles requeridos para a pesquisa. E esses são sistematicamente desqualificados na cultura universitária (CUNHA, 2007, p. 21).

Como, nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, não há um direcionamento específico para formar docentes, parece que uma possibilidade encontrada tem sido a exigência do estágio docência. Proposto pela CAPES, por meio da Portaria 52/2002, assegurou no art. 8º, inciso V, que o bolsista de Pós-Graduação *stricto sensu* realize o estágio

de docência, espaço esse entendido como parte da formação dos pós-graduandos, objetivando preparar para a profissão. Esse deverá ser realizado em observação ao artigo 17, obedecendo aos seguintes critérios do regulamento:

I - no Programa que possuir os dois níveis, Mestrado e Doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao Doutorado;

II - no Programa que possuir apenas o nível de Mestrado, ficará obrigado à realização do estágio;

III - as Instituições que não oferecerem curso de Graduação, deverão associar-se a outras de Ensino Superior para atender as exigências do estágio de docência;

IV - o estágio de docência com carga superior a 60 (sessenta) horas poderá ser remunerado à critério da Instituição, vedada à utilização de recursos repassados pela CAPES;

V - a duração mínima do estágio de docência será de um semestre para o Mestrado e dois para o Doutorado;

VI - compete a Comissão de Bolsa/CAPES, registrar e avaliar o estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto à supervisão e o acompanhamento do estágio;

VII - o docente do Ensino Superior que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência;

VIII - as atividades do estágio de docência deverá ser compatível com a área de pesquisa do programa de Pós-Graduação realizado pelo pós-graduando.

Apesar de representar uma alternativa para formar professores do Ensino Superior, com Beraldo (2009) questionamos a eficácia do estágio de docência, visto ficar limitado, em alguns programas de Pós-Graduação, à mera inclusão de disciplinas pedagógicas, no currículo dos cursos de Mestrado e de Doutorado. Pontuam as autoras que, desse modo, continua não havendo entendimento consensual quanto à formação de professores para atuar na Educação Superior. Além disso, na maioria das áreas em que ocorre o estágio de docência, a orientação ao pós-graduando é feita por professores que também não tiveram formação didático-pedagógica, restando assim aos futuros docentes universitários repetirem modelos pré-fixados, pautados em práticas tradicionais de mera transmissão do conteúdo.

Diante disso, percebemos que as políticas neoliberais para formar professores não apresentam ações concretas e adequadas no sentido de emancipação e formação cultuados professor da Educação superior. Visam a obter bons resultados, mas faltam condições reais, tanto no que se refere à estrutura financeira, física e humana, como nas perspectivas de formar bons professores para melhorar a qualidade de ensino. No entender de Morosini (2000),

parece não haver um compromisso explícito e concreto com a pedagogia universitária, há compromisso segundo a lógica neoliberal.

A formação do professor para atuar no Ensino Superior, do ponto de vista das políticas públicas, sugere entendimento de que, para esse nível de ensino, baste o domínio dos conhecimentos da área específica de formação. Nesse sentido, Masetto (2003) contribui ao defender que a Pós-Graduação *stricto sensu* deverá abrir-se para propiciar essa formação pedagógica aos mestrandos e doutorandos. Para isso, necessitamos de que sejam elaboradas políticas que evidenciem a necessidade de formação pedagógica de professores para atuar no Ensino Superior brasileiro. Aspectos como a formação dos professores, a avaliação institucional, a definição conceitual em relação à Educação para a pesquisa, ensino e extensão são discussões que devem estar diretamente vinculadas ao processo de formação e desenvolvimento profissional dos docentes universitários.

Nesses termos, acreditamos que, no processo de formação do docente do Ensino Superior, é necessário o diálogo entre a formação científica e a formação pedagógica. Reforçamos, ainda, que deveria haver a constante preocupação das instituições de Ensino Superior com o desenvolvimento profissional de seus professores, por meio de programas específicos que considerem as suas necessidades/preocupações.

Dessa forma, para melhor entendimento de nosso objeto de estudo, além da compreensão quanto às lacunas da legislação no que se refere à formação do docente universitário, ainda se faz necessário discutir as lacunas da formação para a docência na área médica.

1.2.2 Docência na área médica: O que dizem algumas pesquisas

Analisamos algumas teses e dissertações disponibilizadas no sítio da Associação Brasileira de Educação Médica - ABEM, que focalizam as questões relacionadas à temática em tela. Por elas, confirmamos as tendências das pesquisas com ênfase na formação e prática docente e pudemos fundamentar-nos em autores que anteriormente realizaram pesquisas sobre temas afins.

O trabalho de doutoramento desenvolvido por Costa (2005) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, sob a orientação de Marcos Tarciso Masetto, abordou o processo de formação docente. Foram alvo do estudo as práticas educativas utilizadas por professores de Medicina, sua trajetória profissional, as influências sobre a sua atuação

docente, suas estratégias de ensino utilizadas, as facilidades, as dificuldades enfrentadas e a satisfação desses profissionais com a docência. Além disso, o estudo proporcionou reflexões sobre os saberes produzidos pelos professores, o caráter histórico e social da prática do docente em saúde, o processo de reflexão coletiva, necessário para o desenvolvimento profissional dos professores. As considerações do autor apontam possibilidades de um projeto de formação/desenvolvimento permanente para os professores da área médica, em particular, e da área da saúde de um modo geral. Nesse sentido, tal trabalho nos faz repensar a afirmação de Nunes (2001, p. 32) de que: “o professor passa a ser considerado um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão”.

Assim, como a pesquisa de Costa (2005), outras também apontam para a necessidade de produzir novos conhecimentos, engendrados nas experiências docentes, mais próximos da realidade e do cotidiano dos professores. Entre elas estão as pesquisas de Elliott (1998) e de Zeichner (1998) que pensam a formação de professores a partir dos paradigmas do professor pesquisador, defendendo a tese de que o professor deve pesquisar a sua prática para, de forma permanente, formar-se.

A pesquisa de Mestrado realizada por Cruz (2004) na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP objetivou analisar a proposta de transformação do ensino médico para a Graduação no Brasil, formulado pela Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico – CINAEM. Essa foi composta por onze entidades que, entre os anos de 1990 e 2000, realizaram, em conjunto com as escolas médicas brasileiras, um processo de avaliação dessas instituições e organizaram uma proposta de reformulação para o ensino médico no Brasil. Como regularidades do discurso, observamos nesse trabalho: uma filiação ao discurso científico presente no âmbito da construção e execução dos projetos de pesquisa; a avaliação da escola médica, estruturas discursivas em torno da crise do ensino médico, reafirmando, nos diferentes momentos, sua relação com a crise da saúde pública no Brasil; a transformação do ensino médico; a institucionalização de políticas institucionais como ação de transformação que tem como principal foco de intervenção as relações de poder presentes na interação entre os atores nos espaços sociais da escola médica. Nessa pesquisa, discutiu-se também a emergência de novas redes conceituais que são estruturantes do novo processo de formação: as necessidades de saúde da população são objeto, tanto da prática médica quanto do processo de ensino e aprendizagem; a finalidade do curso médico passa a ser a formação de um médico que seja cuidador e que tenha como resultado de sua intervenção a produção de progressivos graus de autonomia dos usuários em relação a sua

normatividade; as categorias acolher, compreender, significar, responsabilizar, intervir, resolver são destacadas como elementos essenciais do ato médico na construção da abordagem sobre o objeto da prática médica e são tomadas como o *modus operandi* do processo de produção de conhecimento médico pelo estudante ao longo do tempo.

O trabalho de Cruz (2004) é exemplo notável da acentuada e crescente tensão paradigmática do processo de mudanças pelas quais o ensino médico tem passado, levando-nos a questionar como essas mudanças se refletem na Educação, na formação médica e como essa tem respondido aos novos desafios. Nesse sentido, corrobora as afirmações de Bligh (1995), Norman e Schmidt (1992), Jones *et al.* (2001), de que escolas médicas de todo o mundo têm adotado novas estratégias de ensino, com o propósito de melhorar a formação profissional e atender às demandas da sociedade.

A pesquisa teórica exploratória de Rodriguez (2003) desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, objetivou repensar as funções e o processo de profissionalização docente do médico professor, preocupou-se em buscar na fundamentação histórica da ciência e na pesquisa educacional, argumentação conceitual para delinear o processo de formação do médico generalista e as dimensões formativas do professor desse novo profissional. Ao analisar as fragilidades do paradigma gerador da abordagem mecanicista e a conseqüente fragmentação do conhecimento, a sua pesquisa apontou para a necessidade de emancipação e de transformação do processo de formação médica.

Ainda no referido estudo foram discutidos os elementos constituintes do paradigma inovador a partir da visão holística, progressista e investigativa, parâmetros que o autor considerou cardinais no processo de reconstrução dos saberes envolvidos na complexidade da nova formação. O paradigma inovador, como proposta que reconhece as atuais necessidades sociais da área da saúde, expressa-se pela aprendizagem por meio de problemas, centrada no aluno e com uma concepção generalista e preventiva. Rodriguez (2003) mencionou ainda que as exigências do mundo do trabalho e a função educativa implícita no conceito das universidades contemporâneas requerem vencer novos desafios e construir novos perfis profissionais, especialmente, novos processos de profissionalização docente do médico professor, para que a excelência de seus saberes, em suas dimensões epistemológicas e pedagógicas, possam responder aos atuais anseios sociais.

Os dados da investigação confirmam que o processo formativo deve ser planejado, contínuo e precoce, dada sua dimensão humana, generalista e complexa, a busca de sua excelência requer, mais que instrução especializada, uma prática generalista ancorada na religação dos saberes na ética, na investigação e na ação colaborativa das instituições

formativas e gestoras. O objetivo pautou-se no desenvolvimento profissional dos futuros médicos do século XXI, que, ao buscar na Educação o elo perdido na sua prática de referência, poderão assumir um novo compromisso social em relação à saúde da população.

Outro estudo relevante, desenvolvido por Rodriguez (2003), coloca-nos frente as investigações que defendem a tese do professor transformador que rejeitam a tentativa de reduzir os professores a meros técnicos, entendendo que eles devem atuar como intelectuais capazes de transformar a sua realidade. Ele nos remete também à tese do professor autônomo (CONTRERAS, 2002), que enfatiza a autonomia do professor comprometido com uma Educação crítica que possibilite a emancipação.

Entre as pesquisas analisadas, destacamos o estudo de Bassi (2006), realizado na Universidade de Santa Maria – UFSM. A proposta desse trabalho foi perceber quais as marcas constitutivas da trajetória de formação do professor médico. Da análise de conteúdo desse material, emergiram cinco categorias: professores médicos também são pessoas, ser médico(a), ser professor(a) de Medicina; ser professor(a) de Medicina é diferente de ser médico(a) e a reforma curricular na UFSM. Em uma das conclusões apresentadas no estudo, pudemos inferir a necessidade de desenvolvimento de uma identidade do professor médico, já que as opiniões coletadas não apontavam diferenças entre os diversos aspectos do ser professor, mesmo em áreas muito técnicas.

Para complementar esse fato verificado sobre a identidade docente médica, BATISTA e SILVA (1998b, p. 32.), em sua obra, afirmam que, para os professores de Medicina, a docência é considerada uma atividade secundária à profissão médica e o trabalho docente “não se configura como uma profissão”. A identidade profissional dos professores de Medicina está ligada ao desenvolvimento do professor na sua função e costuma estar mais centrada em suas especialidades científicas do que em sua atividade docente.

Para finalizar a apresentação das pesquisas, temos o trabalho de Dias de Sousa (2011), realizado na Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Essa pesquisa discutiu a identidade do docente no Curso de Medicina da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM e suas possibilidades de profissionalização a partir de análises de quatro elementos do contexto institucional: expansão universitária, vivências curriculares, condições de trabalho e experiência do docente de Medicina. Como considerações finais, a pesquisa indicou que o docente de Medicina da UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro integra o primeiro grupo hegemônico da instituição. Ele se reconhece como docente, embora ainda seja distante a perspectiva profissional.

A docência em Medicina, conforme destaca a referida autora, é identificada pelo domínio dos conhecimentos técnicos científicos da área, silenciando especificidades da docência. Apesar disso, o docente de Medicina reconhece a necessidade de formação pedagógica, mas não a realiza, por que as suas condições de trabalho o obrigam a optar por outras demandas de atividades mais urgentes e mais valorizadas salarialmente. Uma política de formação docente na UFTM, referendada pela valorização da docência e por metodologias que tornem a prática objeto de discussão e aprofundamento de elementos do processo educativo, pode ser indicativa do fortalecimento da identidade profissional docente.

A partir dessas contribuições, percebemos que a temática desenvolvida nesta investigação encontra-se em consonância com as tendências das pesquisas relacionadas à formação docente, especialmente a formação do médico professor. Além disso, as pesquisas apresentadas ajudaram no entendimento e aprofundamento do objeto pesquisado.

Isso significa que diante das pesquisas apresentadas podemos inferir que, ao longo do tempo, foram-se acumulando argumentos favoráveis à necessidade de reinventar a Educação médica. Processos de avaliação de naturezas distintas como os promovidos pela CINAEM e mais recentes pelo MEC (ENADE e avaliação das condições de oferta dos cursos) reafirmam o “diagnóstico” de que, em muitas escolas médicas, há falta de preparo dos professores para atividades de docência e de investigação. Problemas como baixa produção de conhecimentos, currículos arcaicos, carga horária excessiva, dissociação entre teoria e prática, dissociação entre ciclo básico e clínico, formação que favorece a utilização indiscriminada de tecnologia e prática profissional impessoal e descontextualizada, entre outros, ainda são comuns e constituem focos de preocupação de gestores, de coordenadores de curso e de professores.

CAPÍTULO II

CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO DAS ESCOLAS MÉDICAS: lócus de atuação profissional do médico professor

*A universidade é o útero das classes dirigentes da nação do futuro.
Nenhuma sociedade pode viver sem universidades (Darcy Ribeiro).*

O objetivo deste capítulo é apresentar brevemente a história das escolas médicas no Brasil. Recuperar essa trajetória histórica, mesmo que de forma breve e até mesmo lacunar, possibilitou-nos a compreensão de diferentes aspectos políticos, econômicos, sociais e educacionais relacionados ao contexto de atuação profissional do professor universitário. Nesse sentido, para compreender o surgimento e desenvolvimento das escolas médicas, devemos levar em consideração o que ela, em si mesma, representou em todas as suas dimensões em determinado contexto. E, por último, objetivamos discutir a temática da formação médica no Brasil enfatizando a trajetória de criação, funcionamento das escolas médicas e o papel do médico professor nesse cenário.

Segundo Luckesi (1994, p. 127), “não se pode esquecer que o passado se faz presente em qualquer situação ou objeto do conhecimento ao qual nos dedicamos. Nada se faz abruptamente”. Não existem fenômenos isolados, por isso, o que se deve buscar é a compreensão das condições que engendram a constituição da universidade como importante instância formativa, as quais ela está vinculada. Todos os fenômenos naturais ou sociais têm uma gênese, uma história. E essa história, essa gênese é fundamental para se entender o objeto que estamos estudando. Assim, a escola que temos hoje não é a mesma de ontem; mas a escola de hoje é devedora da escola de ontem. E, em termos de conhecimento, não vamos conseguir compreender bem a escola de hoje sem estudá-la a partir de sua transformação de ontem para hoje.

2.1 ESCOLAS MÉDICAS NO BRASIL: origens e influências sobre a formação do médico professor

Após abrir os portos do Brasil às nações amigas de Portugal, D. João VI assinou, em 18 de fevereiro de 1808, o documento que mandou criar a Escola de Cirurgia da Bahia (atual Faculdade de Medicina da UFBA) e deu início ao ensino da Medicina no país. No mesmo ano, a Faculdade de Medicina da UFRJ foi criada pelo príncipe regente D. João, por Carta Régia, assinada em 5 de novembro de 1808, com o nome de Escola de Anatomia, Medicina e Cirurgia e instalada no Hospital Militar do Morro do Castelo. A criação de uma escola de cirurgia no Hospital Real serviria para a instrução daqueles que se destinariam ao exercício da “arte da Medicina”. Ele pedia que não se ensinasse apenas cirurgia, mas também anatomia como base essencial e obstetrícia, tão útil como necessária (LIMA-GONÇALVES, 2002, p. 115).

O ensino de Medicina, naquele momento, aproximava o médico professor de um prático, como os ensinamentos de um mestre a seus aprendizes com responsabilidade de repassar as técnicas cirúrgicas por ele utilizadas no cotidiano da atividade, distanciando-se da dimensão científica da Medicina, que apareceria apenas mais tarde pela Escola de Cós e continuado pelo modelo flexneriano⁴ da formação médica.

O modelo das primeiras escolas médicas do País obedeceu a um padrão, tendo-se desenvolvido a partir de um hospital-escola, representado por Santa Casa. Portanto, o médico professor manteve seu papel de ensino prático de técnicas médicas, não sendo necessária uma formação específica para a docência, apenas o conhecimento das principais técnicas; é o tipo de ensino tradicional que encontramos ainda hoje em nossas universidades. Essa realidade nos direciona ao que Freire (1994) diz em sua obra “Pedagogia do Oprimido” de concepção bancária de Educação, que pressupõe uma relação vertical entre o educador e educando, ou seja, entre o médico professor e seu aluno.

O médico professor é o sujeito que detém o conhecimento, pensa e prescreve, enquanto o aluno é o objeto que o recebe, é pensado e segue a prescrição. O educador “bancário” faz “depósitos” nos educandos e eles passivamente os recebem. Nesse caso, não há

⁴ O modelo flexneriano, baseado no relatório do mesmo nome e datado de 1910, orientou a organização das escolas médicas nos EUA e contribuiu para a estruturação de um modelo de organização do trabalho que distancia o médico do entendimento do seu objeto de trabalho como seres humanos que são individualidades, biológica e subjetiva, mas também uma totalidade complexa. Esse modelo tem como principal característica a fragmentação do ser humano, ao focalizar a atenção na doença. O modelo influencia não apenas a Medicina, mas o conjunto das profissões de saúde, em maior ou menor grau, bem como a organização do trabalho coletivo institucional.

produção de conhecimento, os educandos não são chamados a conhecer, apenas memorizam mecanicamente, recebem de outro algo pronto. Assim, de forma vertical e antidialógica, a concepção bancária de ensino "educa" para a passividade, para a acriticidade, e por isso é oposta à Educação que pretenda educar para a autonomia. Pachane (2009, p. 29), em relação à formação específica para a docência, afirma que “bastava ao professor oferecer o conteúdo (o ensino) e a aprendizagem seria de acordo com o empenho do estudante”.

Nesse sentido, percebemos que, embora inserido em um modelo que priorizava o domínio da técnica pelos alunos e a figura do professor sobre o aluno, o ensino na área médica precisava de avanços e expansão. Pelo fato de o ensino universitário estar voltado a uma elite dominante, ela conseguia superar as limitações do ensino e obter resultados positivos ao fim de sua formação.

Segundo Fraga Filho e Rosa (1998) os cursos de Medicina e cirurgia surgiram em hospitais militares, não somente em razão das condições sanitárias, mas principalmente para prover de médicos e cirurgiões a Marinha e o Exército, devido à iminente guerra com a França. Na época, o País contava, apenas, com dois médicos diplomados.

[...] A criação de escolas para a formação de clínicos e cirurgiões marca o processo de institucionalização da Medicina no Brasil [...]. A criação das escolas de formação de médicos e cirurgiões na Bahia e no Rio de Janeiro veio atender a preocupação da corte portuguesa, que se sentia ameaçada pela falta de médicos clínicos e cirurgiões com formação universitária, capazes de atender a nobreza que se instalava e de propor medidas de erradicação das grandes endemias e epidemias, necessárias para melhorar a imagem do Brasil nos demais países, principalmente a Inglaterra, receptores de minérios, matérias-primas e alimentos aqui produzidos e extraídos (PIRES, 1989, p. 68).

Conforme Cunha (1980) ao citar o Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1930),

Desde sua criação até o ano de 1930, as escolas médicas da Bahia e do Rio de Janeiro passariam por várias reformas, sendo que muitas das medidas propostas por elas, na maioria das vezes não seriam postas em execução. Nas memórias históricas tanto da instituição baiana como da escola do Rio de Janeiro, eram frequentes as reclamações nesse sentido por parte de seus autores (CUNHA, 1980, p. 19).

Com o passar dos anos o ensino médico ai ganhando pequenos avanços. O ingresso dos alunos no curso superior de Medicina começou somente a se efetuar mediante a prestação de exames preparatórios, sendo os exames do curso médico mais extensos que os do curso cirúrgico. Entretanto, o curso cirúrgico possuía cadeiras complementares e preparatórias,

como Física, Química, Patologia Interna Especial, Clínica Externa e Clínica Interna, cursadas uma a cada ano.

Em 1815, a escola foi transformada em Academia Médico-Cirúrgica da Bahia, sendo as aulas ministradas no Hospital da Caridade. Em 1832, a Academia foi transformada em Faculdade de Medicina. Em 1885, foi defendida a primeira tese de Doutorado no Brasil, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, nova capital do então Império. Com a transformação das academias em escolas ou faculdades de Medicina, em 1832, passaram a conceder títulos de Doutor em Medicina, Farmácia, Obstetrícia, proibindo a concessão do título de sangrador (PIRES, 1989).

Sarinho (1989, p. 27) registra que, em 1854, foi reorganizado o Ensino Superior nas Faculdades de Medicina, por iniciativa do Ministro Couto Ferraz, por meio do Decreto 1387, de 24 de maio, aumentando de quatorze para dezoito cadeiras o curso médico. Pela Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, foi permitido o ingresso de mulheres nos cursos superiores.

De acordo com Silva (1954), a primeira brasileira a diplomar-se em Medicina, Rita Lobato Velho Lopes, realizou seus estudos nos Estados Unidos, pois ainda não era permitido às moças no Brasil matricularem-se nos cursos de Medicina. A segunda, entretanto, formou-se, em 1888, no Rio de Janeiro. Rita defendeu a tese intitulada “Paralelo entre os Métodos Preconizados na Cesariana”, enquanto Maria Augusta Generoso Estrela foi a primeira mulher a revalidar diploma no Brasil.

A dificuldade do ingresso das mulheres no Ensino Superior reflete a concepção consolidada de que a mulher possuía capacidade inferior à do homem para pensar e produzir ciência. Tal fato é marcante na prática médica higienista, que reforçava a inferioridade da mulher, que, por ser mais fraca e menos provida de razão, não se podia representar nem política, nem cientificamente, necessitando, portanto, de uma voz autorizada para fazê-lo (MARTINS, 2004).

Até 1898, o ensino médico, comenta Sarinho (1989), foi ministrado nas escolas médicas do Rio de Janeiro e Bahia, para onde acorriam jovens de várias regiões do País. O prestígio da carreira médica atraía a clientela mais abastada, formando turmas numerosas, em torno de 420 alunos, que dificultavam o ensino das aulas práticas. Economicamente, o País vivia a expansão da economia cafeeira, diz Pires (1989), contando com uma significativa população no meio rural, enquanto as cidades mais populosas ficavam restritas ao Rio de Janeiro, a São Paulo e a Salvador.

As mudanças nas condições de admissão e no aumento do número de faculdades facilitaram o acesso ao Ensino Superior, resultando em uma alteração qualitativa e

quantitativa, nos primeiros anos da República. Até 1910, foram criadas 27 escolas superiores. Uma de Medicina, em Porto Alegre, em 1889, oito De Obstetrícia, Odontologia e Farmácia, oito de Direito, quatro de Engenharia; três de Economia e três de Agronomia, no Rio de Janeiro, em São Paulo e em Salvador (PIRES, 1989, p. 69-70).

A respeito dos contextos de desenvolvimento dos cursos de Medicina e de como se desenvolveram os seus modelos de ensino, é importante citarmos que tal evolução tem o seu valor na evolução histórica do conceito de saúde. Nesse sentido, consideramos que discutir a evolução desse conceito é fundamental para ampliarmos significados relacionados à Educação médica.

O processo saúde-doença tem acompanhado uma grande e significativa evolução na História. Enquanto na Idade Moderna o pensamento científico tende à redução, à objetividade e à fragmentação do conhecimento, traduzindo os acontecimentos por meio de formas demonstráveis e calculáveis, na contemporaneidade, a subjetividade e a complexidade, são tomadas como base para explicar a realidade por meio de modelos que procurem levar em conta as relações estabelecidas com o meio em que as pessoas vivem. Nesse contexto, necessitamos de perceber as mudanças nos valores e nas formas pelas quais os médicos concebem o mundo, a vida, a saúde e a doença, a forma pela qual eles produzem o conhecimento e, principalmente, a maneira pela qual atuam como profissionais da saúde.

Outro aspecto fundamental que precisa ser destacado é o modo pelo qual se tem dado a formação desses profissionais para a Educação Superior, pois, apesar da mobilização em torno da reforma curricular em direção à promoção da saúde, nesses últimos anos, as práticas de formação desses profissionais continuam muito centradas no modelo biomédico, biologicista da doença. No entanto, ainda é possível encontrar projetos pedagógicos centrados no modelo de atenção tradicional, biologicista, biomédico e hospitalocêntrico, quando teoricamente já está amplamente difundida a necessidade de avançar, de inovar, de mudar os princípios que orientam a elaboração dos projetos pedagógicas e as práticas formativas na área médica. Investir na promoção da saúde e não apenas continuar com discursos e teorias que mantêm a formação do médico distante das reais necessidades das populações mais vulneráveis torna-se cada vez mais urgente.

Até o início do século XX, a Medicina podia ser identificada como Ciência das Doenças, tendo como principal cenário de prática médica, o hospital. Com isso, a ênfase do processo de ensino-aprendizagem: “deveria recair no paciente do ambulatório, frequentemente com queixas vagas, sem doenças bem definidas e, muitas vezes, sofrendo mais de males psicossociais do que de problemas orgânicos” (PINTO; RANGEL, 2009, p.

188). De acordo com Lima-Gonçalves (2002), a Educação médica em princípios do século XX era essencialmente livresca, carente de base científica e marginalizadora do aluno. Ansiava-se por estruturas melhores, com laboratórios, mestres e pesquisadores.

A Educação médica foi fortemente influenciada por Flexner e seu relatório. Isso se deve, em grande parte, à grande capacidade de Flexner como administrador e à sua habilidade em manipular as estruturas de poder, além de saber utilizar a autopromoção de forma muito eficaz. Na verdade, Flexner não teve ideias originais sobre o ensino médico. Quando fez sua investigação e elaborou seu relatório, as modificações na Educação médica nos EUA já estavam em curso. Ele a fez avançar, por certo. O mesmo acontecia em outras partes do mundo, inclusive no Brasil. As forças e ideias sobre a Educação médica existentes naquele momento histórico nos EUA e na Alemanha foram habilmente utilizadas por Flexner, levando-o a se tornar "o líder autoproclamado de um movimento de reforma do ensino médico que mais tarde o tornaria publicamente reconhecido" (KEMP; EDLER, 2004, p. 03).

Flexner propunha, na verdade, a reforma do sistema escolar como um todo, reforma essa que recebia o título mágico de *universidade*. É com esse intuito e com essa visão que Flexner propôs o modelo alemão de Educação médica e pesquisa. Flexner e outros reformadores, como Silva Mello no Brasil, em seus estudos na Alemanha, "perceberam que o mundo estava mudando e sentiram que podiam prover a visão que tornaria suas respectivas nações alinhadas com as novas tendências" (KEMP; EDLER, 2004, p. 08).

Os hospitais se transformam na principal instituição de transmissão do conhecimento médico durante todo o século XX. Às faculdades resta o ensino de laboratório nas áreas básicas (Anatomia, Fisiologia, Patologia) e a parte teórica das especialidades. As práticas formativas, assumidamente positivistas, apontavam como único conhecimento seguro o científico, mediante a observação e a experimentação. A ciência substitui a arte. O método científico, assumido como a forma legítima de produzir conhecimento, exprime o processo de racionalização que atinge o Ocidente. E as escolas médicas ilustram claramente esse processo (LUZ, 1993).

Mesmo que consideremos muito importantes suas contribuições para a Educação médica, a ênfase no modelo biomédico, centrado na doença e no hospital, conduziu os programas educacionais médicos a uma visão reducionista. Ao adotar o modelo de saúde-doença unicausal, biologicista, a proposta de Flexner reserva pequeno espaço, se algum, para as dimensões social, psicológica e econômica da saúde e para a inclusão do amplo espectro da saúde, que vai muito além da Medicina e de seus médicos. Mesmo que, na retórica e

tangencialmente, ele aborde questões mais amplas em alguns momentos de sua vida e obra, elas jamais constituíram parte importante de suas propostas.

Diante dos registros históricos relacionados às experiências das escolas de Medicina, podemos inferir que o papel docente foi-se transformando ao longo do tempo: no início, sua atuação estava próxima à de um prático, limitado a reproduzir as técnicas médicas que dominava. Posteriormente, a atuação docente passou a basear-se na transmissão de conhecimentos acumulados. O fortalecimento da dimensão científica para a área médica só veio mais tarde, iniciado pela Escola de Cós e fortalecido pelo modelo flexneriano, em que o docente ampliou sua atuação, especializou-se, embora continuasse a ter uma formação com ênfase nos conhecimentos técnicos, distanciando-se da dimensão pedagógica da formação.

2.2 Breve histórico do Curso de Medicina da universidade pesquisada: o lócus de atuação dos professores

De acordo com o Guia Acadêmico/2013, a UFU originou-se da Universidade de Uberlândia - UnU, criada em 14 de agosto de 1969, por meio do Decreto-Lei nº 762, como uma fundação de direito privado, com autonomia didática, científica, administrativa, financeira e disciplinar, formada pelas instituições isoladas de Ensino Superior já existentes na cidade. Nove anos mais tarde, em 24 de maio de 1978, por disposição da Lei nº 6532, foi federalizada e recebeu o nome atual: Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), assim como tantas outras Universidades criadas no período desenvolvimentista brasileiro, surgiu a partir dos atos políticos e da junção das faculdades isoladas privadas, financiadas pelo Estado de Minas Gerais e pelo Governo Federal existentes na cidade naquela época. Nesse caso, especificamente, a história de criação da UFU pode ser dividida em três fases: a criação das faculdades isoladas e de uma autarquia educacional mantida pelo Estado, a implementação da Universidade de Uberlândia (UnU) – mantida pela Fundação Uberlandense de Ensino e a Federalização da Universidade de Uberlândia (BRITO, 2006, p. 61).

Em relação ao Curso de Medicina da UFU, esse surgiu como Escola de Medicina isolada criada em 1968, durante o grande período expansionista do Ensino Médico Brasileiro quando foram criadas 37 escolas em um período de sete anos. A ideia inicial de criar uma faculdade de Medicina em Uberlândia surgiu no Hospital Santa Clara, no ano de 1966, em conversas de médicos, como Dr. José Bonifácio Ribeiro, Dr. José Olímpio de Freitas Azevedo

e Dr. Ismael Ferreira de Rezende. Eles a divulgaram aos vários colegas médicos da cidade e em junho de 1966, reuniram-se na Sociedade Médica de Uberlândia sob a presidência do Dr. Simão Carvalho Luz, para dar início aos estudos para a implantação da Faculdade de Medicina.

Foi eleita uma Comissão coordenadora dos estudos de criação da Faculdade de Medicina de Uberlândia. Ocorreu um grande envolvimento e apoio da Sociedade local, no sentido de ajudar a criação da Faculdade e inúmeras pessoas passaram a colaborar e também a fazer doações para a construção de escola. O terreno para a construção da Faculdade onde se situa hoje o Campus Umuarama foi doado pelo Sr. Rui Santos e a planta foi realizada e também doada pelo arquiteto Sr. Ivan Cupertino Rodrigues. O Hospital Infantil foi doado pela Loja Maçônica Luz e Caridade e o Ambulatório, pelo Sr. Amélio Marques.

O nome escolhido foi Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia (EMECIU) e foi fundada oficialmente em 21 de julho de 1966, ficando constituída em Assembleia Geral, a “Fundação Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia” (FEMECIU), nos termos do Art. 14 e seus membros fundadores que são também os instituidores, como sócios integrantes da FEMECIU. O primeiro Diretor da EMECIU foi Dr. Domingos Pimentel de Ulhôa, um de seus fundadores. No dia 30 de dezembro de 1966, foram iniciadas as obras de construção da Escola, e no dia 8 de fevereiro de 1968 o Conselho Federal de Educação autorizou o seu funcionamento por meio do Decreto nº 62261. No dia 19 de março de 1968 ela foi inaugurada pelo então Presidente da República Marechal Arthur da Costa e Silva. O primeiro vestibular ocorreu em abril de 1968 e a primeira turma formou em 1973, com 95 alunos.

O reconhecimento da Escola se deu pelo Decreto nº 74.363, de 6 de agosto de 1974 e a partir dele, o Governo Federal passou a pagar os professores e os funcionários, a exemplo do que fazia na Faculdade de Medicina de Santa Maria no Rio Grande do Sul. Isso ocorreu devido a uma lei aprovada pelo Presidente Costa e Silva de que quando a Escola, que fosse totalmente particular, fosse reconhecida, seus funcionários seriam pagos pelo MEC.

No ano de 1975, foi firmado um convênio com o Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) por meio do Ministério da Educação-Ministério da Previdência e Assistência Social (MEC-MPAS), que passou a pagar pelos atendimentos realizados no Hospital de Clínicas. Isso permitiu uma grande expressão da Escola de Medicina.

No ano de 1976, passou a integrar a Universidade de Uberlândia e em 1978 tornou-se Federal, com a federalização da Universidade. Nesse ano de 1978, ela deixou de existir como Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia, passando a ser Curso Médico do Centro de

Ciências Biomédicas da Universidade Federal de Uberlândia, tendo permanecido assim até dezembro de 1999, quando entrou em vigor o novo Estatuto da Universidade⁵.

Frente ao exposto, ao recuperarmos brevemente a trajetória histórica das escolas médicas, de modo geral no Brasil e, particularmente em Uberlândia, a partir de sua gênese como instituição carregada de valores, normas e ideais políticos, foi possível compreender mais amplamente o espaço de atuação profissional do professor universitário.

Diante desse quadro adverso, no que diz respeito à expansão do Ensino Superior brasileiro, precisamos pensar a universidade e a formação de seus profissionais sobre diferenciada perspectiva, vislumbrando novos horizontes para a Educação Superior. Esse repensar precisa ser feito “de dentro para fora” e não ao contrário como habitualmente tem sido feito. A necessidade de apontar caminhos para uma nova Educação contrapõe-se diretamente à realidade desenhada por políticas públicas carregadas de ideologias, e muitas vezes, elaboradas verticalmente, se encarreguem disso.

Castanho (2000) afirma que vivemos, nas três últimas décadas, a gradativa substituição de um modelo de universidade democrático-nacional-participativo para um modelo neoliberal-pluralista-plurimodal. No primeiro modelo, predominante nas sociedades ocidentais na segunda metade do século XX, a organização universitária surge como a mais adequada para o Ensino Superior, por sua possibilidade de olhar de forma multidisciplinar sobre a realidade, deve ser mantida por um Estado que cuida do bem-estar social e que é responsável pela implementação de políticas públicas. A universidade deve participar da vida pública, mas não se confundir com o poder público. Deve pensar a realidade econômica, social, política do País, mas não se confundir com uma agência do governo ou um partido político. Faz a crítica do conhecimento existente, produz conhecimento, propõe soluções para problemas emergenciais ou definitivos e oferece os primeiros como extensão e os segundos como projetos de investigação.

O segundo modelo, segundo Castanho (2000), está em plena emergência e disputa seu espaço com o modelo democrático-nacional-participativo, havendo clara sinalização de sua vitória. O caminho da universidade segue em sintonia adequada com as mudanças do processo produtivo nas atuais estratégias de acumulação capitalista, com o suporte ideológico neoliberal. Assim, orienta-se, não para as necessidades da nação, mas para as exigências do mercado, situando a atividade de ensino como mais um empreendimento empresarial. É um

⁵ As informações a respeito da história da criação do Curso de Medicina da UFU encontram-se disponíveis em <http://www.famed.ufu.br/graduacao/Medicina>, <http://www.famed.ufu.br/node/189> http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/GUIA%20%20NORMAS%20GERAIS%20-%202013_1%20semestre_versao_digital_3.pdf. Acesso em 05/06/2013.

espaço onde o indivíduo busca instrumentos para o seu sucesso na sociedade e não onde a sociedade habilita indivíduos para seu serviço.

Nessa perspectiva, importa o mundo e não a nação, a cultura global e não as particularidades diferenciais, sua pesquisa não deve ser voltada para o homem concreto que vive nas suas cercanias, mas para incrementar a informação acessível na grande rede de computadores interligada planetariamente. Ela deixa de ser uma instituição pluridisciplinar para ser plurimodal, ou seja, assume mil formas, tantas quantas forem as necessidades do mercado e das exigências da integração dos mercados. A aprovação da nova LDB em dezembro de 1996 marca a emergência desse modelo.

O autor aprofunda e discute essa caracterização e defende um terceiro modelo, o crítico, cultural e popular, como proposta para a universidade brasileira nesse novo século. Que ela seja crítica no sentido gramsciano do engajamento social, que tenha como parâmetro a força cultural do povo, contrapondo-se às diversas formas de exclusão social.

É diante desses modelos de instituições de Educação Superior, principalmente no século XX e início do século XXI, que se pode observar a passagem de uma instituição que transita entre o conhecimento universitário e o conhecimento pluriversitário. Santos (2005) afirma que o primeiro é unilateral, expressa-se pelo

[...] conhecimento científico produzido nas universidades ou instituições que detêm o mesmo *ethos* universitário [...], os investigadores determinam os problemas científicos a resolver, definem a sua relevância e estabelecem metodologias e ritmos de pesquisas (SANTOS, 2005, p. 40).

O segundo resulta do processo de mercantilização, se expressa por um “conhecimento contextual, cujo princípio organizado é a aplicação que pode ser dada” (SANTOS, 2005, p. 41), ou seja, a partilha entre pesquisadores e utilizadores.

A universidade como todo o mundo começou a se modificar, deixando de entender a formação de profissionais como um processo de uma só entrada e uma só saída, por meio de um currículo clássico e rígido. Essa conduta se coaduna com uma nova forma de olhar o futuro, caracterizado por um explosivo crescimento, em magnitude e em diversidade, do conhecimento.

Além disso, a rápida obsolescência do estado da arte do conhecimento e a celeridade da renovação tecnológica obrigam o profissional a reeducar-se permanentemente. Nesse sentido, a universidade contemporânea tem sido cada vez mais ativa e promotora de redirecionamentos nos focos de ensino e pesquisa. A universidade contemporânea se caracteriza pela presença de uma constante tensão entre o que ela deve ser, isto é, o papel que

deveria continuar a cumprir na perspectiva do futuro da ciência, da humanidade e do mundo e o que a sociedade (grupos, seguimentos) lhe cobra como a adequação às atuais e urgentes exigências do mundo econômico, o atendimento aos reclamos do mercado com competência e eficiência. Coelho (2008), ao estudar a universidade em sua gênese pondera que:

Vivemos em uma época em que valores e formas de existência pessoal e social parecem perder sua razão de ser, bem como a natureza, a estrutura e o destino de instituições historicamente consagradas são postos em questão pelo Estado, pela mídia, pelos donos do poder e do dinheiro [...]. Nesses momentos, sobretudo, é preciso manter viva e fecunda a interrogação sobre a natureza e o sentido da universidade, do trabalho intelectual, da investigação científica e filosófica, do ensino de Graduação e de Pós-Graduação, da docência, da aula, que conferem razão de ser à universidade como instituição social (COELHO, 2008, p. 27).

Atualmente o modelo de universidade tido como “ideal” tem-se fundamentado claramente em uma lógica globalizante criadora de novos paradigmas que nos forçam a segui-los, entre eles se destacam (1) a densidade dos programas de pesquisa da universidade; (2) a inserção internacional de seus pesquisadores; (3) o impacto de seus *papers* no mundo científico; (4) a capacidade de inovação e o cultivo de um modelo que faz da pesquisa e da extensão elementos qualificadores do ensino, com influxo na formação dos estudantes e na preparação de profissionais capazes de intervir nas frentes de desenvolvimento social, industrial, cultural etc. (BAIARDI, 2011, p. 04).

Nessa nova concepção, o professor deixa de ser meramente o intermediário da transmissão da informação, mesmo porque ele terá dificuldades crescentes em manter-se atualizado em sua área de interesse. O professor, em si, deverá ser alvo de um processo de permanente atualização. Dessa forma, é preciso pensar sobre a atuação e a qualificação do profissional que, efetivamente, tem a tarefa de implementar, fazer acontecer cada proposta deliberada pelas políticas educacionais. Demo (2004) considera que o que define o professor é a

[...] habilidade de aprender a aprender em seu campo profissional, seguida da habilidade de fazer o aluno aprender. [...] A rigor, quem não estuda, não tem aula para dar. Mais: quem não reconstrói conhecimento, não pode fazer o aluno reconstruir conhecimento. Para que o aluno pesquise e elabore, supõe-se professor que pesquise e elabore (DEMO, 2004, p. 72-73).

A seleção e a acumulação de conhecimento devem caminhar lado a lado na nova universidade. O conhecimento teórico-prático — o mais permanente — e o conhecimento tecnológico — o mais transitório — tenderão a se aproximar e a interagir como até então nunca fizeram. Nesse momento, o corpo docente precisa estar preparado para se posicionar

criticamente perante o novo. O processo modernizador estará a exigir a ênfase em sistemas mais flexíveis, no ensino personalizado, na planificação de cursos para grupos e no aprendizado com múltiplos objetivos. Um justo processo deve ser buscado entre os vários impulsos para construir o conhecimento: o cognitivo, o afetivo e o volitivo.

Nesse contexto a universidade que aspirar a se adaptar às mudanças e manter o reconhecimento desse papel nessa nova era, deve proceder rapidamente ao aprimoramento de seus projetos para produzir conhecimento, de sua estrutura, organização, bem como do seu modo de difundi-lo ao corpo social.

2.3 Docência no curso de Medicina: a formação do médico professor

O presente tópico tem como objetivo refletir sobre a formação do médico professor que atua no curso de Medicina da UFU. Os cursos de Graduação em Medicina têm como objetivo a formação do médico, não havendo, portanto, a formação pedagógica sistematizada para o exercício da docência universitária, conforme discutimos inicialmente.

Nesse mesmo sentido, encontra-se a Pós-Graduação médica (Especialização, Mestrado e Doutorado). A Especialização na área médica, diferente de outras áreas do conhecimento, ocorre por meio do programa de Residência Médica, que tem a duração de pelo menos dois anos, focalizando a competência técnica e científica. A Residência Médica foi regulamentada por meio do Decreto Federal nº 80.281, de 5 de setembro de 1977 e, em seu artigo 1º, decreta:

A Residência Médica constitui modalidade do ensino de Pós-Graduação destinada a médicos, sob a forma de curso de especialização, caracterizada por treinamento em serviço, em regime de dedicação exclusiva, funcionando em Instituições de saúde, universitárias ou não, sob a orientação de profissionais médicos de elevada qualificação ética e profissional. (MANUAL INTERNO DE RESIDÊNCIA MÉDICA, 2012/2013, p. 24).

Quanto aos cursos de Mestrado e de Doutorado, eles asseguram aos médicos a possibilidade de atuarem no Ensino Superior como docentes, todavia, tais cursos não os preparam pedagogicamente para a docência. Voltados para a pesquisa científica, formam pesquisadores e não necessariamente docentes. Reafirmamos que a docência universitária exige não somente o domínio dos conhecimentos a serem aplicados, mas o entendimento e o reconhecimento da docência como profissão.

No Brasil, existe uma valorização desses cursos para a iniciação professoral. Algumas faculdades médicas têm como critério de seleção para médico professor a existência ou não

desses cursos de Pós-Graduação. Segundo Batista e Silva (1998a), na maioria das vezes, o professor de Medicina é contratado, tendo-se como critério apenas a qualidade de seu desempenho como profissional e/ou pesquisador. Fica implícito que a competência profissional e/ou acadêmica assegura a competência didático-pedagógica.

Conforme apresentado anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira não concebe a docência universitária como um processo, senão como uma preparação que deverá ser realizada preferencialmente nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, escapando-se assim, a profissionalização necessária para o professor do Ensino Superior. Isso pode torna a atuação docente na área médica restrita à reprodução de modelos considerados válidos, apreendidos anteriormente, e à experiência prática cotidiana. Essa atuação é típica de uma formação adquirida de forma não reflexiva, como algo natural, permeado pelo senso comum, muitas vezes aceita largamente pelos docentes, pois escapa à crítica e se transforma em um conceito espontâneo e generalizado sobre o que seja ensinar.

Entendemos o exercício docente como uma prática social, portanto, a profissionalização do professor passa a ser estratégica no repensar da Educação médica em suas dimensões institucional e social. Devemos compreender o docente como agente transformador, sujeito do processo de ruptura e inovação interna e externa à instituição. Enfim, não se trata apenas de preparar o médico para o exercício de professor de nível superior, mas formá-lo mediante um processo de desenvolvimento profissional contínuo e duradouro de capacitação.

Nesse sentido, pretendemos ampliar as discussões sobre a docência médica, hoje tema cadente de debates em diferentes campos do saber suscitando diversas abordagens teórico-metodológicas da formação profissional.

Ao longo dos tempos, o modelo de ensinar a Medicina passou por muitas mudanças. Nos primórdios da civilização, o aprendiz para dominar um ofício acompanhava o mestre como assistente ou auxiliar e, posteriormente, passava a atuar de forma autônoma, após exercer as atividades de forma supervisionada por algum tempo (LAMPERT, 2002). Posteriormente, surge a Escola de Cós, considerada o marco da Medicina científica por sua forte tendência à racionalização: observação, sistematização do conhecimento das doenças, da semiologia e da terapêutica e, ainda, a busca metódica de explicação causal para os fenômenos (FOUCAULT, 1977).

No início do século XX, a compartimentação médica começou a aparecer. O mercado de trabalho e o conhecimento médico passaram a sofrer lentas e profundas transformações. A tecnificação de atividades no campo do trabalho e o movimento de especialização do

conhecimento, evidentes em outras áreas produtivas e de serviços, começaram a invadir a prática médica. O Estado, aos poucos, abandonou a sua postura contemplativa diante das questões sociais e passou a assumir um papel de gestor e de promotor em diversos ramos de produção e dos serviços, entre os quais se incluiria a saúde. Assim, em meados daquele século, no Brasil, evidenciavam-se outras formas de ser médico que rivalizavam com aquela, até então dominante, transformada em verdade incontestável pela influência da filosofia positivista (PEREIRA NETO, 2001).

A formação médica, historicamente, tem sido influenciada e fortalecida por fatores políticos, ideológicos e sociais, em uma combinação articulada de todos esses campos de força, gerados pelas questões relacionadas à saúde. Nesse sentido, redefine-se permanentemente em termos conjunturais, ampliando, nesses últimos anos, a compreensão coletiva sobre a complexidade da Educação médica, bem como sobre o impacto dos condicionantes externos e globais nos processos de mudança (AROUCA, 2003). Nesse contexto, a discussão sobre a mudança na formação médica e dos demais profissionais de saúde, tem mobilizado o poder político e articulações sociedade-estado-sociedade em correspondentes tomadas de decisões.

Em alguns países, tem sido verificada a abertura de novas escolas de Medicina, sem definição de critérios mínimos e sem assegurar mecanismos adequados para garantir qualidade da Educação médica (CORE COMMITTEE, 2002). No Brasil, a Saúde Pública depende de múltiplos fatores, objetivos e subjetivos. Alguns deles dependem diretamente da formação que as Faculdades Médicas dão aos graduandos, não obstante, muitas delas se engessem em uma concepção especializada e hospitalocêntrica da prática médica, afastando-se da realidade social. Em um país como o Brasil, que necessita de um maior número de médicos generalistas, essa situação é inadmissível, agravando-se pelo desinteresse dos acadêmicos e médicos recém-formados pelo estudo e prática generalista e pela atenção primária. Isso nos leva a inferir que o ensino e a prática médica precisam de urgentes reformas e inovações. Para fundamentar essa afirmação, apoiamo-nos em Rodríguez (2001), que assegura:

- 1) O ensino médico, em geral, não está voltado à formação do médico generalista necessário e favorece uma formação biologista e hospitalar, em detrimento da compreensão biopsicossocial do homem;
- 2) O ensino e os livros dos acadêmicos subestimam os aspectos educativos, preventivos, epidemiológicos e psicológicos das doenças, ressaltando-se o diagnóstico, os exames complementares e a terapêutica farmacológica;
- 3) O ensino, supostamente generalista, é oferecido, em alguns casos, por professores não generalistas, que apesar da boa vontade, não estão preparados para uma

formação geral e integral. 4) O sistema de saúde, os médicos e até os próprios pacientes valorizam mais o especialista que o médico generalista (RODRIGUÉZ, 2001, p. 23)

Esses aspectos, mostram a necessidade de mudanças no ensino médico. A prática docente na Medicina tem-se mostrado resistente a modificações, fortalecendo o isolamento profissional por institutos e departamentos e a superespecialização da área. Esse fato se justifica pela desvalorização das atividades de ensino e pela supremacia da pesquisa, pela falta de identidade profissional docente, pela deficiência na formação pedagógica do professor de Medicina, enfim, pela resistência docente a mudanças e pelo individualismo dos professores universitários. Além disso, conforme Rodriguéz:

5) O sistema de saúde classifica e segrega os hospitais por categorias, limitando o atendimento integral e geral dos doentes. Um hospital comunitário não tem autorização para diagnosticar e tratar uma tuberculose pulmonar, porém tem a obrigação institucional de internar o paciente caso necessário; 6) O sistema de saúde padroniza o atendimento segmentar e não integral dos pacientes segundo a tabela de procedimentos médicos; 7) Um proceder médico instrumental, como a retirada de um corpo estranho, é mais valorizado que qualquer diagnóstico clínico - epidemiológico, por mais brilhante e laborioso que o seja; 8) Não existe uma estratégia convergente entre a formação médica e as instituições que garantem a assistência médica. (RODRIGUÉZ, 2001, p. 23).

É necessário estimular o desenvolvimento profissional permanente dos professores de Medicina, como instrumento de reelaboração e de transformação dessa prática. Nesse sentido, caminham as discussões e o processo de mudança no ensino médico, mostrando acentuada e crescente tensão paradigmática, o que nos leva a perguntar como isso se reflete na Educação e na formação médica e como essa tem respondido aos novos desafios. Contudo, várias escolas médicas do mundo têm adotado novas estratégias de ensino, com o propósito de melhorar a formação profissional a fim de atender as demandas da sociedade (BLIGH, 1995; NORMAN e SCHMIDT, 1992; JONES *et al.*, 2001).

O que os fóruns nacionais e internacionais de educação médica têm proposto como alternativa ao paradigma dominante de ensino é o Paradigma da Integralidade (CAMPOS *et al.*, 2001; LAMPERT, 2004; BATISTA; SILVA, 1998b). Muito embora, os autores ainda não tenham conseguido notificar transformações consideráveis do linear e fragmentado sistema de ensino médico no Brasil. A prática docente em Medicina tem-se mostrado resistente a modificações, visto que os professores continuam a ensinar como sabem e resistem a novas metodologias de ensino-aprendizagem (KOIFMAN, 1998; FEUERWERKER, 2002).

Grosseman e Patrício (2004) afirmam que, atualmente, a Medicina ocidental passa por uma crise, na qual a visão biologicista predominante, a fragmentação do saber médico e o alto custo dos equipamentos, exames utilizados e tecnologia médica têm acarretado perda da terminalidade do ato médico e pouca consideração à subjetividade e cultura do doente. Os autores ainda complementam que a fragilizada relação médico-paciente tem contribuído para a insatisfação de grande parte de usuários dos serviços de saúde. Tal crise tem impulsionado movimentos de mudança, para o resgate de uma Medicina que contemple o processo saúde-doença, abordando o ser humano nas dimensões biopsicossociais.

É essencial que a formação profissional em saúde, além de atender às questões educacionais, responda prioritariamente aos problemas e às necessidades de saúde da população. Isso significa uma mudança de paradigma, rompendo efetivamente com o modelo hegemônico do paradigma flexneriano, centrado no diagnóstico e em tratamentos das doenças em especialidades. A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina (Brasil-MEC, 2001) foi um passo importante na construção da mudança paradigmática da educação médica:

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Graduação, na área da saúde, constituem-se em mudança paradigmática do processo de Educação Superior, de um modelo flexneriano, biomédico e curativo para outro, orientado pelo binômio saúde-doença em seus diferentes níveis de atenção, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, na perspectiva da integralidade da assistência; de uma dimensão individual para uma dimensão coletiva; de currículos rígidos, compostos por disciplinas cada vez mais fragmentadas, com priorização de atividades teóricas, para currículos flexíveis, modulares, dirigidos para a aquisição de um perfil e respectivas competências profissionais, os quais exigem modernas metodologias de aprendizagem, habilidades e atitudes, além de múltiplos cenários de ensino (STELLA, 2007, p. 14).

As diretrizes apontam um novo caminho para a formação do médico, prevendo, entre outras questões: a integração de conteúdos e o desenvolvimento de competências e habilidades; interação com os demais profissionais de saúde em equipes multidisciplinares; a utilização de metodologias ativas de ensino, que levem o estudante a aprender a aprender, acompanhar a evolução do conhecimento e a compreender a necessidade da Educação permanente, sem desvincular-se do contexto do Sistema Único de Saúde; a integração entre ensino, pesquisa e extensão, aproximando o futuro médico da realidade social; e, acima de tudo, a formação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção, além da qualidade e da humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades.

Para Stella (2007), o docente médico, provavelmente formado pelo modelo hegemônico centrado no hospital, deverá atuar como educador na nova proposta de formar médicos. Considerando que as mudanças são essenciais para que os cursos médicos se reorganizem em busca do atendimento às diretrizes, elas vão muito além das transformações curriculares. Não basta reorganizar o currículo, tentando integrar os conteúdos, ou reescrever o projeto pedagógico. Trata-se de romper com a prática pedagógica presente hoje na universidade, embasada excessivamente na transmissão de conhecimentos, para focar a reflexão crítica da produção do conhecimento e do seu uso e da ação social.

A formação profissional no Ensino Superior não se constrói apenas por acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas também por meio da construção de uma prática reflexiva que possibilite a reformulação de conceitos, a contestação de conhecimentos e que favoreça a participação crítica do educador, bem como uma posição ativa do educando, rompendo com a concepção de professor-transmissor, reconstruindo permanentemente a identidade profissional e social docente. Essas mudanças, de fato, somente serão possíveis, se houver explícita nesse ato a reflexão crítica da própria prática.

O termo reflexão, segundo (FERREIRA, 2000, p. 19), significa "ato ou efeito de refletir (-se); volta de consciência, do espírito sobre si mesmo, para exame de seu próprio conteúdo". Refletir designa uma ação que favorece a retomada do que será praticado, foi, ou está sendo a fim de proporcionar a retrospectiva da atividade realizada em um momento que privilegia a formulação de novos conceitos, ideias e olhares, com vistas a corrigir o que for necessário ou a reforçar as ações que tenham dado certo e, que, portanto, devem ser repetidas. Isso reforça o entendimento aqui proposto do termo reflexão. O professor deve, portanto, observar sua prática, meditar a respeito das necessidades apresentadas, voltar-se para si mesmo com uma análise franca e, acima de tudo, construtiva de sua prática, para que de fato ele possa buscar uma possível melhoria.

Assim que as transformações começam a aparecer pela reflexão crítica do professor sobre e na sua prática professoral, a identidade docente também começa a se reconstruir permanentemente. Portanto, não há uma identidade profissional para o médico como professor, diferentemente do que ocorre com a área específica de sua profissão. Para os professores de Medicina, a docência é considerada uma atividade secundária à profissão médica, e o trabalho docente "não se configura como uma profissão" (BATISTA; SILVA, 1998b, p. 32).

A identidade profissional dos professores de Medicina está ligada ao desenvolvimento do professor na sua função (o que sentem sobre o que são, sobre o que sabem; os livros que

leem ou escrevem, os colegas com quem se relacionam, os congressos que frequentam, as conversas profissionais que mantêm etc.), costuma estar mais centrada em suas especialidades científicas do que em sua atividade docente. Isso reforma a ideia de que os médicos precisam repensar as suas práticas de ensino.

Frente às atuais exigências, propomos ao médico professor: reconhecer-se como professor assumindo a docência como profissão; conceber a tarefa educativa como indissociável do trabalho docente; refletir com propriedade sobre sua prática; orientar-se por critérios; reconhecer a importância da conduta ética na profissão refletindo, sobretudo a respeito das consequências dos atos educativos; reconhecer-se como autor de suas ações e escolhas; ser livre e ter autonomia; ser capaz de desenvolver um trabalho multiprofissional sob a ética do coleguismo, ser capaz de realizar o trabalho docente com competência, criando uma articulação dialética entre a competência técnica e a competência política, tendo a ética como mediadora dessa articulação.

Diante de tais pressupostos, o desafio das escolas médicas são ainda maiores, no que se refere à atuação profissional de seus docentes, uma vez que o médico professor somente poderá contribuir no desenvolvimento dessas habilidades e atitudes em seus alunos, se ele as tiver consolidadas em sua formação.

Para que o médico professor consiga chegar ao nível desejável que consideramos, ele precisa romper com um dos maiores obstáculos que a Educação ainda enfrenta: o individualismo na docência universitária, que fortalece a resistência às mudanças e, geralmente, leva os médicos professores a defenderem a manutenção do *status quo* vigente na saúde. Segundo Bireau (1995), os docentes do Ensino Superior são dominados pela “síndrome” de ensinar à sua maneira, um dos fatores que os leva a adotar estilos pedagógicos que têm tanto de pessoal como de empírico. Compartilhando essa ideia, Zabalza (2004) acrescenta que cada docente é rei e senhor do conteúdo a ministrar. Esse fato faz com que os professores funcionem individualmente, como se fossem uma espécie de célula fechada e autônoma.

Um dos caminhos possíveis para a construção da cultura do trabalho coletivo na Educação Superior é a inter-transdisciplinaridade de forma multiprofissional. Na década de 1970, reinicia-se a discussão sobre a necessidade da interdisciplinaridade em todos os campos científicos. Considerando-se que “todas as ciências são as ciências do humano”, apresentam-se diferentes enfoques relacionados à busca de um conhecimento mais amplo, não fragmentado e tendo por desafio o “diálogo e interação das disciplinas, para além das

tentativas multidisciplinares que apenas produzem conhecimentos justapostos em torno de um mesmo problema” (GOMES; DESLANDES, 2004, p. 103).

Outro conceito que logo aparece nesse cenário complementando aquele é o de transdisciplinaridade, que se diferencia do primeiro pela permanência da dominância de determinados saberes. A transdisciplinaridade também envolveria uma coordenação de disciplinas e interdisciplinas sobre uma base axiomática geral, em diferentes níveis e objetivos com uma finalidade comum, mas em um sistema inovado. Nesse sistema, cada disciplina buscaria a compreensão do mundo além de si, em uma unidade plural que se caracterizaria como uma estrutura descontínua, que se preocuparia com a dinâmica engendrada em vários e diferentes níveis da realidade ao mesmo tempo (TRIBARRY, 2003).

A inter e a transdisciplinaridade possibilitam pensar problemas não resolvidos por uma área, por meio do diálogo entre áreas e pesquisadores, podendo funcionar como dispositivo que faz avançar relações. Originam-se no trabalho em equipe e no compromisso de gerar dispositivos renovados para a ação, sendo necessário que cada profissional se familiarize com as outras áreas, de modo legitimado e em relações horizontais e dialéticas. Para Tribarry (2003), requerem humildade e disponibilidade, em um movimento de reconhecimento de dificuldades insolúveis e de posições diferentes em relação a um mesmo objetivo.

Tais conceitos implicam uma consciência dos limites e das potencialidades de cada campo de saber, para que possa haver uma abertura em direção de um fazer coletivo, podendo ser uma possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas nos currículos (GOMES; DESLANDES, 2004).

A integração de conhecimentos intertransdisciplinares com foco na pessoa e em suas necessidades é aceita, todavia, em termos práticos, ainda está longe de se efetivar na Educação Superior. Portanto, é preciso que esses profissionais deem mais atenção ao trabalho em equipe multiprofissional.

A investigação científica sobre a formação docente em saúde tem-se constituído como uma aliada para a melhoria do ensino nos cursos de Medicina, pois tem como propósito fortalecer a interdependência entre teoria e prática, culminando no abandono de clichês da Educação de que “na prática a teoria é outra”, ou então, de que “o professor sabe muito, mas não sabe ensinar”. Pensar cientificamente e usar o método científico significa dizer que o professor precisa conduzir os futuros médicos à capacidade de identificar, formular e resolver problemas dos pacientes, utilizando o pensamento científico e tomando por base a informação obtida de diferentes fontes e adequadamente correlacionada. Todavia, tal como na docência, hoje não tem mais sentido a existência de um profissional que se limite a reproduzir o

conhecimento e a cultura que outros desenvolveram (CORE COMMITTEE, 2002), o médico precisa ser um profissional capaz de criar conhecimento e, para isso, o aprendizado, incluindo o exercício e a pesquisa-ação durante sua formação, é imprescindível.

Nessa perspectiva, tenta-se superar a dicotomia existente entre a formação universitária e a prática profissional, integrando a formação profissional às necessidades da sociedade. Pensar a efetiva indissociação entre ensino, investigação científica e assistência à comunidade, tidas como elementos integrativos que vão ao encontro da compreensão da política educacional, pressupõe-se uma equidade dessas dimensões para a ressignificação do conceito de professor, de aluno, de aula de ensino-aprendizagem e, sobretudo, de universidade, idealizada na capacidade de pensar a realidade econômica, social e política do País e agir para a sua transformação na modernidade.

Contudo, um dos maiores problemas, não apenas para a formação do médico professor como para outros profissionais de diversas áreas do conhecimento no Ensino Superior, tem sido a desvalorização da tarefa de ensinar, se comparada à elaboração de pesquisas, bem como a produção acadêmica dos professores que são hoje, critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente. De acordo com Vasconcelos (2000);

[...] os cursos de Pós-Graduação, apesar de formarem os futuros docentes universitários, dedicam-se exclusivamente à formação do pesquisador. Dirige-se à transmissão, em alto nível, do conteúdo específico de cada área de pesquisa, descuidando do fato de que esse pesquisador, em muitos casos, se tornará um professor, isto é, alguém encarregado de uma prática específica e distinta da pesquisa: a docência, muitas vezes exercida por excelentes pesquisadores, mas com sérias deficiências enquanto professor (VASCONCELOS, 2000, p. 03).

Voltamos a afirmar com Pimenta e Anastasiou (2002) denotam que ser um reconhecido pesquisador, produzindo conhecimentos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia de excelência no desempenho pedagógico. Tais profissionais, mesmo possuindo experiência significativa e anos de estudos nas áreas específicas, não possuem preparo e até evidenciam um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, não basta ao professor deter sólido conhecimento de sua área específica nem mesmo ter passado por cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* para ter sua profissionalidade docente assegurada.

Desenvolver-se profissionalmente é produzir a profissão docente continuamente. Essa formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensino de novas técnicas pedagógicas, mobilizando vários tipos de saber. Os saberes dos professores são plurais e se apresentam enquanto um “amálgama” de saberes vindos tanto de formação inicial ou

continuada, como da prática (TARDIF, LESSARD; LAHAYE, 1991). Cada um desses saberes é interpretado e traduzido na ação pelo docente — e aqui vale lembrar que cada um possui um perfil, história de vida profissional e outros aspectos que interferem em sua constituição identitária.

Ao fazer menções especificamente ao trabalho do médico na condição de professor universitário, Batista e Silva (1998) reforçam essa ideia:

A questão do preparo do professor de Medicina no que se refere aos aspectos propriamente pedagógicos da ação docente não tem, geralmente, merecido atenção [...] O professor não se sente particularmente motivado para envolver-se com projetos pedagógicos que visem à melhoria do processo ensino-aprendizagem e pode, até mesmo, apresentar resistência, por desacreditar ou perceber que “desvios” de suas atividades de pesquisa para aumentar suas atividades de ensino possam representar prejuízo para sua carreira acadêmica (BATISTA; SILVA, 1998) p. 38).

Nessa mesma linha de raciocínio Lucarelli (2000); Castanho e Castanho (2000) o concordam que o debate, entre os polos das atividades profissionais e as professorais exercidas pelo médico professor, considera-se que o melhor para o educando e para a sociedade é manter uma posição dialética, partindo do raciocínio de que o professor deve saber aquilo que irá ensinar e como construir as condições ideais para o aprendizado atendendo às novas abordagens metodológicas para o Ensino Superior presentes no cenário educacional brasileiro. Não obstante, é imperativo que as dimensões científicas, éticas, políticas, sociais, históricas, culturais e humanas estejam imbricadas e contemplem a sua formação. Dessa maneira, considera-se inseparável o processo de formação desse profissional do processo saúde-doença, em que está inserido o paciente, a família, a comunidade, a sociedade e próprio processo de ensino e aprendizagem.

Mais do que cursos de atualização, conhecimento técnico-científico, teorias de aprendizagem e critérios de avaliação, que se limitam a questões didático-pedagógicas, é necessária uma compreensão diferenciada da educação médica, o que amplia o entendimento da própria docência médica:

O desenvolvimento docente em Medicina requer a construção de uma cultura efetiva de Educação permanente e de integração das várias atividades docentes no desafio de responder às transformações sociais e do mundo do trabalho [...]. As exigências em relação ao aperfeiçoamento docente devem ser acompanhadas de vontade política, de elaboração de programas efetivos, de investimento econômico e de melhoria das condições de trabalho. A elaboração e implementação de programas de formação e avaliação docente devem considerar a complexidade das relações dentro das instituições e destas com a sociedade, estruturando instrumentos para dimensionar o

impacto das medidas implementadas e seu valor para subsidiar a tomada de decisões no contexto do ensino médico (BATISTA; BATISTA, 2005, p. 16).

A constituição da Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação de Escolas Médicas (CINAEM), na década de 1990, verificou a inadequação do modelo pedagógico dominante para a formação profissional conforme as reais necessidades de saúde (CINAEM, 1997), constitui um marco na mobilização das escolas, junto com a corporação médica e instituições do Ensino Superior no País, em busca de mudanças. Mais recentemente, a partir de 2002, os Ministérios da Saúde e da Educação têm formulado políticas destinadas a promover mudanças na formação e na distribuição geográfica dos profissionais de saúde: Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação da Área de Saúde; Promed - Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares nos Cursos de Medicina; VER-SUS, uma estratégia de vivência no SUS para estudantes dos cursos de saúde; PITS - Programa de Interiorização do Trabalho em Saúde (Stella, 2002); Polos de Educação Permanente do SUS; e, no final de 2005, o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde-Pró-saúde (MS, 2006).

De acordo com dados e informações obtidos pelas fontes: MS (2005/2006) e MEC (2005/2006), o Quadro 1, apresenta os principais objetivos e características dos programas de incentivos às mudanças na educação médica no Brasil nos anos de 2001-2005, onde são destacados os projetos, programas, público alvo, além dos principais objetivos para a formação inicial, formação continuada, com foco em políticas articuladoras de desenvolvimento profissional com vistas à melhoria do atendimento no SUS. Os programas enfatizam a Educação permanente como estratégia fundamental para a recomposição das práticas de formação, atenção, gestão, formulação de políticas e controle social no setor da saúde.

QUADRO 1: Principais objetivos e características dos projetos / programas de incentivos às mudanças na educação médica no Brasil — 2001-2005

Projeto/ Programa	Público	Objetivos — Características
----------------------	---------	-----------------------------

Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos da Saúde	Os 14 cursos da área da Saúde	<ul style="list-style-type: none"> - Articulação entre Educação Superior e sistemas de saúde, objetivando formação geral e específica dos egressos/profissionais, com ênfase na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, indicando competências comuns gerais para esse perfil de formação. - Conceitos de saúde, princípios e diretrizes do SUS como elementos fundamentais dessa articulação. - Indicar tópicos ou campos de estudos de ensino-aprendizagem, com ampla liberdade para a integralização curricular. - Levar os alunos dos cursos da saúde a <i>aprender a aprender, o que engloba aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer.</i> - Construir perfil acadêmico e profissional com competências, habilidades e conteúdos contemporâneos. - Capacitar alunos/profissionais para atuarem com qualidade e resolutividade no SUS.
Promed-Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares nos Cursos de Medicina	Escolas e Cursos de Graduação em Medicina	<ul style="list-style-type: none"> - Oferecer cooperação técnica e/ou operacional às escolas de Graduação em Medicina que se dispuseram a adotar processos de mudança nos currículos de seus cursos, com enfoque para as necessidades de saúde da população e do Sistema Único de Saúde. - Programar estágios nos hospitais universitários e em toda a rede de serviços e atividades extraclasse contemplando os principais problemas de saúde da população. - Capacitar melhor os estudantes de Medicina para atender aos principais problemas de saúde da população, de acordo com a nova realidade de funcionamento do SUS, sendo necessário, para isso, que os cursos de Medicina possibilitassem a formação de médicos com competência geral, essencial à ampliação de programas de atenção básica, como o Programa Saúde da Família (PSF).
VER-SUS	Alunos de Graduação de vários cursos da área de saúde	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximação da política de saúde com a formação acadêmica, em que estudantes de Graduação vão conhecer de perto, em cidades de todas as regiões do País, o funcionamento do Sistema Único de Saúde de maneira integral — gestão do setor, organização e práticas de atenção à saúde, formação e desenvolvimento profissional, participação popular e controle social; Familiarização com o SUS, seus problemas, peculiaridades e avanços; Participação ativa na direção das diferentes entidades estudantis da área da saúde na construção da vivência, desde seu desenho e negociação com os municípios até o processo de inscrição dos estudantes.
PITS - Programa de Interiorização dos Trabalhadores em Saúde	Profissionais de Medicina e enfermagem	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivo técnico, pedagógico e financeiro para fixação de médicos e enfermeiros no Programa Saúde da Família em pequenos municípios brasileiros, onde não existe médico. - Interiorização de profissionais de saúde. - Articulação de instituições de ensino e serviços de saúde, para acompanhamento e capacitação desses profissionais.
Polos de Educação Permanente-SUS		<ul style="list-style-type: none"> - Articulação interinstitucional, em um território, entre gestores federais, estaduais e municipais do SUS, universidades e instituições de ensino com cursos na área da saúde, incluindo principalmente suas áreas clínicas e de saúde coletiva; centros formadores, escolas de saúde pública, núcleos de saúde coletiva, hospitais universitários; estudantes da área de saúde, trabalhadores de saúde; Conselhos Municipais e Estaduais de Saúde; movimentos estudantis e sociais que trabalham com saúde, fortalecendo compromissos com o SUS. - Discutir e implementar projetos de mudança do ensino formal e da Educação permanente dos trabalhadores de saúde. - Propõe a adoção da Educação permanente como a estratégia fundamental para a recomposição das práticas de formação, atenção, gestão, formulação de políticas e controle social no setor da saúde. - Propõe ainda que formação e desenvolvimento devem feitos de modo descentralizado, ascendente, transdisciplinar e devem propiciar a democratização institucional.

Pró-Saúde	Escolas e cursos de Medicina, Enfermagem e Odontologia	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar transformações de processo de formação, geração de conhecimentos e prestação de serviços de saúde à população, para abordagem integral do processo de saúde-doença. Reorientar o processo de formação em Medicina, enfermagem e odontologia, de modo a oferecer à sociedade profissionais habilitados para responder às necessidades da população brasileira e à operacionalização do SUS. - Aproximação entre a formação de Graduação em saúde no País e as necessidades da atenção básica à saúde, que se traduzem, no Brasil, pela estratégia de Saúde da Família. - Estabelecer mecanismos de cooperação entre os gestores do SUS e as escolas de Medicina, enfermagem e odontologia, com vistas à melhoria da qualidade e resolutividade da atenção à saúde prestada ao cidadão, bem como à integração da rede pública de serviços de saúde e à formação dos profissionais na Graduação e na Educação permanente.
-----------	--	---

Fonte: Adaptado de OLIVEIRA *et al.*, 2008, p. 16.

Mesmo com muitos avanços, a Educação na área de saúde ainda está longe de ser enfatizada como deveria. Não se trata mais de formar profissionais competentes tecnicamente, mas pessoas que tenham vivência sobre o acesso universal, a qualidade e humanização na atenção à Saúde, com controle social (11. CNS, 2002). Portanto, além da complexidade dessas mudanças, do ponto de vista econômico, social, político, sindical, o grande desafio é a preparação de profissionais identificados, qualificados e adequados às necessidades do sistema (TEIXEIRA; PAIM, 1996). Essas mudanças, ainda em construção, na educação médica e nos sistemas de saúde, estão em permanentes conflitos e confrontos entre o novo e o velho, tanto no desenvolvimento de novas práticas de saúde, como em novas maneiras de produzir conhecimento e formação de profissionais de saúde, em especial o médico, com intensas repercussões na sociedade.

Nesse contexto, a formação não significa a produção de um produto acabado ou o domínio absoluto dos saberes do mestre pelo formando. Entretanto, significa preparar esse profissional para seu desempenho e facilitar seu desenvolvimento contínuo. O professor como sujeito epistêmico, nessa gestão de formação, é um ativo participante do processo, construindo e reconstruindo seu conhecimento, além de constituir-se em sujeito de sua prática por meio do diálogo e da avaliação democrática (ABRAMOWICZ, 2002). Daí o valor de sua criatividade, vontade de superação e de sobrepor-se aos inúmeros obstáculos na própria construção, cultivando seus saberes conforme as necessidades surgidas em sua experiência formativa e profissional. No dizer de Nunes (2001, p. 27), “dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, em um processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada”.

Trata-se, pois, de construir um profissional que alcance o nível de exemplaridade e de competência que sua profissão exige, ou seja, de formar, educar e preparar o médico do

século XXI: capacitado, motivado e interessado em contribuir para enfrentar e ajudar a resolver os problemas da saúde tanto quanto da Educação. O médico de que se necessita hoje: emancipado, crítico, reflexivo, que saiba escutar, examinar, diagnosticar, prevenir, educar, curar e aliviar o sofrimento humano.

No próximo capítulo apresentamos o percurso metodológico, assim como os sujeitos da pesquisa, instrumentos e abordagem de investigação que balizaram o processo de construção e análise dos dados.

CAPÍTULO III

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nunca conseguimos fazer medidas precisas, apenas medidas úteis. Mas essa suposição não deve ser tomada como justificativa para a anarquia científica. Pesquisa rigorosa ainda é possível; simplesmente é mais difícil do que se imagina (Babbie)

Em face do objetivo principal deste estudo, que é investigar e compreender o processo de desenvolvimento profissional dos médicos professores, focando a docência, o plano metodológico traçado nos permitiu vislumbrar possíveis respostas aos questionamentos que balizaram a investigação, que se relacionam diretamente à necessidade de compreender aspectos referentes à docência na área médica. Assim sendo, afirmamos aqui, que esta é uma pesquisa do tipo Estudo de Caso de abordagem qualitativa, realizada na Universidade Federal de Uberlândia, em que tivemos como sujeitos pesquisados os médicos professores do Curso de Medicina dessa mesma instituição. As técnicas e os instrumentos para a coleta e produção dos dados foram dois questionários, nomeados de questionário simplificado e questionário de aprofundamento. Como procedimentos éticos o projeto de pesquisa teve a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos – CEP/UFU. E, por último, quanto aos procedimentos de análises e interpretação dos dados, recorreremos à análise de conteúdo discutida em Bardin (1977). Cada um desses aspectos mencionados será aprofundado e esclarecido a seguir.

O caminho metodológico escolhido parte do pressuposto de que toda produção científica é, na verdade, uma produção social e coletiva. A pesquisa é feita a várias mãos, ao sairmos da solidão para a partilha, do “eu sozinho” para o “eu com o outro” (BRANDÃO, 2003). Nessa perspectiva, não há como produzir conhecimento solitariamente, pois, ao estudar a literatura, ir ao encontro dos sujeitos colaboradores, proceder à análise dos dados, produzir o texto, revisá-lo constantemente a partir das orientações recebidas, o pesquisador está sempre “com os outros”, o que significa o compartilhamento de todas as ações desenvolvidas no processo da pesquisa.

O estudo desenvolvido orientou-se pelos passos do método dialético de pesquisa e teve como proposta desenvolver um trabalho interdisciplinar que buscou integrar elementos gnosiológicos, lógicos, ontológicos e metodológicos, inter-relacionados aos determinantes da realidade sócio-histórica. Dessa forma, buscamos apreender na História do Curso de Medicina e nas trajetórias docentes as particularidades e especificidades atinentes ao desenvolvimento profissional dos professores. A metodologia assumida pela pesquisa tem como principais características a objetividade, a historicidade e a visão de totalidade. Segundo Magalhães e Souza,

A realidade é entendida como um todo concreto que tem suas propriedades, sua estrutura e seu desenvolvimento que, inclusive, se refletem sobre princípios epistemológicos e aspectos metodológicos da produção científica. A relação entre o todo concreto e a produção científica é uma relação dialética, de mútua implicância. O conhecimento parte do real concreto para alcançar algo novo. Na perspectiva dialética, o concreto é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e, sob forma diferente, o ponto de chegada (MAGALHÃES; SOUZA, 2012, p. 672).

Entende-se que, para compreender a realidade, é necessária uma aproximação; desse modo, olhar a partir de vários ângulos favorece tal necessidade e responde as exigências do Método do Materialismo Histórico Dialético. E ainda, para conhecer a realidade, é preciso uma teoria crítica, capaz de perceber o problema em suas redes de relações e daí tentar compreender os seus nexos. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa exige uma abordagem qualitativa, porque nos interessa muito mais a compreensão dos dados obtidos do que sua mera quantificação; o que não quer dizer que os aspectos quantitativos sejam desprezados ou excluídos de uma pesquisa científica com esse tipo de abordagem. Segundo André (1995), quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas, no entanto, de acordo com a problematização e os objetivos apresentados o que realmente nos interessa é a inteligibilidade dos fenômenos sociais, o significado e a intencionalidade que lhe atribuem seus sujeitos, o que define os aspectos estruturantes do objeto de estudo.

Interessamo-nos mais em entender a forma pela qual os sujeitos interpretam e conferem sentidos às suas experiências na docência. Pretendeu, portanto, apresentar a dinâmica da realidade investigada evidenciando pontos de vistas dos médicos professores, autores dessa trama. Tudo isso, sem deixar de considerar que as conclusões desse trabalho não têm como pretensão a universalização, mas apenas algumas inferências talvez mais abrangentes e passíveis de outras comparações.

Acreditamos que um discurso nem sempre traduz fielmente a realidade, assim como Foucault (1996) defende. É um desejo de verdade. Desejo, já que não há possibilidade de a

alcançarmos em sua totalidade, entendendo que a linguagem é uma entre tantas possibilidades de interpretação da realidade. Apesar disso, adotamos uma atitude de nos colocar em busca, com o rigor necessário, alcançando alguns sentidos, que poderão logo ser superados por outros sentidos e/ou redefinidos pela diversidade humana. A verdade, conforme diz o autor, será limitada, parcial, possibilidade, em face da dinâmica e complexa realidade.

Assim, a elaboração do conhecimento científico é uma busca de respostas que tem por objetivo produzir explicações sobre a realidade, preencher algumas lacunas ou colocar em questionamento o que está posto. Por entender que a pesquisa é um processo de criação e não de mera constatação (COSTA, 2002), sua originalidade encontra-se no olhar do pesquisador, que inventa o objeto e possibilita interrogações sobre ele. De acordo com Corazza (2002, p. 119) “o problema de pesquisa não é descoberto, mas engendrado” e, para isso exige método, rigor e ousadia.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A presença do pesquisador, no ambiente em que se desenvolve a pesquisa, é de extrema importância, à medida que o fenômeno estudado só é compreendido de maneira abrangente, se observado no contexto em que ocorre, visto que ele sofre a ação direta desse ambiente. O pesquisador qualitativo cria deliberadamente espaços para o aparecimento de conteúdos e aspectos não previstos inicialmente (ANDERSON, 2000). No ambiente natural, de acordo com a abordagem qualitativa de pesquisa, o pesquisador não coleta dados somente, mas serve como “instrumento” por meio do qual os dados são coletados (REW, BECHTEL, SAPP, 1993; BRITTEN, 1995). Ainda sobre esse aspecto, Magalhães e Souza argumentam que:

Pode-se dizer que uma pesquisa qualitativa tende para o estudo de questões delimitadas, locais, apreendendo os sujeitos no ambiente natural em que vivem, nas suas interações interpessoais e sociais, nas quais tecem os significados e constroem a realidade (MAGALHÃES; SOUZA, 2012, p. 673).

O meio condiciona, no sujeito que nele vive traços peculiares que são desvendados à luz da compreensão dos significados que ele próprio estabelece. Nessa perspectiva, Marx parte de premissas reais representadas pelo homem, o que marca com significativa diferenciação de outras formas de pesquisas, pois “não isolados, nem fixos de uma qualquer forma imaginária, mas apreendidos no seu processo de desenvolvimento em condições determinadas, desenvolvimento esse que é visível empiricamente” (MARX, 1980, p. 26).

Assim, o estudo das categorias do método dialético auxilia a apreensão das questões conjunturais, sociais e epistemológicas na pesquisa. Segundo Triviños (1987), o ambiente, o contexto em que os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seu modo de vida, têm importância essencial na compreensão mais clara de suas atividades. Dessa maneira, compreender o indivíduo fora de seu contexto natural pode criar situações artificiais que falsificam a realidade e produzem interpretações equivocadas. Como os problemas são pesquisados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador, esse tipo de estudo é conhecido como “naturalístico” (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Nesse sentido, pudemos enxergar o problema de nossa investigação localmente, no interior do amplo processo de suas múltiplas relações com o todo do qual faz parte, em sala de aula, em laboratórios, dentro do hospital, na universidade de forma geral; e é nessa perspectiva que se pretendeu investigar e compreender o desenvolvimento profissional do médico professor, sua identidade, seus saberes e suas práticas de ensino, sem desconsiderar seus condicionantes históricos, sociais, econômicos e culturais; afinal, a sociedade e as instituições vivem em permanentes conflitos internos, e é a própria existência desses problemas que provoca mudanças. Está aí, portanto, a possibilidade de transformação, uma vez que as contradições ocorrem por meio das interações humanas.

A pesquisa qualitativa é predominantemente descritiva e exploratória (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Os dados coletados são mais uma forma de palavras ou figuras do que números. Esses dados podem incluir, entre outros, entrevistas transcritas, notas de campo, fotografias, produções pessoais, depoimentos ou outra forma de documento. O pesquisador qualitativo tenta analisar os dados em toda sua riqueza, respeitando, na medida do possível, a forma de registro ou transcrição. Na abordagem investigativa de âmbito qualitativo, nada é trivial, toda manifestação tem potencial para fornecer pistas importantes na construção e compreensão do fenômeno estudado. Como afirma TRIVIÑOS (1987), as descrições dos fenômenos estão impregnadas de significado que o ambiente lhe imprime, produto de uma visão subjetiva. Dessa forma, a interpretação dos resultados tem como base a percepção de um fenômeno em um contexto.

A preocupação com o processo é maior do que com o produto (BOGDAN; BIKLEN, 1994). O pesquisador tem como interesse principal estudar um problema e verificar de que forma ele se mostra nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. A ênfase em como os indivíduos criam seu modo de vida, suas relações cotidianas, em como percebem

as mudanças ou manutenção de determinados costumes ou crenças e outra, tem especial atenção do pesquisador qualitativo.

O enfoque dos dados pesquisados deve sempre demonstrar a perspectiva dos significados atribuídos pelos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A maneira pela qual os informantes vivenciam e informam uma situação vivida é importante e singular, própria de cada indivíduo. O significado ou sentido que elas dão aos fenômenos vivenciados é foco da pesquisa qualitativa.

A análise dos dados segue um processo indutivo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Indução é um método mental por intermédio do qual, partindo-se de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Dessa forma, o objetivo dos argumentos indutivos é apresentar conclusões, cujo conteúdo seja mais amplo do que as premissas nas quais se basearam (LAKATOS; MARCONI, 2001). Não há preocupação em comprovar hipóteses. “Por meio da inter-relação dos dados à medida que são colhidos”, os pesquisadores vão construindo sua teoria de “baixo para cima”. Como afirmam os autores: “não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994 p. 50).

As teorias na pesquisa qualitativa dão base para a compreensão dos dados, dos sujeitos, do modo de entendimento do mundo, das asserções que as pessoas têm sobre o que é importante e o que é que faz o mundo funcionar. O verdadeiro conhecimento científico nasce de interrogações do tipo sujeito/objeto, parte/todo, objetividade/subjetividade e neutralidade/participação, a partir das quais o pesquisador torna-se parte ativa desse processo.

Ainda se faz necessário considerar que o pesquisador não é neutro nem imparcial: a sua subjetividade está refletida no objeto de pesquisa a partir de suas crenças, de seus saberes, de seus desejos, de suas ideologias e de suas convicções. O processo de investigação reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, e os dados não são abordados por aqueles de uma forma neutra. O objeto do conhecimento tem uma relação muito tênue com o pesquisador, como afirma Brandão:

Defendendo uma atitude séria, competente, honesta e rigorosa em todos os momentos de uma pesquisa, qualquer que seja a sua dimensão; qualquer que seja a sua duração e qualquer que sejam as suas intenções (um aporte a um trabalho comunitário, um artigo científico, uma dissertação de Mestrado e/ou uma tese de Doutorado). Não acredito inteiramente que, em nome disto, devamos desconfiar de nós mesmos e antepor, entre nós e os outros, todo um aparato experimental e objetivante nem sempre necessário. Desconfio de

uma objetividade em si mesma neutra e impessoal (BRANDÃO, 2003, p. 36)

O princípio do diálogo é a base de qualquer interação, não como instrumento de trabalho, mas com finalidade de aprendizado, de comunicação entre as pessoas. Do singular ao plural, o sujeito que pesquisa se educa como pesquisador, como postula Brandão (2003, p. 56), “[...] entrelaçando a dimensão pessoal e mesmo científica de nós mesmos, com a questão do domínio do político e de seu poder”. O autor complementa questionando: “[...] em nome de quê, de que projeto de vida social e de que alternativa de poder falamos, pesquisamos e criamos saberes”.

Outro aspecto importante na pesquisa qualitativa está na visão que se tem sobre o sujeito pesquisado: ele também é ativo, e a relação que se estabelece com esse sujeito não tem um caráter linear, pelo contrário é bastante dinâmica e complexa. Esse ponto de pesquisa é significativo, quando se pretende compreender o cotidiano do ensino na universidade e a formação dos professores em seus espaços de atuação profissional, pois a construção do trabalho não se dará por uma via de mão única, apenas pela visão do pesquisador, ele terá o olhar, a interpretação e a análise dos sujeitos pesquisados, principalmente durante a aplicação dos instrumentos de pesquisa.

Além desse aspecto, uma investigação qualitativa valoriza as informações informais e indiretas. Segundo González Rey (2002, p. 76), “[...] as ideias, as reflexões e os intercâmbios causais durante a pesquisa contribuem na atribuição de sentido feita pelo pesquisador aos fragmentos de informação precedentes dos instrumentos utilizados”. Nesse sentido, o autor ressalta a importância da significação das informações obtidas de modo informal e indireto no processo de construção de conhecimento. Elas podem revelar circunstâncias importantes para a pesquisa, e exigem um olhar atento do pesquisador. Por isso mesmo é que se torna importante que o pesquisador, durante a coleta dos dados esteja

[...] atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao projeto pré-estabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, alterações de ritmo, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p. 36).

Diante dessa conjuntura, optamos pelo **Estudo de Caso**, que consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. A apreensão do objeto é mais completa, por levar em conta, na

interpretação, o contexto em que ele se situa. O pesquisador busca revelar a multiplicidade de dimensões presentes no problema, focalizando-o como um todo.

O estudo de caso possibilita uma visão profunda e, ao mesmo tempo, ampla e integrada de uma unidade complexa, mas exige do pesquisador um trabalho de campo intenso e prolongado. A escolha pelo estudo de caso se faz ideal quando se busca entender uma situação particular, levando-se em conta seu contexto e a sua complexidade, compostos de múltiplas variáveis.

Segundo Mazzotti (2006),

[...] o estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado (MAZZOTTI, 2006, p. 650).

É crucial que haja critérios explícitos para a seleção do caso, como reforça a referida autora, e “que esse seja realmente um caso, isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão”.

A escolha pelo Estudo de Caso justifica-se por ser a Faculdade de Medicina integrada a Universidade Federal de Uberlândia, e por ter um Centro de Apoio Educacional e Psicológico institucionalizado, que discute a formação profissional para a docência universitária na área da saúde. Além disso, na presente pesquisa, consideramos como princípio de delineamento o desenvolvimento profissional docente de um grupo de professores universitários: os médicos. Enfim, o nosso estudo de caso representa uma particularidade, um caso isolado, ou seja, o estudo de um contexto específico — o contexto do Curso de Medicina da UFU – em que investigamos o processo de desenvolvimento profissional dos médicos professores.

Para André (1995), o estudo de caso deve ser usado quando se está interessado em uma instituição, uma pessoa, ou um programa específico; quando se quer conhecer essa instância particular em sua complexidade e totalidade; quando se estiver interessado mais no processo que nos resultados; quando se buscam novas possibilidades teóricas, novas relações, novos conceitos sobre algo, quando se quer retratar o dinamismo de uma situação de uma forma muito próxima de seu acontecer natural.

Como **procedimentos éticos** da pesquisa o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos – CEP da referida instituição, e após a sua aprovação⁶

⁶A cópia do Parecer do CEP encontra-se em anexo.

tivemos em mãos o parecer consubstanciado, para que pudéssemos definitivamente ir a campo para a aplicação dos instrumentos.

Durante a fase de coleta de dados, ao mesmo tempo em que esses iam sendo construídos, recorriamos às perspectivas teóricas, que possibilitaram a compreensão do objeto pesquisado. Esse momento foi fundamental para a pesquisa, pois abriu espaços para a formulação de ideias, para a produção de conhecimento e para o confronto com as reais condições dos sujeitos pesquisados.

A revisão bibliográfica não é um momento formal, destinado a enfeitar o primeiro capítulo das teses de Graduação; representa um momento essencial na produção das ideias que terão expressão progressiva no curso da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 73).

Na revisão bibliográfica, recomendável para qualquer espécie de pesquisa, assim como dizem Cervo, Bervian e Silva (2007), é necessária uma fundamentação teórica que justifique os limites e as contribuições da própria pesquisa. Dedicamo-nos, então, a fazer uma revisão de literatura sobre o surgimento e o desenvolvimento das universidades e dos cursos de Medicina e o tema da formação docente, especialmente relativo à docência universitária, além de estudar as contribuições de autores que tratam da educação médica, movimento expressivo no Brasil, especialmente se considerado o trabalho da Associação Brasileira de Educação Médica - ABEM. Justificamos a realização de revisão bibliográfica desses temas, por entendermos que eles fundamentariam a temática central de nossa pesquisa.

Também revisamos as contribuições teóricas de autores que se têm dedicado a estudar os/as seguintes conceitos/categorias: profissionalização, profissionalidade, profissionalismo, identidade docente e seus saberes e práticas. Foram as nossas categorias iniciais de estudo, o que nos ajudou a compreender a totalidade do objeto.

A partir de um cronograma de etapas, contando com a autorização da direção da FAMED/UFU, iniciamos a pesquisa, agendamos datas e horários, explicamos aos professores os objetivos da pesquisa e os instrumentos que seriam utilizados para a produção dos dados. Fizemos as notificações do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, que foi devidamente assinado tanto por nós, pesquisadores, quanto pelos professores, respaldando o consentimento dos sujeitos. Uma cópia do TCLE ficou conosco e outra com os sujeitos. Após a concordância em participar da pesquisa, retornamos ao local com o primeiro questionário e agendamos uma data para o preenchimento do segundo questionário.

3.1 Contexto da pesquisa: a Universidade Federal de Uberlândia

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Uberlândia, especificamente no Curso de Medicina. A UFU tem seus cursos de Graduação e Pós-Graduação alocados em 30 Unidades Acadêmicas, distribuídas em seis Campi: Campus Santa Mônica, Campus Umuarama, Campus Educação Física, Campus do Pontal, Campus Monte Carmelo e o Campus Patos de Minas; os dois últimos foram implantados no ano de 2011. São, atualmente, 71 cursos de Graduação (presenciais e na modalidade EaD), 35 Cursos de Mestrado, sendo 32 cursos de Mestrado Acadêmico e três cursos de Mestrado Profissional, além de dezoito Programas de Doutorado. Conta com; aproximadamente, 1900 docentes, 4500 técnicos administrativos e 23.700 estudantes⁷.

3.2 Sujeitos da pesquisa e os procedimentos para coleta e análises dos dados

Participaram da pesquisa professores efetivos, de ambos os sexos e de diferentes idades, com formação inicial em Medicina, que atuam nesse curso e que concordaram em participar do estudo. Foram excluídos os professores que não quiseram participar e os professores substitutos. Recebemos uma lista da secretaria do curso que continha 106 nomes de professores juntamente com seus endereços eletrônicos.

Entramos em contato com os professores para formalizarmos o convite para participação na pesquisa. Dos professores que nos deram o retorno via mensagem eletrônica, dezoito deles disseram não poder participar, pois entrariam ou já estavam de férias. Dois professores nos parabenizaram pela iniciativa da pesquisa, mas que não poderiam participar porque estavam sem tempo e com outros compromissos. Além disso, cinco professores disseram que poderiam participar, porém apenas em setembro/2013, o que excederia a data para a qualificação desse trabalho marcada para o dia 02/09/2013. Tivemos a aceitação e participação de quatorze professores. Portanto, restaram 67 professores de um universo de 106, que não nos deram retorno informando se poderiam ou não participar. Por utilizarmos uma abordagem qualitativa, o número de sujeitos participantes foi suficiente para que pudéssemos aprofundar nossa investigação, visto tratar-se de uma quantidade representativa do universo pesquisado.

⁷⁷ Dados obtidos no sítio da UFU: <<http://www.ufu.br>>. Acesso em 08 de dezembro de 2013.

Entramos em contato com os professores que aderiram a pesquisa, marcamos um horário e local para que pudéssemos iniciar nosso trabalho de campo. Realizamos a aplicação do **questionário simplificado** de identificação pessoal e profissional, em primeiro momento, que nos ajudou a identificar os perfis dos sujeitos da pesquisa (idade, sexo, tempo de experiência no magistério superior e titulação). Posteriormente, aplicamos o **questionário de aprofundamento** com questões mistas (abertas e fechadas). O questionário de aprofundamento foi elaborado no sentido de caracterizar a formação inicial, continuada e os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* dos professores. Além disso, esse instrumento teve como objetivo obter informações a respeito das concepções dos professores médicos sobre sua prática pedagógica, dificuldades enfrentadas no exercício da docência, saberes, identidade profissional.

O questionário configura-se como um dispositivo normatizado e padronizado que consegue identificar a presença ou a ausência de uma determinada característica no indivíduo participante, bem como permite “medir a magnitude com que essa característica ou atributo se distribui naquele grupo” (SOUSA *et al.*, 2005, p. 150). A técnica, “refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche. [...] Ele contém um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com um problema central” (CERVO, BERVIAN e SILVA, 2007, p. 53). A apropriação do questionário se deu porque possibilitou o levantamento de informações mais gerais sobre o desenvolvimento profissional dos médicos professores no Curso de Medicina.

De acordo com Canales e Peinado (1995), não se pode utilizar uma técnica, qualquer que seja ela, sem considerar suas bases epistemológicas e metodológicas. Nesse sentido, para leitura das informações coletadas pelos questionários utilizou como técnica a análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977, p. 09), a análise de conteúdo é um “conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Baseia-se na inferência e revela o não aparente de qualquer mensagem. Ainda segundo o autor, a tarefa do pesquisador chega a aproximar-se da de um espião, um detetive em busca da verdade oculta no objeto pesquisado.

Com as questões abertas dos questionários, os respondentes ficaram mais livres para usar suas próprias palavras, sem se limitarem ao rol de alternativas que um questionário fechado impõe, mesmo sabendo que há uma maior dificuldade para o processo de codificação das respostas, pois há uma interpretação subjetiva por parte do pesquisador. As questões abertas do questionário permitiram obter dados importantes que, ao serem analisados,

possibilitaram melhor compreensão de nosso objeto de estudo: o desenvolvimento profissional dos médicos professores.

Uma vez feita a tabulação das questões fechadas dos questionários ligadas ao perfil dos médicos professores, apresentada em forma de gráficos, procuramos outra forma para a análise das questões abertas referentes à formação inicial, continuada e aos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* dos professores. Optou-se por uma leitura geral, para estabelecer as primeiras impressões. Após várias leituras, as respostas foram agrupadas sem uma tipologia prévia e, progressivamente, foram feitas algumas classificações que pareciam mais significativas para o trabalho e também para os sujeitos, conforme as categorias de análise, a partir das questões de formação profissional do médico professor, com o intuito de obter uma aproximação ao objeto de investigação.

Com base na análise de conteúdo temático (BARDIN, 1977), foi possível agrupar as respostas dos sujeitos por eixos temáticos, mesmo quando não apresentaram opiniões convergentes. Os agrupamentos foram-se dando por temáticas, ou seja, as respostas que discutiam uma mesma situação, mesmo com palavras e opiniões diferentes, ficaram juntas. Esse trabalho ocorreu após muitas leituras e releituras, afinal, sempre acontecia, de certo modo, uma revisão da classificação feita.

A frequência das respostas está registrada nas tabelas e ao lado dos termos que se destacaram nos escritos por números indicativos dos agrupamentos que se apresentaram em cada uma das questões dos questionários. Nomeamos esses números de **número de incidência (n)**. Para tanto, levou-se em consideração cada aspecto mencionado pelos sujeitos e, por isso, o total das ocorrências nem sempre equivale ao total de respondentes, já que foi contada cada menção e não cada sujeito.

O questionário proporcionou uma quantidade significativa de elementos para uma primeira análise, favoreceu parcialmente o alcance do objetivo principal desta pesquisa – compreender o processo de desenvolvimento profissional dos médicos professores da UFU, identificar suas experiências significativas — além de ter possibilitado identificar algumas relações entre o processo de formação dos professores com seus saberes e práticas e suas identidades.

Importante mencionar aqui que nos comprometemos com o sigilo absoluto das identidades dos sujeitos, declarado no TCLE, uma vez que criamos códigos alfanuméricos para citar os depoimentos dos sujeitos no decorrer das análises. Esses códigos foram criados levando em consideração as seguintes condições dos sujeitos: a letra P representa a condição de Professor, as letras M e F fazem referência ao sexo, Masculino ou Feminino, as

abreviaturas Dr., MS. e Esp. remetem à titulação Doutor, Mestre e Especialista respectivamente. Por último, foram adicionados os números de 01 a 14, representando a quantidade de questionários.

As informações foram analisadas à luz dos objetivos propostos e da problematização. Dessa forma, a relevância científica da presente proposta está em favorecer aos docentes um maior conhecimento a respeito de sua própria formação, desenvolvimento profissional identidade e docência, que, certamente se refletirão positivamente em sua atuação pedagógica em sala de aula.

Foi nessa perspectiva que adentramos no universo do Curso de Medicina para compreender o desenvolvimento profissional docente dos médicos professores. Realizamos essa tarefa para além da interpretação dos dados construídos por meio de nossos questionários. Além desse recurso metodológico utilizado, buscamos em nossa fundamentação teórica argumentos embasados para nossas interpretações, enfim, procuramos aliar dados que estivessem entrelaçados na realidade pesquisada, e, portanto, não eram inertes nem neutros. Ao contrário são elementos dinâmicos que, o tempo todo, produzem sentidos. Assim, nossa investigação se pautou por uma rigorosa análise desses elementos da realidade. Isso ajudou a constituir a teia de significados aqui apresentados. Fomos parte integrante do processo investigativo, em uma dinâmica caracterizada pelo movimento, criação e estudo.

Em linhas gerais, este estudo trilhou um caminho investigativo em que os instrumentos serviram de apoio para o levantamento e construção das informações coletadas, de maneira com que as análises pudessem transformar-se em uma produção reflexiva e não em uma constatação objetiva da realidade.

CAPÍTULO IV

O DIÁLOGO COM OS DADOS: rumo à compreensão do processo de desenvolvimento profissional dos médicos professores

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer (Graciliano Ramos, em entrevista concedida em 1948).

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar os dados coletados e discutir os seus resultados à luz do referencial teórico utilizado. A epígrafe reflete o trabalho desenvolvido, as muitas idas e vindas aos dados, o movimento de reflexão, escrita, reescrita, elaboração e reelaboração. Assim, apresenta-se o perfil dos professores pesquisados, as suas concepções sobre a formação profissional, suas identidades e seus saberes como médicos professores, no sentido de elucidar e responder à problemática da investigação.

4.1 O perfil dos professores pesquisados

4.1.2 Professores por gênero

De um total de 106 professores, quatorze responderam ao questionário de identificação; nove são do gênero feminino e cinco são do gênero masculino, conforme a Gráfico 1. Os formadores de médicos participantes da pesquisa pertencem, em sua maioria, ao gênero feminino, embora, no Ensino Superior, nesse curso específico, ainda prevaleça um número de docentes do gênero masculino⁸.

⁸ Fonte: pesquisa realizada pelo MEC/INEP, 2008.

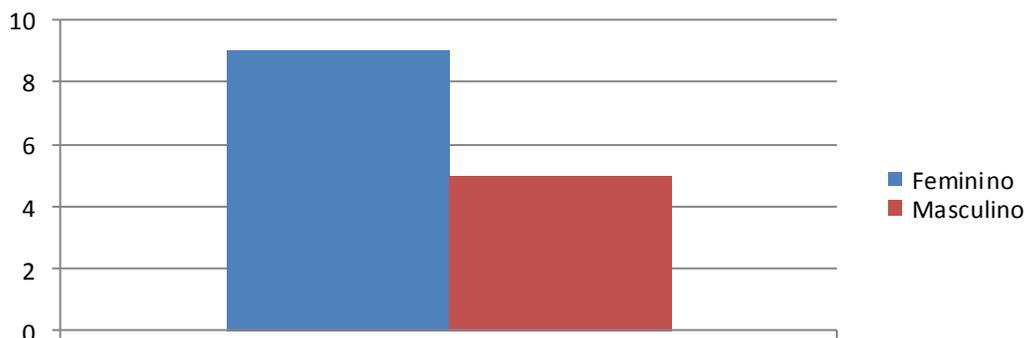


GRÁFICO 1 Distribuição dos professores por gênero

Fonte: Questionário de Identificação.

Nesse sentido, entre os participantes predominam as mulheres e isso nos chama a atenção para, pelo menos, dois fatores. Primeiro, elas estão adentrando cada vez mais em um mercado de trabalho que era predominantemente masculino. Dados do MEC/INEP (2008/1999) nos revelam que, nos últimos onze anos, houve um ingresso considerável de mulheres na docência do Ensino Superior. Em 1999, esse órgão divulgou, em uma pesquisa, a presença de 40% de mulheres atuantes como professoras na universidade e, em 2008, esse número saltou para 45%. Isso nos permite inferir que, apesar de ainda se constituírem como minoria e se essa tendência de crescimento se mantiver (5% a cada ano), logo elas se tornarão maioria também nesse nível de ensino, como já acontece na Educação Básica.

Em segundo lugar, destaca-se o fato de que mulheres, durante a maior parte de seu período escolar, são maioria nas instituições educacionais, somente perdendo para os homens nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nas universidades, essas estatísticas se mantêm com a presença nesses locais de quase um milhão de mulheres a mais do que de homens, sendo que elas representam 63% daqueles que conseguem concluir o curso e obter um diploma, passaporte para o ingresso posterior na docência no Ensino Superior⁹.

4.1.3 Professores por idade

Quanto à faixa etária, a maioria dos professores participantes da pesquisa possui entre 36 a 40 anos de idade, conforme o Gráfico 2. Essa realidade pode ser justificada pelo tempo prolongado de formação que é exigido pelo curso de Graduação em Medicina somado a especialização que os médicos realizam para se aprofundarem em uma determinada área. Esse

⁹ Fonte: pesquisa realizada pelo MEC/INEP, 2008 comparando os dados de 1996 a 2003.

período de, aproximadamente, três anos refere-se à residência médica, além da formação na Pós-Graduação *stricto sensu*.

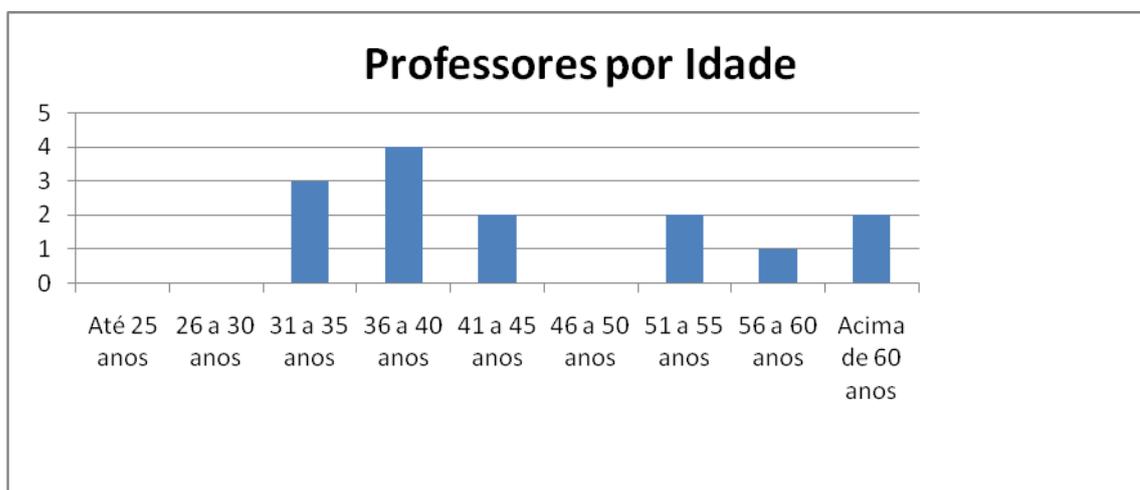


GRÁFICO 2 Professores por idade

Fonte: Questionário de Identificação.

Merece destaque a quantidade de professores acima de 51 anos pesquisados que trabalham na instituição. A tendência é que esse percentual possa aumentar nas próximas três décadas, visto que o aumento da taxa de pessoas nessa faixa etária é um fenômeno mundial e está presente na realidade atual brasileira. De acordo com o IBGE/2010¹⁰, em suas últimas pesquisas realizadas, a expectativa de vida dos brasileiros era de 73,4 anos em média, todavia, com grandes variações regionais e entre os gêneros. Se, no passado, o Brasil era visto como um País jovem, na realidade atual tem mostrado um envelhecimento da população que atingirá, aproximadamente, 34 milhões em 2025 segundo dados do IBGE.

Desse modo, os médicos professores que se encontram nessa faixa etária ou próximo à terceira idade não podem ser vistos e pensados como improdutivos e “cansados”. Eles podem contribuir para a formação de futuros profissionais utilizando-se de suas vivências e de seus saberes para construir, juntamente com seus alunos, novas alternativas passíveis de ser desenvolvidas nos mais diferentes contextos educacionais.

¹⁰ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010). *Esperança de vida ao nascer - 2000/2010*. DATASUS. Arquivado do original em 28 de junho de 2013. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010). *Esperança de vida ao nascer - Sexo masculino - 2000/2010*. DATASUS. Arquivado do original em 28 de junho de 2013. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010). *Esperança de vida ao nascer - Sexo feminino - 2000/2010*. DATASUS. Arquivado do original em 28 de junho de 2013.

4.1.4 Professores por titulação

O Gráfico 3 apresenta dados que confirmam o valor da titulação obtida nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* pelos docentes pesquisados. Nela identificamos sete mestres, seis doutores e apenas um especialista, o que tem sido indicador importante para avaliar externamente as instituições de Ensino Superior no País e que se destaca na UFU. Essa realidade, além de ser justificada pelo controle externo utilizado pelas agências reguladoras que avaliam as universidades e o próprio docente por meio de critérios que levam em consideração a sua titulação e a sua produção acadêmica, pode ser justificada também pelo fato de que a expansão do Ensino Superior tem exigido um corpo docente qualificado para o possível ingresso em uma instituição pública federal.

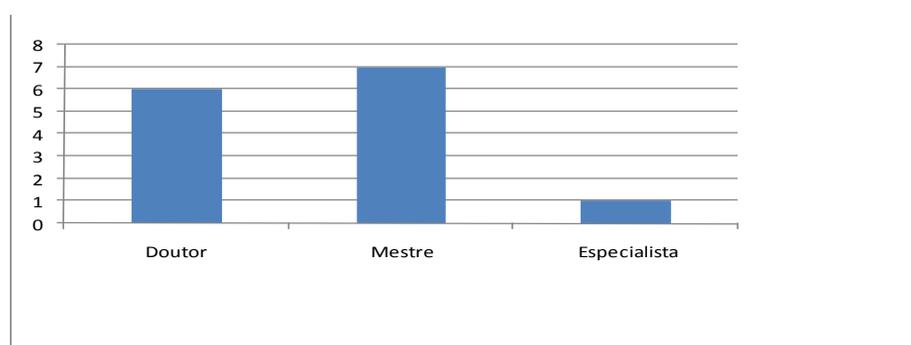


GRÁFICO 3 Professores por Titulação

Fonte: Questionário de Identificação

Conforme afirmamos, a formação obtida na Pós-Graduação focaliza a competência científica referente à área de conhecimento e deveria constituir também uma possibilidade de reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem no nível acadêmico, por exemplo, aqueles realizados a partir da disciplina Metodologia do Ensino Superior¹¹ implantada nos cursos de Pós-Graduação, normalmente com carga horária de 60 horas. Mesmo que essa seja uma proposta limitada, devido à escassez de tempo para uma discussão mais ampla, ela pode corroborar a ideia, ao colocar em pauta a importância da preparação necessária que todos os profissionais que assumem a carreira do magistério superior devem ter para o exercício profissional da docência.

¹¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, exige que o professor do ensino superior tenha uma formação que deverá ser realizada, preferencialmente, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que como também ocorre nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, introduziram a disciplina Metodologia do Ensino Superior ou similares com objetivo de contribuir para a formação pedagógica docente.

4.1.5 Regime de trabalho

Em relação ao regime de trabalho, detectamos que a maioria dos pesquisados cumprem na universidade carga horária de 40 horas sem dedicação exclusiva. Nesse sentido, podemos inferir que ministram aulas no curso de Medicina, mas mantém atividades desenvolvidas na assistência médica ambulatorial, sejam na própria instituição ou em suas clínicas particulares.

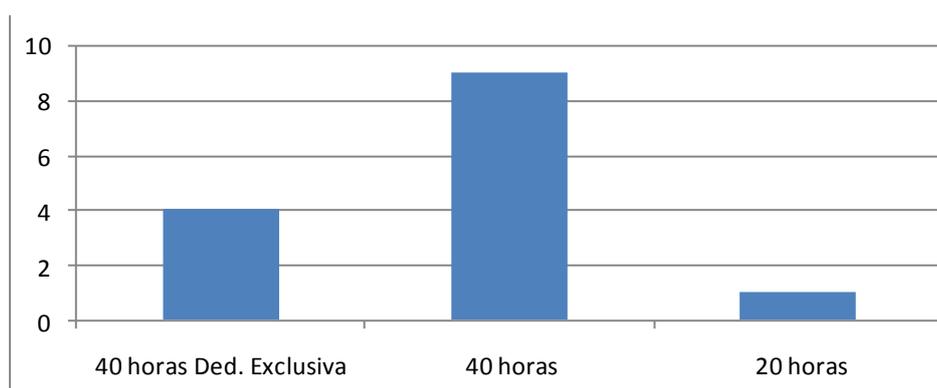


GRÁFICO 4 Regime de Trabalho

Fonte: Questionário de Identificação

O gráfico 4 nos aponta que quatro sujeitos realizam carga de 40 horas com dedicação exclusiva, o que significa que, em tese, participam no desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. Apenas um respondente cumpre carga de 20 horas, o que indica a possibilidade de ele acumular outras atividades profissionais, como consultório particular e vinculação a hospitais privados.

4.1.6 Experiência profissional docente anterior ao concurso

De acordo com o Gráfico 5, dos quatorze professores que responderam aos questionários, a maioria deles já possuía experiência profissional na Educação Superior anterior ao concurso que realizaram para atuar nesse nível de ensino. Portanto, nove professores já desenvolviam o exercício docente, enquanto cinco deles só realizaram tal atividade após a passagem no concurso.

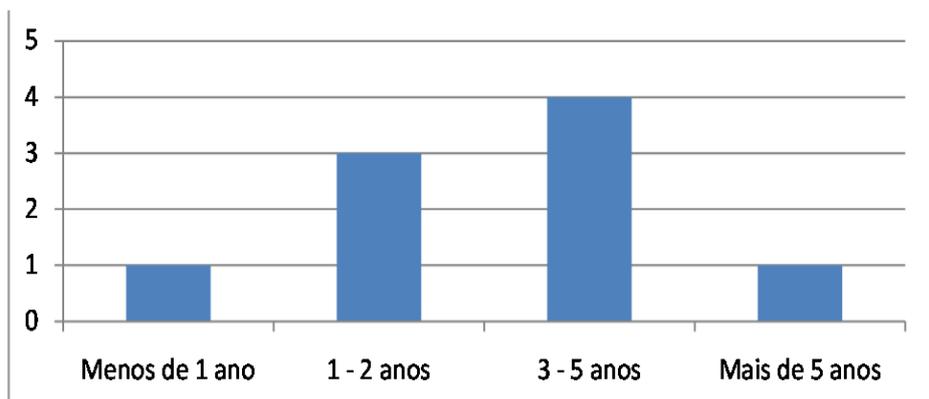


GRÁFICO 5 Experiência profissional docente anterior ao concurso

Fonte: Questionário de Identificação

Diante do gráfico apresentado, os professores, ao ingressarem na universidade, já possuíam certa experiência profissional na docência. No entanto, não foi possível constatar que a docência exercida anteriormente ao ingresso na universidade tenha contribuído para a melhoria de sua prática pedagógica, embora, haja o entendimento quanto ao valor da experiência. A respeito desse aspecto, Tardif (2002) chama atenção para os saberes da experiência, pois constituem importante fonte de segurança para a atuação docente. Segundo o autor, os saberes da experiência brotam da prática cotidiana e são por ela validados. Para o professor, a sala de aula constitui um lócus privilegiado de aprendizagem significativa que permite interagir com os discentes, desempenhar diversos papéis, ampliando assim, seu repertório de saberes sobre a docência.

Nessa perspectiva, o ingresso desses profissionais diretamente na Educação é considerado um fator importante, pois pode significar que suas experiências no Ensino Superior mesmo as funções desempenhadas por eles dentro da universidade os aproximaram da realidade cotidiana universitária, favorecendo que compartilhassem essas vivências com seus alunos. A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2002) comentam que

O profissional que inicia a sua atuação como professor e já exerce sua profissão de origem como projeto de vida – com cooperação, com concepção de novos processos a cada desafio surgido, visando ao desenvolvimento social - terá mais facilidades de atuar e assumir seu papel profissional como docente com essas mesmas características do que aquele que exerce apenas uma função técnica, em uma ocupação preocupada em atender às demandas normais da sociedade mediante a repetição de soluções já concebidas por outros (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 197).

Verificamos entre os nove professores que possuíam experiência na docência universitária anterior ao concurso, que a maioria deles, correspondente a quatro professores,

apresentou experiência de três a cinco anos; três professores de um a dois anos; um professor com experiência de menos de um ano e um outro com experiência de mais de cinco anos. O critério de organização das faixas de tempo de serviço tem como base os estudos de Huberman (1992). O autor organizou e caracterizou as fases e os ciclos de carreira docente conforme segue:

A fase do início da carreira - Essa fase vai da introdução à carreira até os três anos de docência. É a fase da “sobrevivência” e da “descoberta”.

A fase da estabilização - é o ciclo da carreira profissional entre os quatro e os seis anos de experiência docente e está marcado pela estabilização e consolidação de um repertório pedagógico, além da construção de uma identidade profissional que supõe a afirmação de si mesmo como professor.

A fase da experimentação e diversificação – É o ciclo da carreira profissional entre os sete e os 25 anos de experiência, que pode estar marcado por uma atitude geral de diversificação, mudança e ativismo, bem como uma atitude de revisão, cheia de interrogações peculiares da metade da carreira. Não se trata, portanto, de um ciclo homogêneo no qual resulte fácil caracterizar o pensamento e a conduta profissional do docente.

A fase da serenidade/conservantismo – é o quarto ciclo, entre os 25 e 35 anos de experiência, em que se chega a um patamar do desenvolvimento da carreira. “Trata-se menos de uma fase distinta da progressão na carreira do que de um estado ‘de alma’ que se encontra nos estudos empíricos efetuados com os professores de 45-55 anos” (HUBERMAN, 1992, p. 55). Esse estado de alma pode caracterizar-se por uma atitude de *serenidade e distanciamento afetivo* ou de *conservadorismo e lamentações*.

A fase do desinvestimento/preparação para a aposentadoria – o quinto e último ciclo da carreira profissional que se desenvolve entre os 35 e 40 anos de experiência. Essa etapa está fortemente marcada pela preparação para a aposentadoria e pelo progressivo abandono das responsabilidades profissionais. A retirada pode ser serena ou amarga. No primeiro caso, fala-se de um enfoque positivo decorrente da serenidade da etapa anterior. No segundo caso, o enfoque é negativo, marcado pelo desencantamento pelas experiências passadas ou pelas frustrações ainda vivenciadas nessa etapa. Essa categorização, proposta pelo referido autor, foi considerada por nós, no momento da análise dos dados apresentada nas próximas seções deste capítulo.

4.2 Formação profissional para a docência universitária

A formação docente do Ensino Superior é tema recorrente na literatura e de grande importância em nossa sociedade. Há um movimento crescente no sentido de conscientizar o professor universitário de que seu papel como docente do Ensino Superior é uma profissão e, portanto, exige capacitação específica, não se restringindo a um diploma de bacharel ou mesmo a um título de mestre ou de doutor, ou a ser um excelente pesquisador, ou ainda, a ter bom desempenho no exercício de determinada profissão.

Todavia, o modelo de universidade voltado à produção do conhecimento, a preocupação com a formação do professor para o magistério superior, centrou-se na preparação para a condução de pesquisa, negligenciando o ensino, sendo a produção acadêmica do professor um dos critérios de avaliação de sua qualidade docente. Para complementar, percebemos a omissão da legislação, especificamente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) quando afirma em seu Art. 66 que “a preparação para o exercício superior far-se-á em nível de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado”, no entanto, sem desdobramentos ou indicativos quanto à necessidade de formação pedagógica dos professores universitários. Esses fatores foram os que mais contribuíram para que, na cultura universitária, a tarefa de ensinar e, conseqüentemente, a formação pedagógica dos professores fossem relegadas a um segundo plano.

A respeito dos aspectos formativos, Nóvoa (2000) alertou que a questão da formação docente não pode ser percebida como puramente pedagógica ou metodológica, o que significa que o problema não será resolvido ensinando a um professor meia dúzia de técnicas pedagógicas. A questão é muito mais vasta e remete para um novo equilíbrio entre as funções tradicionais da universidade, ou seja, entre o ensino e a pesquisa.

Da mesma forma, Rozendo *et al.* (1999), ao caracterizarem as práticas docentes utilizadas por professores de cursos da área da saúde no Brasil — Odontologia, Medicina, Enfermagem, Farmácia, Psicologia, Nutrição, Serviço Social e Medicina Veterinária — verificaram que os professores universitários, de modo geral, mesmo os possuidores de títulos acadêmicos de Mestrado e de Doutorado, pouca relevância têm dado à sua formação como professores, isto é, a sua preparação para a função de educadores. Vários pesquisadores também têm alertado sobre a lacuna existente na formação dos docentes do Ensino Superior, entre eles, Saldanha (1985), Gatti (1992), Abreu; Masetto (1997), Marcelo (1999), Masetto (2000) e Santos (2002).

A seu turno, Tardif (2000) apresentou algumas possibilidades promissoras para os pesquisadores universitários que atuam na área de formação de professores. O autor defendeu a ideia da elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino, baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores e das realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Também considerou a introdução de dispositivos de formação, ação e pesquisa que constituam os saberes e as trajetórias da carreira no meio universitário, mas que também sejam úteis para os professores em sua prática, na busca de uma ruptura da lógica disciplinar da universidade que, fragmentando os saberes, impediu a socialização profissional. Como a mais urgente, o autor identificou, por fim, a necessidade de o professor universitário realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino.

Diferentes cenários científicos, culturais e tecnológicos desse início de século, apresentam novos desafios para a Educação Superior, entre os quais, a exigência de um processo permanente de(re) construção da formação humana/profissional dos educadores. Nesse processo, vê-se a necessidade de se fortalecer a dimensão ética no sentido de viabilizar a Educação enquanto meio para a construção humana do ser humano, na busca de sua vocação ontológica de “ser mais” (FREIRE, 1987); uma dimensão técnica capaz de integrar conhecimentos, competências e habilidades que qualifiquem a atuação docente; e uma dimensão política para possibilitar, a partir da reflexão dos fenômenos educacionais, entender e explicar a realidade, tomar decisões, ascender à autonomia, assumir posições críticas diante de situações conjunturais e, finalmente, intervir no processo de transformação da sociedade e de nós mesmos, enquanto sujeitos inconclusos, históricos, políticos, crítico, criadores, em uma palavra, sujeitos culturais.

As dificuldades originadas pela formação deficiente, os problemas causados pelo processo de massificação do ensino e degradação do trabalho docente, assim como a falta de políticas públicas focadas na resolução de problemáticas educacionais, impactaram o processo de descaracterização e desvalorização profissional docente. Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), esse cenário, gerou desmotivação e insatisfação no ambiente de trabalho, devido às condições oferecidas a esses profissionais. Tal fato impulsionou os movimentos que visavam à reivindicação pela valorização da função e pela formação de um profissional da Educação de forma contextualizada, juntamente com as demandas de um contexto social mais amplo.

Ao refletir sobre as exigências que se colocam para a docência universitária, Nóvoa (2000), destacou que, nos últimos anos, a preocupação com a formação docente ganhou espaço na área educacional. Na década 1990, no quadro das mudanças sociais e tecnológicas

que apresentaram novas maneiras de pensar, trabalhar e organizar o conhecimento, uma redefinição das práticas sociais tendeu a modificar os papéis sociais e profissionais, tradicionalmente atribuídos e constituídos.

A formação dos professores, no plano da didática, até então baseada no princípio do *laissez-faire*, passa à etapa da exigência de desempenho docente de excelência, embora não haja parâmetros claramente estabelecidos. A política de formação de professores para o Ensino Superior é realizada de forma indireta, ou seja, o Governo determina os parâmetros de qualidade institucional e a IES seleciona e desenvolve uma política de capacitação de seus docentes orientada por tais parâmetros. A formação docente especifica diretamente cursos de capacitação em Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) e inclusive cria índices avaliativos e estabelece prazos. O Governo normatiza e fiscaliza e a instituição desenvolve os parâmetros por meio de sua política de capacitação docente (MOROSINI, 2000; FORESTI, 2001).

Fernandes (1998) também fez referência à ausência de preocupação com a formação pedagógica do professor universitário, revelado pelo próprio critério de ingresso na universidade. A exigência legal para a docência restringe-se, então, à formação no nível de Graduação ou Pós-Graduação na área profissional em que o docente vai atuar, conforme a categoria funcional em que se dá seu ingresso. O encaminhamento desses profissionais para o magistério acontece, na maioria das vezes, por uma situação circunstancial. Essa tendência foi confirmada por pesquisa de Cunha (1989) sobre o bom professor e sua prática, ao observar que algumas decisões ocorrem mais como fruto de experiência pessoal, meio ao acaso, do que de decisões predestinadas ao magistério.

Não se trata aqui de negar a importância do aprofundamento no campo específico, mas essa preocupação excessiva, muitas vezes até institucional, com a competência do profissional na área de sua formação, sem uma reflexão sistematizada sobre sua prática cotidiana, nem sempre se traduz em melhores níveis de aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, os conhecimentos pedagógicos foram constituídos distantes do espaço universitário e só tardiamente alcançaram certa legitimidade científica. Em geral, o foco principal da Pedagogia foi a criança, relacionada à origem da palavra grega que a estabeleceu e construindo uma imagem social muitas vezes distorcida da sua amplitude e complexidade. A Pedagogia instituiu-se, especialmente, tributária da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem ou da Antropologia filosófica. Ainda trouxe a herança de ser um campo considerado ideologicamente como feminino, dada a vocação histórico-cultural das mulheres para educar as crianças. Assim, pouca interação teve com as estruturas de poder do conhecimento científico de outras áreas (CUNHA, 2004). Outro aspecto da desqualificação da

pedagogia universitária, destacado por Cunha (2004), foi a sua condição instrumental, muitas vezes entendida como um conjunto de normas e de prescrições que, do ponto de vista da racionalidade técnica, teria um efeito “messiânico” na resolução dos problemas.

Essa inter-relação de fatores delineou uma carreira universitária com a formação do docente voltada apenas para a dimensão científica e explicitando um valor revelador de que, “para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção” (CUNHA, 2004, p. 528).

4.2.1 Formação acadêmica

Com relação às contribuições e à importância da formação obtida no curso de Graduação, os colaboradores atestaram o valor do processo formativo para sua constituição profissional. As práticas formativas, conforme Sacristán (1999), são denominadas, em sentido estrito, a cultura compartilhada sobre ações que têm relação com o cuidado e o ensino. Ela (a prática) é constituída por conhecimentos estratégicos, conhecimentos sobre saberes, motivações e desejos compartilhados. Sacristán confere à prática uma dimensão coletiva, cultural e, à ação, uma dimensão mais individual (MELO, 2007). A respeito desse aspecto, os professores responderam que:

As atividades práticas foram bastante intensas para a maior parte das áreas. Entretanto, havia falha de formação em áreas como atenção básica e saúde mental (P.M.Ms.13).

A formação prática foi importante associado à possibilidade de atuar com diversas monitorias durante o curso (P.F.Dr.03).

Participei também do grupo PET-MED-UFU, que possibilitou formação na área de pesquisa clínica e busca ativa de informações, bem como de preparo de aulas e seminários (P.F.Ms.12).

A formação teórica foi suficiente. A formação prática foi muito boa, com atividades práticas bem conduzidas pelos docentes, quando o hospital ainda não tinha responsabilidades com o SUS (P.F.Dr.06).

Frente ao exposto, foi evidenciado que a sólida formação ocupa posição importante no que se refere ao preparo profissional. Atividades relevantes como a participação em programas de monitoria foram destacadas. Cabe salientar que a monitoria, no ambiente universitário brasileiro, é o exercício de assistência a aulas feita por um estudante em auxílio a um professor e pode ser realizada no nível de Graduação ou de Pós-Graduação. A monitoria como procedimento pedagógico, tem demonstrado sua utilidade, à medida que

atende às dimensões “política, técnica e humana da prática pedagógica” (CANDAU, 1986, p. 12-22). Desse modo, o valor formativo da monitoria emerge como importante prática que contribui para o aprimoramento dos processos de ensino.

O professor P.F.Ms.12 afirmou que sua participação no grupo PET – Programa de Educação Tutorial foi fundamental, principalmente no que se refere à inserção na pesquisa ao confirmar a contribuição dessa prática para o desenvolvimento de habilidades para o exercício da docência. O Programa de Educação Tutorial (PET) objetiva apoiar atividades acadêmicas que integram ensino, pesquisa e extensão. Formado por grupos tutoriais de aprendizagem, o PET propicia aos alunos participantes, sob a orientação de um tutor, a realização de atividades extracurriculares que complementem a formação acadêmica do estudante e atendam às necessidades do próprio curso de Graduação. Dessa forma, os estudantes que têm oportunidade de participar do referido programa se destacam pela oportunidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão configurados em sólida formação acadêmica.

No entanto, alguns professores alegaram que houve falhas em sua formação, principalmente no que se refere às condições de organização do curso, conforme explicitado:

Acredito que o aprendizado tem momentos diferentes para pessoas diferentes e fixar um prazo para terminar um curso de Medicina não seria adequado. Portanto, o curso deveria buscar capacidades e conteúdos relacionados ao lado humano (P.M.Ms.14).

Infelizmente a “prática” no curso de Medicina foi prejudicada pela falta de leitos suficientes, sendo necessário compartilhar, inclusive atendimentos laboratoriais, com residentes em suas respectivas áreas, os quais, normalmente, assumem a responsabilidade, naquele momento do paciente (P.F.Dr.05).

Tais problemas evidenciam a relevância da indissociabilidade entre teoria-prática, conteúdo-forma, objetividade-subjetividade, dimensões a serem consideradas no desenvolvimento da formação acadêmica. É nessa relação de inseparabilidade que as práticas sociais, tanto dos alunos quanto dos professores estão inseridas. A dimensão da prática social, situada na dimensão estrita da prática formativa, precisa se desenvolver de forma unificada e sistemática, a partir das ações dos sujeitos sociais, de forma deliberada, orientando-se por meio de objetivos sociais, conhecimentos e finalidades que estão inseridos no contexto macro da prática social. Entre teoria e prática existe uma relação de reciprocidade entre ambas: ao mesmo tempo em que apresentam autonomia, exprimem uma relação de interdependência mútua, sendo, pois, indissociáveis. (VEIGA, 1992; CANDAU, 1995). Entende-se, portanto, que “[...] a prática não fala por si mesma. Existe uma relação teórica com ela. Nega-se,

portanto, uma concepção empirista da prática. A prática não existe “sem um mínimo de ingredientes teóricos” (PIMENTA, 1995, p. 93).

A formação profissional contém numa relação dialética a teoria e a prática, a objetividade e a subjetividade humana e o conteúdo e a forma entrelaçados. O aspecto teórico é representado por um conjunto de ideias e teorias, que se organizam pelas práticas, e estas não são desenvolvidas sem se referenciar naquelas. O aspecto prático é representado pela viabilização material desse conjunto, a fim de que as teorias sejam concretizadas, renovadas ou negadas pela ação dos sujeitos.

Na relação entre conteúdo e forma, para o desenvolvimento profissional docente, tanto o conteúdo a ser ensinado quanto a forma de ensiná-lo aos alunos também são interdependentes. Não podemos negar que exista tradicionalmente, organização curricular e práticas pedagógicas que não deixam de atualizar um imaginário, histórico-socialmente constituído, que vê, de um lado, a aprendizagem de “conteúdos” e, de outro, a aprendizagem de “métodos e técnicas” de ensino. De um lado, estariam os “conteúdos” a serem ensinados e, de outro, a “forma” pela qual esses “conteúdos” podem ser ensinados. Isso traz profundas implicações nas expectativas dos estudantes quando realizam atividades de formação de ambos os “lados”, e conseqüentemente, sobre sua participação em aula e sua própria aprendizagem.

Nesse sentido, acreditamos que o desenvolvimento profissional do professor universitário, a constituição de seu imaginário, suas representações e práticas sobre Educação e ensino, não se dão apenas por meio de conteúdos “didáticos”, “da Educação”, de “técnicas e métodos”, em que se produzem falas/escritos sobre Educação e ensino, mas também a partir de suas experiências cotidianas.

No que diz respeito à objetividade e à subjetividade humanas para a formação profissional, precisamos entendê-las em uma via de mão dupla, ou seja, o ser humano carrega em si tanto subjetividade quanto objetividade nas relações que estabelecem em seu meio. Para facilitar àqueles que estão se iniciando em estudos que o envolvem essas duas dimensões, Gatti (2001) sugere que, em princípio, se adote “subjetividade” como sendo o resultado do encontro do indivíduo com o mundo social, mundo esse constituído por marcas particulares, que incluem crenças e valores compartilhados com o grupo cultural ao qual o indivíduo pertence. Essa proposição nos leva a pensar que não é possível se falar de subjetividade sem se falar de “sujeito” e, nesse caso, também estaremos diante de um conceito bastante amplo.

O ser humano é uma unidade de necessidades, de desejos, de sentimentos, de angústias, de temores, de imaginários, de racionalidades e de paixões. Da mesma forma que

não podemos considerar o homem apenas como um animal racional, também não podemos reduzir a subjetividade a uma dimensão meramente cognitiva, a uma consciência, desconsiderando todas as demais facetas da complexa interioridade de cada um (MANCE, 1994). Por isso, não é possível identificarmos o ser humano com sua racionalidade nem sua subjetividade com sua dimensão cognitiva ou consciência, desprezando as outras dimensões constituintes de sua humanidade.

Em vista disso, o sujeito não se reduz a um corpo, embora esse seja imprescindível, porque é a partir dele que o indivíduo pode conhecer, aprender e transformar o seu meio. Quando pensamos essas duas dimensões no contexto educacional, damos ênfase ao ensino e à aprendizagem dos professores e alunos em um hibridismo entre a objetividade (a realidade, o conhecimento, a lógica, o espaço, o tempo, o intelecto) e a subjetividade (o simbólico, o desejo, as representações, os afetos). Nos processos de ensino/aprendizagem, o simbólico é produzido ao mesmo tempo em que o conhecimento dito "científico", ou seja, a produção do conhecimento é também o desenvolvimento de nossas formas de ser e de crer. É importante assinalar que os processos de ensino/aprendizagem são indissociáveis porque internalizamos modelos de aprender em reciprocidade aos modelos de ensino com os quais interagimos durante a vida nos grupos aos quais pertencemos.

Ainda em relação à formação acadêmica dos professores pesquisados enfatizaram que tanto o curso de Graduação como o de Pós-Graduação na área médica não tinham como objetivos a formação do profissional para atuação enquanto professor. A esse respeito cinco professores mencionaram que

Não se discute na Graduação ou Pós-Graduação aspectos importantes nessa formação pedagógica como: modelos de aprendizagem, estratégias de ensino-aprendizagem, estratégias de avaliação etc., (P.F.Dr.04).

A Pós-Graduação prepara o aluno para a pesquisa. Não há qualquer conteúdo ou disciplina referente à Educação (P.F.Ms.10).

Os cursos de Medicina são cursos que não nos preparam para a docência, mas dependendo do currículo, muitas competências relacionam-se à Educação em saúde, à comunicação e aos relacionamentos pessoais (P.F.Dr.08).

[...] O conteúdo que eu ministro depende totalmente do aprendizado teórico da Graduação e da especialização. Mas não creio que fui bem preparada para atuar na docência (P.F.Esp. 01).

Não fui formado para ser professor. Só tive uma disciplina de didática no Mestrado (P.M.Ms.14).

Percebemos que a formação acadêmica dos professores, do ponto de vista da dimensão didático-pedagógica, tem sido culturalmente lacunar. Isso porque na formação inicial, nas residências médicas, como no Mestrado e no Doutorado, o foco reside no adensamento dos conhecimentos científicos oriundos das pesquisas, mas sem desdobramentos para o exercício da docência. A afirmação “*Não fui formado para ser professor*” nos dá a dimensão das dificuldades enfrentadas pelos docentes com relação ao seu preparo para o exercício do magistério. A ênfase da formação nos cursos *stricto sensu* é o ideal de pesquisador, pois na formação inicial, a ênfase está nos conhecimentos específicos da formação médica.

Fernandes (1998) analisa que não se trata de negar a importância da pesquisa para o aprofundamento de seu campo científico, mas, sim, de situá-la em sintonia e interpenetração com outras dimensões, tão necessárias e complexas para construção da identidade do ser professor. Ainda são poucos os estudos que têm sido feitos sobre a formação pedagógica e a prática cotidiana do professor universitário. Esse fato, de certa forma, revela o pouco valor dado à formação pedagógica desse professor. Nessa lógica, o professor tem feito sua formação de Pós-Graduação, construindo uma competência técnico-científica, reconhecida e legitimada pelos seus pares e alunos. No âmbito institucional, acredita-se estar contemplada a formação pedagógica pelo fato de, no curso de Pós-Graduação, haver uma disciplina da área pedagógica.

A ausência ou as fragilidades de formação pedagógica para o professor do Ensino Superior, especialmente no curso de Medicina, vem delegar um peso muito grande ao papel da experiência na constituição da prática docente do profissional que atua nesse nível de ensino. Se, antes, a profissão de professor calcava-se no conhecimento objetivo, no conhecimento das disciplinas, muito semelhantes às outras profissões, hoje, apenas dominar esse saber é insuficiente, uma vez que o contexto das aprendizagens não é mais o mesmo, o que exige do professor universitário um repertório ampliado de diferentes saberes.

Imbernón (2004) afirma que a atividade de ensinar requer uma nova formação inicial e permanente, pelo fato de o educador dever exercer outras funções, tais como a motivação, a luta contra a exclusão social, participação, animação de grupo, relações com estruturas sociais e com a comunidade. Frente a essa imposição, pensar a formação do professor como apropriação profissional supõe a combinação de diferentes estratégias de formação e uma nova concepção de seu papel e identidade, o que não pode ser feito sem o envolvimento concreto dos docentes. A produção e a apropriação profissional do professor supõem mais do que um curso preparatório, visto que os conhecimentos adquiridos em um curso de formação

inicial são insuficientes para que ele desempenhe satisfatoriamente suas tarefas no âmbito escolar.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2002), nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da Educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando.

Em geral, considera-se secundária a complexidade que envolve a docência em saúde, deixando de reconhecer a existência de uma triangulação central entre ensino, aprendizagem e assistência, além de não se discutirem as especificidades dos cenários do processo ensino-aprendizagem e seus atores – cada um com suas demandas específicas (BATISTA; SILVA, 2001).

Entretanto, os dois professores mencionaram que nesses cursos puderam realizar atividades, principalmente na Pós-Graduação, que de certo modo ajudaram a atuação docente *“no Mestrado ainda tive prática pedagógica, mas no Doutorado isso não foi mencionado”* (P.F.Dr.06).

Na Graduação houve preparo de três monografias durante o curso, com apresentação das mesmas que me auxiliaram na busca do conhecimento, relação de texto crítico e oratória. Foi de grande contribuição na minha formação o grupo PET, como anteriormente citado quanto a Pós-Graduação lato sensu (residência médica) foram solicitadas diversas participações em seminários, em que apresentávamos os mesmos à semelhança de docentes do serviço, que atuavam como orientadores destas apresentações. Durante a Pós-Graduação stricto sensu a disciplina de didática foi de grande ajuda, com orientação sobre preparo de aulas, provas (P.F.Ms.12).

[...] no período de formação tínhamos muitas atividades práticas, porém, com a atividade teórica não muito boa. No Mestrado sim tive acesso a conhecimento que permitiram melhor transmissão de conhecimento e de avaliação de sua efetividade (P.M.Dr.09).

Quando o P.M.Dr.09 afirma ter realizado atividades em seu curso de Mestrado que lhe possibilitaram ter acesso ao conhecimento e permitiram melhor forma para sua transmissão e avaliação, percebemos certa aproximação de seu trabalho docente da perspectiva linear de ensino, ao paradigma da racionalidade técnica, ainda presente na prática docente universitária.

A esse respeito, Ramalho; Nuñez; Gauthier (2004, p. 37) afirmam que “o professor não é mais um técnico que executa os procedimentos vindos de uma “racionalidade técnica”, e sim sujeito construtor da sua profissão [...] como sujeito ativo o professor é um agente de transformação”. Presente na formação e na prática docente, a racionalidade técnica se reflete diretamente nos processos internos da escolarização que, segundo Libâneo (2006), correspondem à seleção dos objetivos, conteúdos, metodologias, ações organizativas, curriculares e na avaliação, e que acabam por determinar a qualidade desse ensino.

Em nosso entendimento, o não rompimento com a racionalidade técnica tanto na formação quanto na prática docente, apresenta-se como uma questão preocupante, à medida que essa ferramenta favorece a continuidade ou até mesmo o aperfeiçoamento de algo cuja finalidade já está definida, mas não permite o questionamento dos objetivos perseguidos, os quais tenderão, assim, a permanecer. Assumimos, assim, a posição de que o distanciamento da racionalidade técnica nos processos de formação e prática do médico professor indicam a possibilidade de questionamento do ensino tradicional e a abertura para se tentar novas possibilidades.

4.2.2 Formação para a docência

Nesse momento, os professores foram pontuais ao mencionarem diretamente atividades que eles realizaram durante seus cursos de Graduação e/ou Pós-Graduação, que contribuíram para a formação como professores universitários. Entre seus apontamentos se destacaram a apresentação de *seminários* ($n=16$), *aulas expositivas* ($n=10$), *atividades de pesquisas (com produção de trabalhos científicos)* ($n=06$), *disciplinas de cunho pedagógico como a Didática e a Prática Pedagógica* ($n= 03$).

Não podemos discorrer sobre essas atividades sem antes apontar o entendimento sobre a aula universitária. É nela que professor, aluno e conhecimento constroem uma “ciranda de mãos dadas”, percorrendo o caminho da construção coletiva. É nessa aula, seja ela em que modalidade ou circunstância for, que se traduzem e acontecem as ambiguidades e os desafios do Ensino Superior. As relações interpessoais, o contato face a face do professor com o aluno, um momento de suma importância, pois é nessa interação que vão ser estimulados o aprender a pensar e o ser criativo, o aprender a raciocinar, o aprender a ser crítico e a interpretar as informações, o aprender a aprender, culminando no clímax da descoberta científica, resultando assim na construção do conhecimento.

Como afirmam Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 81), “a vida da sala de aula, dos indivíduos e dos grupos que nela se desenvolvem, tem muitas formas diferentes de ser e diversos modos de manifestação em virtude das trocas e interações que se produzem”, desde a estrutura de tarefas acadêmicas como nos modos de relação social que se estabelecem.

É diante desse cenário que se apresentam todas as técnicas de ensino e as atividades relacionadas a elas, mencionadas nos escritos dos professores que foram expostas anteriormente. As técnicas de ensino são elementos do processo pedagógico-escolar que estabelecem relações com a totalidade social, dispendo de uma autonomia relativa e subordinada a outros aspectos componentes do referido processo (ARAÚJO, 1993). Portanto, elas devem ser entendidas pelas lentes da racionalidade crítica, que se opõem diretamente ao conceito de racionalidade técnica. Na perspectiva crítica, o professor deve desenvolver um conhecimento sobre o ensino, que lhe permita reconhecer e questionar sua “natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino” (CONTRERAS, 2002, p. 157-158).

O processo de comunicação entre professor e aluno deve constituir possibilidade contínua de interação-ação, sob pena de se transformar a aula universitária em um monólogo infecundo, minimizando o processo pedagógico à centralidade da prática docente. Nessa perspectiva, as técnicas de ensino não devem ser concebidas como se fossem algo pronto, destinado a formalizar o processo do ensino. Elas estão a serviço do processo de ensino-aprendizagem e não o contrário, ou seja, a técnica tem um caráter de subordinação aos meios e aos fins.

Na execução do trabalho didático, o professor sempre se depara com a necessidade de definir as técnicas que irá utilizar para desenvolver os conteúdos de seu programa de ensino. O professor criativo, de espírito transformador, busca inovar sua prática e um dos caminhos para tal fim seria dinamizar as atividades desenvolvidas em sala de aula. Uma alternativa para a dinamização seria a variação das técnicas de ensino utilizadas; outra seria a introdução de inovações nas técnicas já amplamente conhecidas e empregadas. Não devem existir preferências por determinadas técnicas de ensino e condenação de outras, elas devem estimular a atividade e a iniciativa dos alunos, sem dispensar a iniciativa do professor, favorecendo o diálogo entre eles, contribuindo para a construção do conhecimento.

Ainda, ao serem indagados a respeito de quais atividades desenvolvidas em sua formação que pudessem ter contribuído para sua atuação como professor, houve destaque para o *seminário*. Essa técnica, muito comum nos cursos de Graduação e de Pós-Graduação, pode

ser compreendida como estratégia de ensino na qual os alunos se reúnem em grupo com o objetivo de estudar, investigar, um ou mais temas, sob a direção do professor, e é de grande valia quando pretende apresentar um tema novo ou aprofundar em um assunto mais polêmico. Uma das características essenciais do seminário é a oportunidade que ele cria para que os alunos desenvolvam a investigação, a crítica e a independência intelectual. O tema do seminário deve ser trabalhado, estudado e investigado pelo próprio aluno. A participação do professor não é mais predominante, cabendo-lhe o papel de coordenador, nas diferentes etapas do processo (VEIGA, 1993).

No entanto, embora a utilização de seminários seja comum no contexto da Educação Superior, algumas observações são feitas quanto aos equívocos cometidos pelos docentes quanto a sua organização e desenvolvimento: quando não há a preparação de todos os componentes do seminário, “o encontro corre o risco de ser transformado em aula expositiva e perder muito de suas virtualidades geradoras de discussões” (SEVERINO, 2007, p. 94). Além disso, a substituição do monólogo do professor pelo do aluno, a extrema divisão do trabalho “em partes”, a ausência de interação entre os participantes ou ainda, deter-se em superficialidades são outros problemas presentes (BALZAN, 1980). Critica-se também a banalização do seminário, quando se restringe à prática de resumos de capítulos de livros feitos por alunos e apresentados na sala de aula, ao passo que o professor somente assiste, sem fazer intervenções (MASETTO, 2003).

Na preparação do seminário o professor deve especificar os objetivos claramente, sugerindo temas adequados aos alunos, justificando-lhes a importância. Deve-se recomendar uma bibliografia mínima a ser estudada, orientando também a localização dessas fontes de consulta e formular questões para serem analisadas e discutidas (VEIGA, 1993).

Durante a apresentação do seminário, o papel do professor é o de direcionar o processo, levantando questões, jogando ideias, incentivando o debate, criando um ambiente propício para o diálogo crítico e construção do conhecimento. Os demais participantes não se devem colocar na condição de meros ouvintes, todos têm uma parcela de contribuição no decorrer do trabalho. Na apresentação do seminário, em função das dúvidas, comentários, ideias e sugestões que forem surgindo, observando-lhes a complexidade e entendimento, o professor poderá sugerir novos estudos a respeito do tema (VEIGA, 1993).

Em relação à *aula expositiva*, a exposição oral, centrada no professor e na lógica dos conteúdos, é o tipo de procedimento didático mais amplamente utilizado pelo professores e preferido pelos alunos. Analisando as tendências pedagógicas presentes na Educação brasileira, verifica-se que a aula expositiva se contrapõe a uma variedade de modernas

técnicas de ensino. Essa, mesmo sendo considerada tradicional, verbalista e autoritária, poderá ser transformada em uma atividade dinâmica, participativa e estimuladora na construção do conhecimento (LOPES, 1993).

Muitos estudiosos e educadores consideram a aula expositiva como mecanismo de formação de alunos desinteressados, passivos e pouco curiosos diante do conhecimento. Há, portanto, uma boa razão para compreendermos as vantagens e desvantagens da aula expositiva. A aula expositiva deve ser descartada, se for adotada de forma mecânica, produzindo uma postura autoritária do professor e inibição da participação do aluno. O ideal é que a abordagem do conteúdo, seja qual for a técnica escolhida, tenha o poder de estimular a atividade e a iniciativa do aluno. Reinventar, reciclar, criar e dar sentido ao que se ensina, é sinônimo de primeira necessidade na profissão docente.

No que diz respeito à exposição oral centrada no professor e na lógica dos conteúdos, Haydt (2006) menciona a relevância da *aula dialogada*, ou seja, pela possibilidade de interações dialógicas no espaço da aula. Para isso, é preciso que o formato da exposição do conteúdo consiga manter os alunos em atitude reflexiva e ativa. Não raro, o professor começará a fazer a diferença, iniciando com clareza qual é o seu foco em relação a determinado conteúdo. Dessa forma, o ponto forte de uma aula dialogada são as críticas, discussões, ponto de vistas e reflexões diversas sobre o tema, isso significa potencializar as estruturas mentais dos estudantes para a construção do conhecimento.

Desse modo, evidencia-se outra questão não diretiva. Por meio do diálogo o professor e o aluno estabelecem intercâmbio de conhecimentos e de experiências. Conceber o diálogo em sala de aula é fazer da exposição uma técnica de ensino capaz de estimular o pensamento crítico e a construção consciente e autônoma do conhecimento de todos que estão envolvidos no processo.

O problema não se coloca ao fato de atribuir ou não diálogo à exposição. O que se tem aqui não é somente um modelo de aula estabelecida pela prática de conversação, mas sim a busca recíproca do saber por parte de todos os envolvidos. Para isso, é interessante que os educadores saibam ligar essa prática com a inserção de outros recursos, de modo que consiga atrair o aluno para o conteúdo, e assim, proporcionar uma aprendizagem mais satisfatória.

Podemos dizer, então, que uma aula expositiva dialógica se opõe a uma aula expositiva tradicional porque, por intermédio do diálogo, os alunos são estimulados a compartilhar da reelaboração dos conhecimentos e incentivados a produzir e construir novos conhecimentos, a partir dos conteúdos aprendidos (LOPES, 1993).

Diante disso, não é possível pensar em uma aula expositiva, sem superar aquela velha mesmice da oralidade do professor que repete conceitos, memorizados a partir de suas leituras, adaptados para certas faixas etárias de alunos. Constata-se, portanto, que essa metodologia da aula expositiva não deve ser suprimida ou extinta do cotidiano educacional e sim, aperfeiçoada e melhorada.

Quanto à importância das *atividades de pesquisa* mencionadas pelos professores a entendemos como um processo humano de investigação por meio do qual o profissional produz um “novo” conhecimento do qual ainda não conhecia. Demo (2001) apresenta a pesquisa enquanto instrumento de formação, ou seja, como princípio educativo, à medida que mostra que a pesquisa deve ultrapassar as “lides científicas” para, também, participar ativamente do processo de formação educativa dos cidadãos. A formação científica pode e deve tornar-se formação educativa quando

[...] se funda no esforço sistemático e inventivo de elaboração própria, por meio da qual se constrói um projeto de emancipação social e se dialoga criticamente com a realidade. Predomina entre nós a atitude do imitador, que copia, reproduz e faz prova. Deveria impor-se a atitude de aprender pela elaboração própria, substituindo a curiosidade de escutar pela de produzir (DEMO, 2001, p. 10).

A pesquisa deve possuir vários níveis/estágios, inclusive, a pesquisa sofisticada que se concentra, quase que exclusivamente, nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Nesse sentido, faz-se necessário, primeiramente, desmistificar a pesquisa e torná-la mais acessível e próxima da realidade, do cotidiano, do dia a dia dos profissionais, da sociedade, dos alunos e, principalmente, dos professores, independentemente de seus níveis de ensino.

Demo (2001) alerta-nos para o cuidado especial que devemos ter com a pesquisa, especialmente, com o processo de libertação e do exclusivismo sofisticado, para que ela não caia na banalização.

A desmistificação mais fundamental, porém, está na crítica à separação artificial entre ensino e pesquisa. Tomada como marca definitiva da nossa realidade educativa e científica, muitos estão dispostos a aceitar universidades que apenas ensinam, como é o caso típico de instituições noturnas, nas quais os alunos comparecem somente para aprender e passar, e os professores, quase todos biscateiros de tempo parcial, somente dão aula (DEMO, 2001, p. 12).

Mais adiante o autor afirma ainda que:

Entretanto, essa imagem é parte constitutiva predominante, mesmo avassaladora, da universidade: a grande maioria dos professores só ensina, seja porque não domina sofisticadas técnicas da pesquisa, mas, sobretudo,

porque admite a cisão como algo dado. Fez “opção” pelo ensino e passa a vida contando aos alunos o que aprendeu de outrem, imitando e reproduzindo subsidiariamente (DEMO, 2001, p. 13).

Assim, pode-se supor que o processo de aprendizagem construído por intermédio da pesquisa seja coisa distinta do aprender pela imitação, ou seja, pesquisa difere de imitação, reprodução. Portanto, pesquisar não é apenas produzir conhecimento, mas é, antes de tudo, aprender por meio da criação.

Se, de um lado, existem professores que assim como explicitado por Demo (2001) centram suas atividades no ato de ensinar, desprovidos da dimensão da pesquisa, pois se trata de um ensino reprodutivista de modelos historicamente constituídos, de outro há aqueles docentes que supervalorizam a pesquisa em detrimento do ensino.

O que propomos é que haja o equilíbrio entre os três pilares da Educação Superior: ensino, pesquisa e extensão, pois não se trata de negar a importância da pesquisa e da extensão, mas de ressaltar a necessidade de reflexão a respeito do aspecto mais problemático da atividade acadêmica: o exercício da docência. Para tanto, é necessário que os professores tenham domínio em sua área de conhecimento, de como seus alunos aprendem e de como podem ser auxiliados nesse processo (ISAIA, 2006). Nessa perspectiva, extensão, ensino e pesquisa devem estar indissociavelmente articulados no desenvolvimento da Educação Superior.

Ainda persiste, dentro da academia, de certa maneira, a formação de “castas” ou de “categorias”. É a criação de categorias dentro das Instituições de Ensino Superior (IES): categorias dos que ensinam e categorias dos que pesquisam. No entanto, ficar nesse acirramento é criar polêmicas, distanciando ainda mais esses dois polos. Há necessidade de que seja realizada a desmistificação dessa polarização, pois “quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado” (DEMO, 2001, p. 14).

Nesse sentido, podemos afirmar que existem muitos prejuízos para a formação dos estudantes quando o professor desvincula o ensino da pesquisa e vice-versa. A pesquisa tida como instrumento de reflexão e de crítica apresenta uma estreita relação com a prática pedagógica dos professores e, com isso, o professor, por intermédio da pesquisa, consegue ter uma atitude reflexiva e crítica sobre sua própria prática pedagógica. Reflexão essa que ocorre em três momentos distintos, antes, durante e após, mas com um único e exclusivo objetivo, a busca de uma prática pedagógica de qualidade. Assim, pode-se afirmar que a pesquisa é um instrumento fundamental para uma prática reflexiva.

Por último, também foram apresentadas nos registros dos professores, mesmo de forma aligeirada, que houve “contato” com componentes curriculares de *cunho pedagógico (como a Didática e a Prática Pedagógica)*. Importante mencionar que esses componentes foram realizados apenas em nível de Pós-Graduação *stricto sensu*, uma vez que a Graduação em Medicina forma o médico bacharel, no entanto a CAPES exige que os alunos bolsistas dos programas de Pós-Graduação realizem estágios de docência.

Com relação a essa atividade desenvolvida pelos pós-graduandos, os estágios de docência, os alunos acompanham determinados professores em suas disciplinas e eventualmente ministram aulas. Embora não haja reflexões sistematizadas a respeito do que “é ser professor”, nem espaço para uma discussão dos procedimentos didáticos pedagógicos, essa atividade tem-se constituído como um importante espaço de formação para a docência.

Para discutirmos as disciplinas pedagógicas que os professores realizaram, consideramos relevante mencionar o papel da universidade na formação do indivíduo, pois historicamente, o Ensino Superior brasileiro constitui-se baseado na concepção de um ensino voltado, quase que em sua totalidade, para uma Educação profissionalizante. Não havia a preocupação de uma formação do docente para o Ensino Superior, uma vez que o ensino era ministrado por um profissional convidado a exercer a docência e que, em geral, tornava-se mero repetidor superficial de um conhecimento, muitas vezes, importado.

Desse modo, para o exercício da docência, o professor necessita compreender como ocorre o processo ensino-aprendizagem. Precisa saber a melhor maneira de ensinar, tendo em vista que ensinar supõe provocar situações que levem o aluno a estabelecer relações com o objeto em estudo, conhecer como o ser humano adulto aprende, como se dá a construção do conhecimento em áreas específicas em sala de aula, como modificar, se necessário, as suas práticas pedagógicas e condutas frente aos diferentes estilos de alunos e de formas de aprender.

Como se pode ver pelas discussões feitas sobre os docentes do Ensino Superior, não existem receitas de como fazer, agir ou ser, uma vez que cada contexto é único, singular. O que existe são pistas que nos levam a refletir sobre essa temática e que devem ser acompanhadas de constantes reflexões por parte do próprio docente, sobre sua prática, relação professor/aluno e relação ensino/aprendizagem e reflexões por parte da universidade sobre a formação pedagógica de seus docentes e as ações concretas que possam ser adotadas para incentivar essa formação.

Sendo assim, fica evidente que a docência requer constante formação do profissional para o seu exercício, tendo em vista que é o docente universitário o profissional responsável

por contribuir para a ruptura com os velhos paradigmas de Educação ainda vigentes em grande parte das instituições de ensino inclusive na UFU e, a partir daí, propor uma prática docente de qualidade, crítica, autônoma e mais democrática.

4.2.3 Formação continuada

Com relação à formação continuada, os professores foram unânimes (n=14) em considerá-la importante para que os requisitos profissionais que constituem o professor sejam alcançados em sua atuação profissional na universidade. Mas o que é formação continuada? Analisando essas duas palavras, temos que formação vem do latim – *formatione* - e significa “ato ou efeito de formar, maneira de por que se constitui uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional” (FERREIRA, 1986, p. 320). Outro ponto interessante é considerar a necessidade de conceber a formação de professores como um *continuum* (MARCELO GARCIA, 1995). Analisando a palavra *continuum*, ela vem do latim e significa “conjunto compacto e conexo” (FERREIRA, 1986, p. 120). E então, essa segunda palavra que adjetiva, ou seja, dá qualidade a formação do professor, diz que essa é uma formação “[...] que deve durar sem interrupção, de forma repetida e seguida [...]” (FERREIRA, 1986, p. 120).

Nesse sentido, a formação contínua é dada como processo ininterrupto e permanente de desenvolvimento, “não é, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial mal feita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional do professor” (LARANJEIRA, 1999, p. 25). A formação continuada refere-se a uma formação em exercício, posterior a uma formação inicial, promovida por programas dentro e fora das escolas, considerando diversas possibilidades [...] (BRASIL, 1999, p. 19).

É complexo caracterizar formação contínua, pela diversidade de objetivos, interesses, agentes envolvidos e riqueza de informações. E é quase impossível e/ou difícil encontrar aquele que a ache desnecessária. Para Gatti (2008, p. 50), existem muitas ações que são postas sob o grande guarda-chuva do termo formação continuada, em um momento restringindo-se o “significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a Graduação ou após ingresso no exercício do magistério” e, em outro momento, sendo usada de forma “ampla e genérica”, compreendida como ações que possam auxiliar o profissional no seu desempenho profissional. As ações que complementam a prática profissional são citadas como:

Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p. 57).

Assim, como proposto, existem muitas práticas no que chamamos de formação continuada bem como o próprio termo leva a várias concepções sob o lema da atualização e da renovação profissional. Nas últimas décadas do século XX e entrada do século XXI, tornou-se pré-requisito para o trabalho e sua permanência a prática de formação continuada. O mundo está cada vez mais uno, as mudanças são visíveis e fazem cobranças epistemológicas, sociais e tecnológicas. Portanto, a formação continuada foi estabelecida como aprofundamento e avanço nas formações profissionais. A esse respeito, cinco professores mencionaram:

Em Medicina o conhecimento é dinâmico e mutável, não sendo admissível profissional nessa área que não se renda. Também em educação médica estão sempre sendo discutidas novas formas de avaliar os alunos; laboratórios com modelo, aprendizagem e atores etc., técnicas das quais temos que nos inteirar de forma contínua (P.F.Ms.12).

Principalmente na Medicina, na qual as mudanças são muito rápidas, continuar estudando e aperfeiçoando é fundamental (P.F.Ms.11).

A ciência cada vez mais traz soluções novas a mudanças (sociais, culturais) (P.M.Ms.14).

Quando reúne diferentes pessoas com opiniões diversas, técnicas de reflexão, sempre há uma melhoria do grupo (P.M.Dr.09)

Mais do que a formação continuada, acredito no papel transformador da Educação permanente (P.F.Dr.04).

Nesse sentido, percebemos, pelos depoimentos, o reconhecimento da importância da formação continuada em saúde, além de estimular a constante atualização das atividades dos médicos professores, reflete-se também nas relações entre profissionais, as equipes das quais eles fazem parte e, por fim, nas estruturas organizacionais das instituições. “A Educação permanentemente em saúde pode ser orientadora das iniciativas de desenvolvimento dos profissionais e das estratégias de transformação das práticas de saúde” (CECCIM, 2005, p. 165). Assim como do médico professor.

Sobre a formação de professor para o nível superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (Lei 9394/96) traz, no artigo 52, capítulo II, a seguinte consideração: “[...] um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de Mestrado ou Doutorado [...]”. Aponta, assim, a quantidade de docentes e que esses devem ser mestres ou doutores, mas não especifica como essa formação deve ocorrer nem tão pouco qual conjunto de conteúdos deve conter.

Para Morosini (2001), a LDBN

[...] silencia sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática. Nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no Ensino Superior parte-se do princípio que sua competência advém do domínio da área de conhecimento na qual atua (MOROSINI, 2001, p. 39)

Entretanto, segundo Nóvoa (1992) a formação do professor não se dá apenas por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas, sim, de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de re(construção) permanente de uma identidade pessoal e profissional. A necessidade de formar professores compreende o ato de refletir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação (MARCELO GARCIA, 1995).

Entendemos que, além da docência, há uma série de outras atribuições que compõem sua atuação, entre elas está a participação ativa em questões ligadas à gestão do estabelecimento de ensino, a exemplo da elaboração do planejamento e da proposta pedagógica, como também se dedicar à pesquisa, no que se refere ao desenvolvimento profissional, além de se atentar para as inter-relações da universidade com a comunidade. Para que o docente se desenvolva profissionalmente, é necessário que seja de modo a levá-lo ao autoconhecimento sobre a sua prática e, com isso, realizar reflexão, superando modelos que se ocupam de treinamentos, reciclagens e atualizações. Nesse sentido, a formação continuada do professor é ponto fundamental para a melhoria da profissionalização do corpo docente de uma Instituição de Ensino Superior, pois contribui com a melhoria da qualidade de ensino.

Faz-se necessário rever como ocorre a formação continuada dos professores e colocá-los no lugar de agentes da própria formação, não por obrigação, mas por desejo, vontade e até, quem sabe, por necessidade, uma vez que ninguém nasce professor, faz-se professor. Aprende-se a ser professor. E o processo de aprender está intimamente ligado ao desejo. Desejo de ser “profissional do humano” (ALARCÃO, 2007; PIMENTA; LIBÂNEO, 1999), de oferecer rumos à sua profissionalização, de aprender com o outro, de crescer e de fazer

crescer. Pode parecer estranho ou até óbvio quando se pensa na fundamentação da natureza humana, mas os professores são pessoas que sentem e querem. “Devemos dar bastante importância aos motivos de ação do professorado [...]. Para educar, é preciso que se tenha um motivo, um projeto, uma ideologia” (SACRISTÁN, 2002, p. 86).

4.3 Identidade profissional docente

A identidade tem sido discutida a partir de diferentes vieses e contribuições, principalmente da Sociologia e da Psicologia. Dubar (2005), Hall (1998) e Bauman (2005) delimitam as análises por serem teóricos que abordam a dimensão sociológica da construção da identidade, e a entendem sempre como o resultado não só interno de indivíduo, mas também como resultado das intervenções vividas por esse indivíduo ao longo de seu processo de socialização. Essas teorias demonstram os impactos das transformações históricas do século XX na vida dos indivíduos, nas relações estabelecidas entre eles e no processo de construção de identidades sociais e profissionais.

De outro modo, Dubar (2005) afirma que entre as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. Por ter-se tornado um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; por passar por mudanças impressionantes, o trabalho sobretudo o capitalista obriga a transformações identitárias delicadas; por acompanhar cada vez mais todas as modificações do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias por muito tempo além do escolar. Por assim dizer:

A identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também por meio das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente. Essa construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, que conquistou uma grande legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição do *status* sociais (DUBAR, 2005, p. 156).

Contudo, ao discutir a temática da identidade, Hall (1998) e Silva (2006) a entendem como construída no plural, a partir dos diversos contextos de relação do sujeito. Por essa razão, são várias identidades em construção, dinâmicas e relacionais e localizadas em espaço e tempo simbólicos. Por esse viés, pensamos a identidade do professor, constituída a partir de

seus espaços de formação (instituições, família, colegas de trabalho etc.) e tempos de experiência, em tempos históricos diferenciados.

Na compreensão das identidades docentes, elas não são algo com que nós nascemos. A partir de Hall (1998), vamos pensar as identidades docentes como construídas socialmente, formadas e transformadas no interior das representações. Sendo assim, elas são constituídas tal como representada na cultura, nos discursos sociais, nos discursos científico-educacionais. O sujeito-professor tem, para além de uma identidade-essência, uma identidade docente constituída pelo social, pela linguagem e pelo outro, ou seja, pelas redes de significações, anteriores e exteriores ao sujeito, que lhe possibilitam instituir-se, significar-se e construir sua(s) identidade(s).

No campo da Psicologia, encontram-se os autores Kaddouri (1999, 2008) e Brito (2009), entre outros, que discutem a identidade docente. O primeiro autor, em pesquisa com docentes, afirma que é possível constatar uma forte relação entre representações identitárias e o trabalho do profissional docente. Segundo ele, a dinâmica identitária é uma totalidade constituída de componentes indissociavelmente complementares e interativamente conflituosas. Entre esses componentes, estão as identidades herdadas, adquiridas e projetadas, cuja construção, em interação social com outros significativos, geram tensões intra e intersubjetivas.

Nesse sentido, existem tantos outros significados quantos forem os campos de atividades socioafetivamente investidas pelo sujeito: o outro político, sindical, étnico, familiar, social, profissional. Nas relações intersubjetivas e profissionais, existem confrontos relativos à orientação identitária de uma delas. Nas relações profissionais, as transformações impostas levam o sujeito a abandonar sua identidade anterior e o profissional tem que se conformar com determinado número de condutas institucionalmente valorizadas. Esse é um exemplo de transformação identitária imperiosa que nos leva a deixar, de modo apressado e por todos os meios, a identidade atual, gerando estratégias identitárias de preservação da identidade e de destruição em um processo em perpétua construção, desconstrução, reconstrução.

Segundo estudo de Morosini (2000) sobre o professor do Ensino Superior, a pedagogia universitária no Brasil é exercida por professores que não têm uma identidade única. Suas características são extremamente complexas, como complexo e variado é o sistema de Educação Superior brasileiro, com instituições públicas e privadas, universidades e não-universidades, em cinco regiões da Federação, com características étnicas, sociais e econômicas distintas.

O perfil do professor universitário também não é homogêneo. Há, de fato, o contingente que produz ciência, que cultivam a erudição e também há muitos docentes que se aproximam mais do perfil dos professores secundários, ou seja, interagem na interpretação do conhecimento já produzido (CUNHA, 2000).

Tomando em consideração o tipo de Graduação realizada, Morosini (2000) identificou que há professores exercendo a docência universitária, 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 Pós-Graduação *lato e/ou stricto sensu*. O fator definidor de seleção de professores, até então, é basicamente centrado na competência científica.

De modo semelhante, Behrens (2000) caracterizou o corpo docente no Ensino Superior como sendo composto por profissionais das mais variadas áreas do conhecimento. À primeira vista, atualmente, encontram-se exercendo função docente na Educação Superior quatro grupos de professores: os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; os profissionais que atuam no mercado de trabalho e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (Educação infantil, Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio) e, finalmente, os profissionais da área da Educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade.

Em face dessa multiplicidade de aspectos, para compreendermos a identidade docente, para Nóvoa (1997, p. 15), o termo mais adequado seria “processo identitário”, por realçar a mistura dinâmica que caracteriza a maneira pela qual cada um se sente e se diz professor, pois a “identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. [...] é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1997, p. 33).

No que diz respeito, especificamente, ao desenvolvimento da identidade do professor na área médica, percebemos que o papel do professor tem ganhado novos contornos na formação de recursos humanos em saúde, o que amplia ainda mais a necessidade de investir na formação e no desenvolvimento desses profissionais que atuam no Ensino Superior.

Numa nova configuração pretendida para Educação universitária, torna-se relevante o investimento na formação do professor na tradução de competências relacionadas aos valores éticos; a socialização e significação dos conteúdos em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar, bem como o conhecimento pedagógico e dos processos de investigação que possibilitam o aperfeiçoamento da prática docente (CAMPOS *et. al*, 2007, p. 34).

A ação educativa é profundamente imbuída de significado ético. Segundo Sacristán (1999) se pensarmos a ação docente como algo movido por motivos, temos como consequência a consideração do ensino como um assunto moral, uma vez que opera sobre seres humanos e, para isso, é preciso que haja critérios sobre o que se possa fazer com eles. É preciso deixar claro que isso não quer dizer que o ensino deva tratar da transmissão de valores morais, mas, sim, de que o ensino em si mesmo é um problema moral. O ensino compreendido dessa forma integra uma autonomia que exige opções e compromissos.

Em pesquisas realizadas Abreu e Masetto (1997) concluíram que o professor universitário percebe-se como um especialista no seu campo de conhecimento, sendo esse, inclusive, o critério para sua seleção e contratação; entretanto, esse professor, necessariamente, não tem o domínio da área pedagógica, nem do ponto de vista mais amplo, mais filosófico, nem de um ponto de vista mais imediato e mais tecnológico. Partindo-se do pressuposto de que basta conhecer bem o assunto para automaticamente saber ensinar e ser um bom professor, o domínio dos conhecimentos referentes à área de atuação seria mais importante e necessário do que a formação didática (ROZENDO *et al.*, 1999; MASETTO, 2000).

No cotidiano do exercício da docência, temos observado que os saberes utilizados pelos professores que não dispõem de uma preparação pedagógica são, prioritariamente, aqueles que provêm da experiência, das lembranças e registros da memória da época que eram alunos, sem evidência de um aporte teórico que dê sustentação à atividade docente. A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2002) comentam que

Os professores, quando chegam à docência universitária, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. [...] o desafio, então, que se impõe é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da universidade para ver-se como professores nessa instituição. Isso é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o que os saberes da experiência não bastam (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 79).

Também sobre a constituição identitária da docência pautada na experiência Tardif e Lessard (2007, p. 51) dizem que, quando se interrogam professores a respeito de suas próprias competências profissionais, é na maioria das vezes a essa visão de experiência que eles se referem implicitamente, para justificar seu “saber ensinar”.

Por outro ângulo, ao discutir as representações sobre identidade profissional do professor construídas pelas políticas educacionais e pelos discursos que justificam tais

políticas, Brito (2009) argumenta que o Estado constrói, conforme seus objetivos, em cada momento histórico, um projeto identitário. Esse projeto abrange normas e valores que são aferidos no recrutamento, nos concursos e no cotidiano dos professores. A autora ressalta que nas representações da profissão docente presentes nos discursos apresentados pela mídia, pelo discurso governamental e pelos discursos dos movimentos sociais nem sempre há convergência com objetivos dos docentes. Nesse processo de construção da identidade dos profissionais da Educação configura-se, articulado ao processo de (re)formulação do Estado, novas identidades subjetivas e coletivas dos docentes, principalmente nas instituições públicas.

Nas palavras de Cicillini (2010), a identidade profissional dos professores está ligada ao desenvolvimento do professor na sua função: como lida com as dificuldades diárias da profissão, como se apropria do conhecimento e o produz, como se relaciona com o outro colega/técnico/administrativo, com sua categoria profissional. O processo identitário é, portanto, algo que remete a análises mais profundas e complexas no que diz respeito ao ser professor, pois a categoria em questão tem uma história, tem particularidades acadêmicas que distam de outras instâncias formadoras e, por sua vez, participa de um grupo político estatutário que requer mobilizações de ordens pedagógicas, administrativas e sociais. Essas ordens estão correlacionadas em uma dinâmica na qual uma não se sobrepõe a outra, e sim, tecem diálogos.

Nesse sentido, diante do desenvolvimento identitário docente, perguntamos aos médicos professores se eles se lembravam de algum aspecto ou situações vividas com professores que pudesse tê-los marcado. Foram muitos apontamentos que os marcaram tanto positiva quanto negativamente. Nesse sentido, percebemos a possibilidade de influência do professor em nossa vida, e do fato de termos na memória a prática de algum professor do passado e que, de uma forma ou de outra, pode ter exercido grande influência para a construção de nossas identidades, uma vez que, há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, especialmente aquelas que marcam a socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar enquanto aluno (CATER; DOYLE, 1996; RAYMOND, *et al.*, 1993; RAYMOND, 1998a e 1998b).

Ao considerarmos os registros dos professores em relação às suas lembranças (aspectos ou situações vividas) sobre seus antigos professores e que os marcaram

positivamente durante seus processos de escolarização, notamos que elas, de modo geral, concentraram-se na importância do professor:

Dividir a experiência de vida e não só o que se aprende no livro. Despertar a compaixão, o respeito” (P.F.Ms.11)

[...] a importância que atribuíram à “Dinâmica de ensino, atualização constante sobre os assuntos em sala de aula, compromisso com ensino/pesquisa/extensão” (P.F.Dr.05).

Além disso, outro aspecto ressaltado por um dos professores aponta para um perfil humanizado, no sentido de atribuir à “afetividade” um valor importante nas relações que se constroem no contexto educacional (P.F.Dr.06). Outro aspecto evidenciado refere-se ao “Estímulo ao auto aprendizado; Aspectos humanitários no relacionamento interprofissional e com os pacientes” (P.M.Dr.07).

Nessa mesma direção, quando os professores abordaram aspectos ou situações que viveram e que os marcaram negativamente, destacaram: “Alguns professores que não pareciam ter compromisso com sua atividade docente. Não se interessavam pelo aprendizado dos alunos ou qualidade de suas aulas” (P.M.Ms.13), enfim, “Não davam aula” (P.M.Ms.14).

Outro aspecto ressaltado com relação aos professores autoritários, refere-se, principalmente à falta de tolerância e respeito que eles não tinham para com seus alunos e pacientes, “Intolerância, grosseria com o paciente no ambulatório e posteriormente com o comentário: “Ele não está pagando consulta, tem que aguentar!”(Absurdo!)” (P.F.Ms.11), e ainda, aqueles professores que centralizam o saber e que rompem a lógica dialogizante das relações interpessoais de sala de aula tido como “Detentor de conhecimento. Não permitir diálogo entre estudante-professor” (P.F.Dr.04).

Historicamente o autoritarismo é facilmente associado em um contexto educacional, seja relacionado à Educação religiosa ou militar, que foi adotada, por muito tempo no trabalho pedagógico (FURLANI, 2000). Sua característica principal é que os alunos sofrem com a ausência de diálogo, pelo fato de que as decisões fundamentais são tomadas por quem “tem autoridade”, algo que jamais pode ser questionado ou discutido.

Nessa perspectiva, o discente se cala por temer as punições e ameaças (implícitas ou explícitas), por meio de notas, e reprovações ou até constrangimento em público do professor autoritário, com isso a relação professor-aluno vai se enfraquecendo diariamente. Dessa

forma, a Educação que se baseia no autoritarismo tende a gerar indivíduos submissos, conformistas, individualistas, logo não cumprindo o seu papel de acordo com os ensinamentos de Krishnamurti (2001) que revela:

Não deve a Educação estimular o indivíduo a adaptar-se à sociedade ou a manter-se negativamente em harmonia com ela, mas ajudá-lo a descobrir os valores verdadeiros, que surgem com a investigação livre de preconceitos e com o autopercebimento. Não havendo autoconhecimento, a expressão individual se transforma em arrogância, com todos os seus conflitos agressivos e ambiciosos. A Educação deve despertar no indivíduo a capacidade de estar consciente de si próprio, e não apenas deixá-lo com prazer-se da expressão individual (KRISHNAMURTI, 2001, p. 04).

O autor supracitado atribui à Educação a responsabilidade de desenvolver nos estudantes, não somente a dimensão cognitiva, mas também a dimensão ética, por meio de princípios e valores que permitam a superação de práticas individualistas para o aprimoramento da consciência coletiva. Os confrontos entre professor autoritário e alunos questionadores só trazem malefícios à formação e ao trabalho pedagógico, assim como à possibilidade de construção do conhecimento em sala de aula.

Os professores que não conseguem abandonar a postura de “todo-poderosos” e “donos do saber” dentro da classe prejudicam a formação de seus alunos como aprendizes e também como membros de uma sociedade que requer cidadãos autônomos intelectualmente. Ao afirmar que os professores “*Não se interessavam pelo aprendizado dos alunos...*” (P.M.Ms.13) o docente está se referindo às práticas desprovidas de diálogo, no que diz respeito a vedar opiniões e dúvidas, não permitindo a autonomia das ideias, mas sim criando meros repetidores do professor, do livro didático, ou da instituição que se encontra.

A premissa que a disciplina consiste em um estado de aceitação e submissão dos alunos ao professor é de toda falsa. A sala de aula é um lugar em que os envolvidos do contexto educacional, professor-aluno são agentes com suas devidas importâncias como afirma Freire (1996, p. 21) “não há docência sem discência”.

Ao apontar algumas lembranças que tiveram de seus professores de forma negativa em suas vidas o (P.F.Esp. 01) registrou “*Postura autoritária, arrogância, distante – maior interesse em criar temor nos alunos do que realmente ensinar*”. Esse tipo de postura é muito preocupante, pois os alunos são pessoas em processo de formação e desenvolvimento profissional que precisa de muito cuidado, atenção e respeito. Futuramente, eles contribuirão para a formação de outras pessoas, seja de alunos, pacientes, filhos, irmãos, amigos etc. Nesse caso, independentemente de suas áreas de estudo, os alunos afetados com algum resquício do autoritarismo podem não reconhecer no diálogo um caminho viável de comunicação, não

compreendendo que uma das suas finalidades é romper com esquemas verticais de relações, com relações de cima para baixo, com relações consideradas autoritárias e o mais preocupante é que esses alunos podem chegar a reproduzir na sociedade o que sofreram dentro da sala de aula.

O professor não se deve colocar como único detentor do conhecimento e do poder, ou como opressor da voz de seus alunos, mas, sim, buscar negociar com eles regras claras nas quais é embasado o seu trabalho em sala, buscando sempre como parceiros, na construção do conhecimento, os seus alunos.

A concepção dos médicos professores sobre em que consiste ser docente demonstrou a complexidade de tal definição, haja vista a diversidade de enfoques apontados pelos pesquisados.

A partir das análises, percebemos que ser professor significa, antes de tudo, ser um sujeito capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para o desenvolvimento global de seus alunos e para seu próprio desenvolver-se profissional e humanamente em contextos pedagógicos práticos preexistentes. Isso nos leva à visão do professor como um intelectual, o que implicará maior abertura para se discutirem as ações educativas. Além disso, envolve a discussão e elaboração de novos processos de formação, inclusive de se estabelecer novas habilidades e saberes para esse novo profissional. Além dessas definições, percebemos também, de maneira mais esporádica, mas não menos importante, que, para ser professor, é preciso gostar do que se faz, ser amigo, modelo, orientador, saber que pode fazer diferença na vida de outras pessoas.

É patente que a questão do saber docente se situa na interface do pessoal/social, colocando em cena aspectos da subjetividade dos sujeitos, à medida que se trata do saber da pessoa do professor, que está relacionado com a sua experiência de vida e com sua história, com suas relações com os alunos na sala de aula, com os pares profissionais e com o corpo administrativo da escola. Esse saber está intimamente relacionado com o contexto institucional em que ele exerce as suas atividades. Portanto, compreendê-los implica relacionar todos esses elementos, uma vez que são partes constitutivas da atividade profissional docente.

4.4 Saberes da docência

Os saberes são aqui considerados como os resultados de uma produção histórica e social, fruto de uma interação entre os sujeitos (professores) e seus processos educativos.

Atribuimos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2002).

Diante desse cenário, destacamos alguns dados que se constituem em importante fonte para a compreensão dos saberes docentes. Para (P.F.Dr.04) ser professor é *“Estar disposto a aprender junto, trocar experiências e, principalmente, compartilhar”*. Nessa mesma linha de pensamento para (P.F.Esp. 01) ser professor é *“Aprender enquanto ensina. Manter-se sempre atualizado. Manter contato com o público jovem, mantendo assim um espírito igualmente jovem”*. Além disso, o (P.M.Ms.13), afirmou que *“Compreender o aluno, seu estágio de desenvolvimento intelectual/emocional/social e a partir daí desenhar uma estratégia para acompanhá-lo no desenvolvimento de outras habilidades e aquisição de saberes”*. As dimensões apresentadas apontam para a necessidade de elaboração e mobilização constante de diferentes saberes da docência.

Como em qualquer campo de atuação, o conhecimento profissional do professor representa o conjunto de saberes que o habilitam para exercício de suas funções profissionais. O conhecimento profissional do professor deve-se construir na formação inicial e se estender na formação continuada, possibilitando-lhe capacidade de criar soluções adequadas às diferentes situações que enfrenta no cotidiano educativo, como verificamos até aqui.

Nesse sentido, os espaços de formação direcionam o desenvolvimento de aprendizagens e trocas de experiência entre alunos e professores pela socialização que eles estabelecem ao longo da vida na construção prévia de suas identidades; há, ainda, como sabemos, competências que só se aprendem no terreno em contato e confronto com a própria realidade. Por isso, perguntamos: ser professor — ensino ou aprendizagem da profissão? Assim, captamos que a aprendizagem, para eles, é um processo que envolve vínculos entre quem ensina e quem aprende. Existe aí uma relação de troca, em que, em alguns momentos, quem ensina aprende e vice-versa. O educador não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo diga-se dialético, em que crescem juntos.

Muitos professores demonstraram, em seus registros, que o aluno durante o processo de ensino e aprendizagem, aprenderá bem determinado conteúdo se apresentar postura ativa, crítica e autônoma, sendo capaz de construir seus conhecimentos dentro de um contexto significativo que propicie a ele novas oportunidades e desejo ao saber mais. Nesse sentido, demonstraram que o principal no processo de aprender é conectar-se à satisfação de ser autor da sua própria aprendizagem. Outros aspectos também foram mencionados, como o bom uso

teórico-prático do conteúdo bem assimilado, desenvolvimento de habilidades que lhes possibilitem o saber fazer (habilidades psicomotoras) e o saber ser (atitude, postura), quando demonstram segurança, competência prática etc.

Nesse mesmo item, outro aspecto também chamou atenção, pois alguns professores deixam transparecer, em seus registros, alguns termos condizentes com uma visão tradicionalista de ensino, como foi o caso do professor (P.F.Ms.10) que afirmou que o aluno demonstra que aprendeu bem quando “Aplica o conhecimento *adquirido*; consegue modificar a realidade ao seu redor; tem a capacidade de *transmitir* o conhecimento *adquirido*” ou então na fala do professor (P.F.Dr.08) “Demonstra na prática que *adquiriu* competência etc.”

Expressões como “conhecimento adquirido” e “transmitido” nos remetem a uma concepção “bancária” de Educação, segundo Freire (1987). Nessa perspectiva, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. O educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Na concepção “bancária” a Educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimento. Quanto mais se exercitam os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo e com os outros. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68). Essa mediatização ocorre por meio de uma Educação problematizadora, de caráter reflexivo, de desvelamento da realidade, na qual o diálogo começaria a partir da reflexão das contradições básicas da situação existencial. É nessa reflexão que o diálogo permite a Educação para a prática da liberdade. Nesse sentido, a Educação libertadora, problematizadora, já não pode ser um ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos.

No que pese o reconhecimento da importância da apropriação dos saberes docentes como exigência de qualidade para a formação e práticas docentes, demonstrado em diversos estudos, a exemplo de: Sacristán (1995); Cunha (1998; 2007); Aguiar (2004; 2006); Melo (2004; 2008); Ramos (2010), entre outros, a realidade educacional brasileira realça as limitações dos professores bacharéis (aqueles que não possuem licenciatura e que ensinam na Educação Superior) e a supremacia da pesquisa vista como critério de qualidade docente para esse nível de ensino. Os impactos nefastos dessa ausência de formação pedagógica na prática docente desses professores, a valorização dos conhecimentos específicos e da pesquisa em detrimento do ensino motivaram a luta pela valorização do magistério da Educação Superior e

suas conseqüentes conquistas mesmo lentas, incipientes e muitas vezes expressas obscuramente nos dispositivos do ordenamento jurídico-educacional brasileiro.

Tal realidade é muito questionada na atual sociedade do conhecimento, as mudanças ocorridas na área da Educação trouxeram repercussões para o Ensino Superior, tais como: mudanças na organização curricular, que passa a ser flexível, aberta à interdisciplinaridade, voltada para o aprender a aprender e passível de atualizações frequentes; contratação do corpo docente tendo como um dos critérios competência pedagógica; investimento na formação pedagógica dos professores em atividade; foco na metodologia de aprendizagem a ser empregada, com ênfase na metodologia ativa e na aprendizagem permanente.

É preciso reconhecer que, do ponto de vista do professor, nas atividades de ensino, exigem-se conhecimentos, habilidades, atitudes mentais e disponibilidades que, em parte, diferem das exigidas a um pesquisador, no sentido estrito dessa palavra. Para ensinar, é preciso saber, o quê, como e quais recursos devem ser mobilizados, eleitos e justificados, portanto, trata-se de uma atividade intencional, formal com objetivos que devem ser alcançados. O exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, mas também nos aspectos correspondentes a sua didática, ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência, sua preparação e constante atualização (RAMALHO, 2006).

Tem sido amplamente discutido que renomados pesquisadores não conseguem ter o mesmo nível de qualidade na docência. O que se espera dos professores, em qualquer nível de ensino, como assinala André (2001), é que assumam com competência e responsabilidade a tarefa de ensinar, para que a maioria de seus alunos desenvolva uma atividade intelectual significativa e aproprie-se do conhecimento fundamental que possibilite sua inserção ativa e comprometida na sociedade.

Na realidade, os professores desenvolvem um conjunto de funções que ultrapassam o exercício da docência. As funções formativas convencionais (ter um bom conhecimento sobre sua área específica e saber explicá-la) foram-se tornando mais complexas com o passar do tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho (massificação dos estudantes, incorporação de novas tecnologias, fragmentação das disciplinas escolares, entre outras).

Nunes (2001) chamou a atenção para as modificações ocorridas na concepção da formação de professores. Se até pouco tempo a capacitação deles objetivava, por meio da transmissão do conhecimento, atuação eficaz e eficiente na sala de aula, já se percebe uma nova abordagem que consiste em analisar a prática que esse professor vem desenvolvendo, com ênfase na temática do saber docente e na busca de uma base de conhecimento para os

professores, considerando os saberes da experiência.

O trabalho docente, que se constitui e se transforma no cotidiano da vida social, implica o professor possuir um controle e uma autonomia, mesmo que relativos, sobre o seu processo de trabalho, uma vez que organiza e dirige o espaço para o ensino. “O trabalho do professor possui uma totalidade, pois é um trabalho inteiro ainda que possa ser decomposto metodologicamente. O ato de ensinar só se realiza na totalidade” (BRZEZINSKI, 2002 p. 138). Nos cursos *stricto sensu* (Mestrado ou Doutorado), a formação pedagógica para o exercício da docência é desvalorizada, pois,

[...] enfatizando-se o conhecimento disciplinar, as investigações em determinado campo do saber, tornam-se insuficiente para enfrentar a articulação da docência com a pesquisa, levando a expressão tão repetida da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão a tornar-se um refrão vazio, decantado sem o exercício da crítica (GATTI, 2004. p. 433).

Os desafios atuais da docência universitária requerem saberes que até então representavam baixo prestígio acadêmico, ou seja, saberes pedagógicos, alicerçados na cultura e na construção da profissionalidade docente. Isaia (2003), ao pesquisar a questão da formação de professores de uma Instituição de Ensino Superior (IES) Federal do interior do Rio Grande do Sul, observou que os professores investigados no estudo voltam-se prioritariamente para os conhecimentos específicos de sua área, tendo por meta possibilitar aos alunos uma sólida formação no domínio específico, sinalizando para a dificuldade dos docentes em conscientizarem-se de que a dimensão pedagógica é necessária para quem está vinculado à formação de professores.

Para Kimura *et al.* (2012), ser professor pode ser considerado como uma vocação, um dom; que por certo tempo não era formalizado e conseqüentemente não era visto como algo que merecesse maiores aprofundamentos no âmbito da formação e adequado preparo para o seu exercício. Assim, segundo Tardif (2002), tornava-se professor o profissional que, por curiosidade, observava outros profissionais exercendo a função e ensinando os demais, da mesma forma que havia aprendido. Nesse contexto, a profissão docente se desenvolveu, sem ser objeto de maiores preocupações e sob o paradigma de que ensinar seria uma tarefa relativamente simples.

De forma geral, os fatores mencionados provocaram exigências pela criação de políticas acerca da necessidade e valorização do profissional docente em relação sua profissionalização e melhorias nas condições ao exercício do seu ofício. Ou seja, um processo pelo qual o profissional é reconhecido pelas características específicas do trabalho que realiza,

que, segundo Brandão (2003), agrega conhecimento, saberes e competências necessárias para o desempenho de suas atividades e ao reconhecimento de um estatuto próprio na organização social do trabalho, dela tomam parte outros aspectos que dão corpo ao projeto de profissionalização, que são a profissão e o profissionalismo.

A atividade docente no cotidiano exige decisões imediatas, que passam pela relação professor-aluno, pela relação com o saber, por aspectos comunicacionais e afetivos de grupo, além dos racionais, em um processo de formação de pessoas. Se, antes, a profissão de professor calcava-se no conhecimento objetivo, no conhecimento das disciplinas, em muito semelhantes às outras profissões, hoje, apenas dominar esse saber é insuficiente, uma vez que o contexto das aprendizagens não é mais o mesmo. Ramalho (2006), Zabalza (2004) e Brzezinski (2002) apontam que, para pensar o ensino como atividade profissional, não é suficiente o domínio do conteúdo, fazem-se necessários outros saberes, como o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, o conhecimento de como um conteúdo se faz compreensível pelos estudantes.

Tardif (1999) caracteriza os saberes profissionais dos professores como *temporais*, porque se desenvolvem durante a vida profissional em um processo de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças; *plurais e heterogêneos*, porque provêm de diversas fontes: cultura pessoal (história de vida e de sua cultura escolar anterior); conhecimentos disciplinares desenvolvidos na universidade (conhecimentos didáticos e pedagógicos); conhecimentos curriculares veiculados pelos programas escolares e o próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em traduções peculiares ao ofício de professor; são *ecléticos e sincréticos* porque os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade e em função de objetivos; os saberes profissionais dos professores estão a serviço da ação e é na ação que assumem seu significado e sua utilidade. Os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano e o objeto do trabalho docente são seres humanos e os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho; o saber profissional comporta sempre um componente ético e emocional. As práticas profissionais exigem do professor uma grande disponibilidade afetiva e uma capacidade de discernir suas reações interiores.

Ao sintetizar outros estudos, Pimenta (1999), agrupa os saberes que configuram a docência em saberes de experiência, o conhecimento e saberes pedagógicos.

Saberes da experiência - Os sujeitos possuem saberes de sua experiência de alunos de diferentes professores em toda a sua vida escolar. Isso lhes possibilita dizer quais professores

foram significativos em suas vidas. Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada e das representações e estereótipos que a sociedade tem dos professores. Ao ingressarem na docência universitária, os professores não chegam esvaziados de experiências profissionais. A trajetória como alunos de diferentes educadores lhes possibilita formar modelos que eles reproduzem ou rejeitam. As experiências também lhes permitirão dizer “quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 79). Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, em um processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada por seus colegas de trabalho, e textos produzidos por outros educadores.

Saberes dos conhecimentos específicos - Para atuação em uma sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é preciso possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria, o que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Discutir a questão dos conhecimentos nos quais são especialistas no contexto da contemporaneidade constitui um segundo passo no processo de construção da identidade dos professores. Genericamente, os saberes disciplinares referem-se aos conhecimentos da área específica de formação, ou seja, um conhecimento que vai além da aquisição de informações. O conhecimento tem como ponto de partida o trabalho cognitivo com as informações, mas não se reduz a ela, porque envolvem a reflexão e a produção de novas formas de desenvolver as capacidades intelectuais.

Saberes pedagógicos - O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer, ou seja, estão diretamente relacionados à orientação para a prática profissional, às teorias da Educação, aos processos de ensino- aprendizagem e aos princípios da organização escolar.

4.5 A prática docente

No que diz respeito à prática docente, foi solicitado que os professores dessem continuidade a seguinte frase do questionário de aprofundamento “*Para melhorar minha prática como professor(a) eu...*” muitos de seus escritos apresentaram a necessidade em

Desenvolver conteúdos científicos de habilidades didáticas para melhor conduzir o trabalho em sala de aula (P.M.Ms.02).

Mais tempo para estudar e preparar os conteúdos curriculares, a forma de avaliação (P.F.Dr.06).

Necessidade de aprender com professores de verdade (P.M.Ms.14).

Maior valorização enquanto professor de Educação médica (P.F.Dr.08).

Poder conhecer outras experiências de ensino e de refletirem as suas próprias práticas (P.M.Ms.13).

Diante desses argumentos, podemos inferir que os professores participantes da pesquisa possuem consciência de suas necessidades e dos seus desafios de formação pedagógica no tocante ao papel que desempenham na formação dos futuros médicos. Demonstraram que além dos conteúdos pedagógicos precisam também desenvolver seus conteúdos científicos. Para isso, precisam de mais tempo para desenvolver suas práticas de formação médica, refletir sobre elas, trocar experiências com outros profissionais e serem reconhecidos e valorizados enquanto médico professor.

Houve também aqueles professores que já apresentam algum tipo de envolvimento com as questões da formação docente para o ensino médico como percebido em duas falas que seguem:

Participo do Projeto FAIMER; Participo das rodas de conversa da UFU (P.F.Ms.10).

A participação em programas como o “Rodas de conversas da UFU” é uma iniciativa crucial para a qualificação e capacitação daqueles professores que não tiveram sua formação inicial nas licenciaturas. No caso específico dos médicos professores, a participação em programas desse tipo fornece a eles acesso rápido ao conhecimento científico por meio de publicações atuais e revisadas. Esse tipo de programa auxilia profissionais de saúde a utilizarem essas informações na prática clínica, gestão em saúde e qualificação do cuidado.

Outro programa citado foi projeto FAIMER que capacita os participantes para aquisição de habilidades em educação médica e domínio de recursos pedagógicos, além de favorecer o desenvolvimento de uma rede internacional de educadores médicos, para troca de experiência e de expertise em educação médica. A participação nesse programa contribui na qualificação da atenção à saúde como consequência da melhoria do ensino médico, respeitando a realidade das escolas e das comunidades em que estão inseridas.

Outra colocação que se fez necessária é a elaborada pelo (P.F.Ms.12), ao afirmar:

Procuro manter postura aberta, escutando as necessidades e dúvidas dos alunos/residentes; estudando e reciclando sempre; colocando-me à

disposição para ajudar quando os alunos sentem necessária a presença do superior (P.F.Ms.12).

Embora a atividade docente, em nosso entendimento, não seja uma atividade necessariamente hierarquizada, nesse contexto, percebemos a sua disposição para a aprendizagem da profissão como médico professor que se preocupa com seu alunato. Divide com ele as dúvidas, as incertezas e as necessidades que a profissão possa oferecer. Mais uma vez, fica evidente a presença daquele parceiro que trabalha ao lado, ou seja, em equipe, que preconiza o diálogo e que está em permanente formação, desenvolvendo-se profissionalmente para acolher o aluno quando ele precisar.

4.6 Saberes pedagógicos

O professor, na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produz ou tenta produzir saberes por meio dos quais ele compreenda e domine sua prática. Dessa interação nasce o saber docente do professor.

O planejamento de uma aula, a sua execução, a avaliação da aprendizagem dos alunos, os saberes sobre a aprendizagem da avaliação pelos professores, enfim, os desafios que o professor enfrenta no dia a dia de seu trabalho, são alguns exemplos desses saberes provenientes de suas próprias experiências na profissão. Esses são alguns elementos dos saberes pedagógicos que discutiremos a seguir de acordo com os registros dos professores. Nesse sentido, o saber pedagógico, aquele construído no cotidiano do professor irá expressar o nível de sua práxis.

4.6.1 Planejamento de uma aula/matéria

Sabemos que o planejamento é uma expressão cotidianamente conhecida pelas pessoas. Nos mais variados âmbitos da vida, surge a necessidade de se planejar. Isso implica em organização, sistematização e previsão de resultados. É evidente que fica muito mais claro o lugar a que se quer chegar quando se sabe exatamente o caminho que será percorrido e as ações necessárias para atingir as finalidades propostas. O contrário dessa afirmativa é igualmente verdadeiro e condicionado: saber aonde se chegará (objetivo) implica necessariamente em fazer a escolha do caminho a ser seguido.

Além disso, sabemos o quanto o planejamento é importante em todos os âmbitos da vida cotidiana, inclusive na sala de aula; perguntamos aos professores pesquisados em que

momento aprenderam a desenvolver o planejamento de suas aulas ou de uma matéria. A maioria mencionou que aprendeu a realizar tal procedimento pedagógico no curso de Graduação/Pós-Graduação. Apenas um professor mencionou que o aprendizado veio antes do curso de Graduação enquanto o outro mencionou não saber muito bem a elaborá-lo, mas que gostaria de aprender.

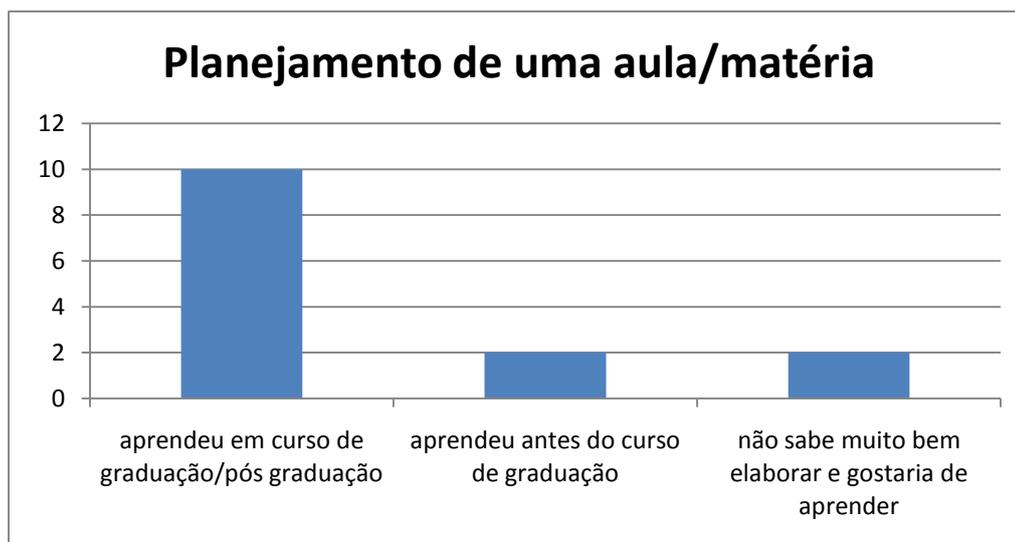


GRÁFICO 6 Planejamento de uma aula/matéria

Fonte: Questionário Ampliado

Pelos dados, percebemos que o curso de Graduação/Pós-Graduação teve grande importância para desenvolver nos professores o aprendizado de planejar suas atividades de ensino que pode conferir sentido e segurança ao seu trabalho. A temática planejada previamente permite que aluno e professor tenham clareza do caminho a ser percorrido para a consecução do objetivo da aula/matéria. É evidente que isso favorece o estabelecimento de um vínculo de parceria e que, durante o desenvolver de um conteúdo, aquele planejamento pode tomar outros rumos, atingir os objetivos programados inicialmente ou não, pois a realidade é dinâmica e o contexto é complexo.

Em relação àquele professor que aprendeu desenvolver o planejamento antes de seu curso de Graduação, acreditamos que tal aprendizado se tenha dado pela socialização e por trocas de experiências com familiares, amigos ou com professores que tiveram antes mesmo de ingressar na universidade, ou seja, durante seu processo de escolarização na Educação básica como aluno. E em relação ao professor que demonstrou não saber muito bem elaborar um planejamento, mas que gostaria de aprender, inferimos que os professores têm consciência de suas fragilidades formativas, principalmente, com relação à dimensão didático-pedagógica.

Para Oliveira (2007), o ato de planejar exige alguns aspectos básicos a serem considerados como o conhecimento da realidade daquilo que se deseja planejar, quais as principais necessidades que precisam ser trabalhadas. Para que o planejador as evidencie, faz-se necessário fazer primeiro um trabalho de sondagem da realidade daquilo que ele pretende planejar, para assim traçar finalidades, metas ou objetivos daquilo que está mais urgente de se trabalhar. As ideias que envolvem o planejamento são amplamente discutidas nos dias atuais, mas um dos complicadores para o exercício da prática de planejar parece ser a compreensão de conceitos e o uso adequado dos mesmos.

Assim, ao considerarmos que o planejamento está presente em toda a nossa vida, entendemos que o ato de planejar é de fundamental importância na organização do nosso futuro profissional, pois por meio dele é que nós, acadêmicos e profissionais de ensino aprenderemos a planejar nossas aulas de acordo com a realidade estabelecida, de forma didática e organizada e com objetivos a ser alcançados, com foco para a aprendizagem de nossos alunos.

4.6.2 Execução da aula

No que diz respeito à execução da aula, nenhum professor mencionou que ela seja espaço para a transmissão do conhecimento. Nesse momento, percebemos que os professores se distanciaram de uma visão cartesiana de ensino característica evidente no paradigma da racionalidade técnica. Conforme Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), tal paradigma está vinculado às relações de poder, a interesses e hábitos específicos. Por essa razão, pode atingir em diferentes proporções tanto os professores quanto o próprio processo formativo. O racionalismo técnico é baseado no “treinamento das habilidades”, na qual o professor é um mero executor/reprodutor (“técnico”) de saberes produzidos por especialistas. Em outras palavras ele aprende o “suficiente” para conduzir o processo de ensino-aprendizagem sem a mínima reflexão crítica de sua prática. É aí que se instala a fragmentação do conhecimento, a “hierarquia da profissão”, termo usado para designar “qual o lugar de cada um”. Sendo assim, o professor é um consumidor de saberes profissionais, produzidos pelos especialistas das áreas científicas, cuja função, é a de transmitir esses saberes que consumiram aos alunos.

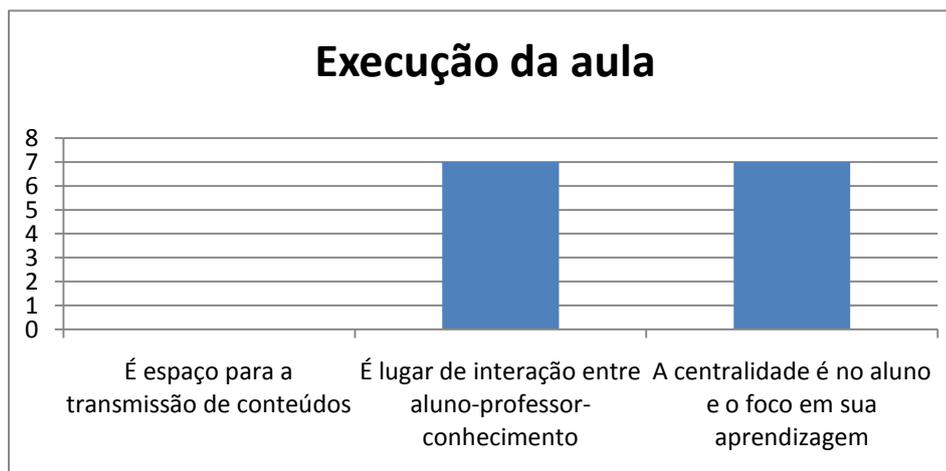


GRÁFICO 7 Execução da aula

Fonte: Questionário Ampliado

Ainda em relação à execução da aula, sete professores mencionaram que ela é lugar de interação entre aluno-professor-conhecimento, enquanto os outros sete respondentes, afirmaram que durante a sua execução a centralidade é no aluno e o foco é em sua aprendizagem.

4.6.3 Avaliação da aprendizagem dos alunos

Em sua maioria, os professores, em relação à avaliação da aprendizagem de seus alunos, registraram que compreendem sua complexidade e implicações para o processo de ensino. Nenhum professor registrou que ela seja muito complicada, e que, portanto, seria melhor não se arriscar, ou ainda, que não chegou a pensar sobre a questão. Além disso, alguns professores registraram que ao entender a sua complexidade tem o desejo em estudá-la mais (P.M.Ms.14), que a área da pesquisa que atualmente tem-se dedicado e que implementaram a primeira avaliação prática da FAMED (P.F.Dr.08). Foi mencionado também que os métodos de avaliação precisam evoluir (P.F.Ms.11), e acredita-se ser processo complexo, que envolve aspectos cognitivos como atitudinais, e que pode ser feita de variadas formas, aludindo que por mais que tentemos não conseguimos muitas vezes avaliação plenamente abrangente, por isso, estão sempre avaliando a sua própria avaliação (P.F.Ms.12).

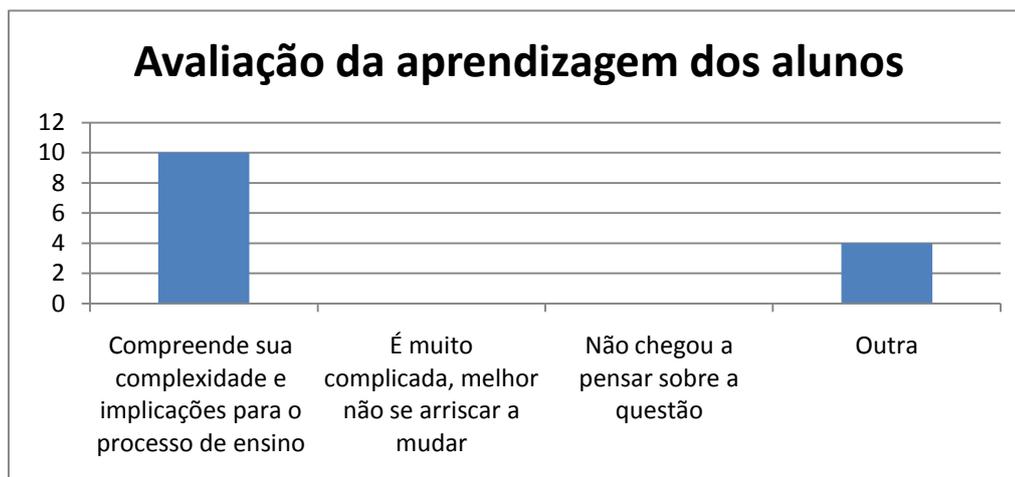


GRÁFICO 8 Avaliação da Aprendizagem dos Alunos

Fonte: Questionário Ampliado

Diante dessas afirmações, inferimos que avaliar a aprendizagem dos alunos é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades e, também, reorientar o trabalho docente. Se o ato de ensinar e aprender consiste em tentar realizar esses objetivos, o ato de avaliar consiste em verificar se eles estão sendo realmente atingidos e em que grau se dá essa consecução, para ajudar o aluno a avançar na aprendizagem e na construção de seu saber. Assim, a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuições de notas. Nessa perspectiva, a avaliação assume um sentido orientador, cooperativo, interativo, inclusivo e democrático. Ela deve ser processo de “a reflexão transformada em ação”. Ação essa que nos impulse a novas reflexões.

Na avaliação inclusiva, democrática e amorosa não há exclusão, mas sim”, diagnóstico e construção. Não há submissão, mas sim liberdade. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente em busca do melhor. Sempre! (LUCKESI, 1999, p. 25).

A avaliação da aprendizagem está ligada a uma concepção pedagógica mais ampla, isto é, a uma visão de Educação. Logo, a avaliação da aprendizagem dos alunos, depende da postura político-filosófica adotada. Além disso, a forma de considerar e de realizar a avaliação reflete a atitude do professor em sua interação e relações com os alunos/classe, considerando sempre suas singularidades e as experiências que eles trazem para o contexto de ensino.

A avaliação é a mediação entre o ensino do professor e as aprendizagens do professor e as aprendizagens do aluno, é o fio da comunicação entre formas de ensinar e formas de aprender. É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. Avaliar, então é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos...) é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender (FREIRE, 1987, p. 70)

Diante disso, podemos concluir que a avaliação precisa ser reconhecida como um processo contínuo, participativo, com função diagnóstica e investigativa, cujas informações devem proporcionar o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações de todos, no sentido de avançar no entendimento do processo de aprendizagem.

4.6.4 Aprendizagem para avaliação no curso de Graduação/Pós-Graduação

Nas respostas dos professores sobre a aprendizagem para a avaliação no curso de Graduação/Pós-Graduação, cinco deles disseram que aprenderam maneiras que julgam adequadas para avaliar a aprendizagens dos alunos, outros cinco mencionaram que não aprenderam avaliá-la, enquanto quatro respondentes aprenderam a avaliar fora do curso e que se aperfeiçoaram nele. Nesse sentido, percebemos a existência de um número considerável de professores que precisam aprender a avaliar a aprendizagem de seus alunos, diagnosticar e decidir sobre o processo educativo.

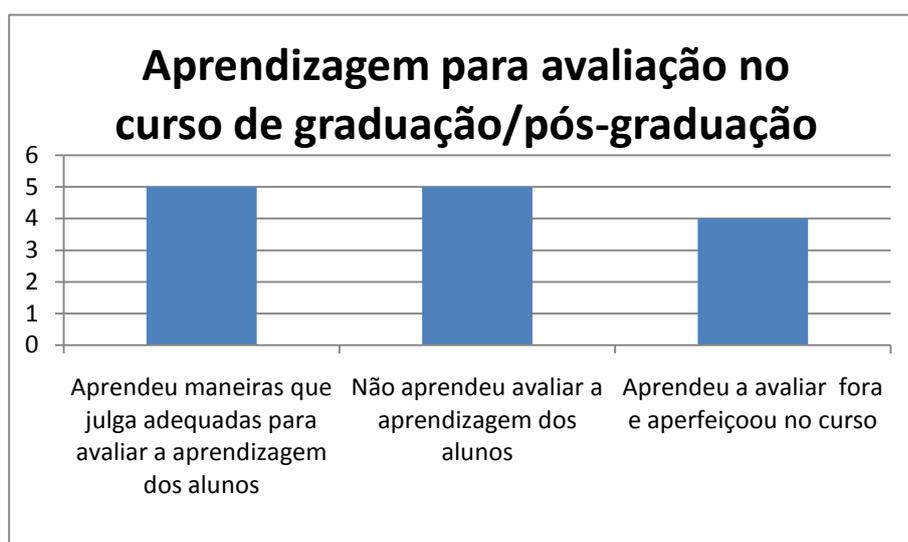


GRÁFICO 9 Aprendizagem para avaliação no curso de Graduação/Pós-Graduação

Fonte: Questionário Ampliado

De acordo com Luckesi (2008), é necessário considerar a avaliação como ação que proporciona sentido ao ato educacional, e para isso, não podemos fugir da obrigação de colocá-la como uma prioridade para a formação daqueles que assumem a carreira docente na universidade. Assim, é preciso qualificar esses profissionais quanto ao processo avaliativo na Educação Superior e provocar as mudanças necessárias na formação dos pesquisados. Podemos inferir que esses professores acumularam muitas horas de formação quando na posição de alunos, convivendo com as concepções e as formas de ser professor avaliador de seus mestres, o que pode ter servido até agora como porto seguro perante a incerteza da prática.

Além disso, a vivência enquanto aluno como principal aspecto da constituição de um docente avaliador se origina na falta de discussão da temática durante a sua formação profissional. Ainda sobre essa característica, é preciso fazer duas ressalvas: a de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação não exige formação pedagógica para a atuação docente no Ensino Superior; e de que devemos levar em conta o que nos aponta Hargreaves (2004): os professores estão cada vez mais ocupados com tarefas burocráticas e exaustivas, conseqüentemente, solitários, sem terem tempo para se preocupar com questões essenciais da Educação como essa.

Podemos afirmar também que mesmo que o curso de Graduação/Pós-Graduação desses professores não tenha oferecido a eles conhecimentos conceituais e metodológicos sobre avaliação da aprendizagem, eles recorreram a outros meios para se desenvolverem nesse aspecto.

Os professores foram também questionados sobre seus “pontos fortes”, ou as suas principais habilidades como professor. Nesse item do questionário, apreendemos seis aspectos distintos de acordo com frequência em que apareceram e ordem de importância. Assim, respectivamente, os aspectos que se destacaram foram os seguintes: *aspectos pedagógicos* ($n= 12$), *o relacionamento interpessoal* ($n=10$), *habilidades cognitivas e domínio do conhecimento* ($n=08$), *atualização e inovação*($n=05$), *afetividade*($n=02$), e, por último, *a pontualidade dos professores*($n=01$).

No que diz respeito às perspectivas dos professores em relação a sua carreira docente como médicos, eles esperam investir mais no aperfeiçoamento constante de suas habilidades de ensinar, em uma formação continuada, de se investir mais em pesquisas e extensão e acreditam que a formação na área pedagógica e específica sejam complementares. A esse respeito quatro professores mencionaram:

Melhorar a cada dia a minha habilidade de ensinar. Ter tempo livre para pesquisa. Espero que o aprendizado como médica e como docente seja um conjunto, um complementando o outro (P.F.Esp. 01).

Particularmente espero que a necessidade de ensinar me permita e me obrigue me atualizar constantemente. Desejo muito com o tempo me dedicar mais a pesquisa (P.M.Ms.13).

Espero a possibilidade de desenvolver e atuar mais em áreas de extensão e, principalmente, pesquisa, a fim de trazer benefícios com a aplicação dos resultados na prática médica (P.F.Dr.05).

Fazer Doutorado. Desenvolver pesquisa. O médico tem muito pouco incentivo para a carreira docente, e os que a escolheram é por vocação (P.F.Ms.11).

Diante desses aspectos, entendemos que o professor precisa estar em constante envolvimento com ensino, pesquisa e extensão universitária, precisa desenvolver novas formas de aprender e de ensinar, buscando a relação necessária entre a teoria e a prática para que o novo conhecimento tenha coerência para o aluno. Os professores, de modo geral, apresentaram os três pilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão. No entanto, é notável a ênfase na atuação dos professores como pesquisadores. Quando o professor afirma que “há pouco incentivo para a carreira docente” reafirma a ideia de que, embora a carreira em que ingressam no Ensino Superior seja de docente, o status profissional concretiza-se por meio da inserção na pesquisa. Assim, a realização de pesquisas como mecanismo de aperfeiçoamento da prática médica docente na universidade é priorizada, uma vez que a formação continuada do médico professor carece de incentivo institucional.

A entrevistada P.F.Ms.11, ao afirmar que os médicos escolhem a carreira docente por “vocação”, apontando o seu pouco incentivo na universidade, parece estar-se esquecendo-se justamente de que essa “vocação” não é forçosamente “natural” ou “inata”, mas é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e por sua socialização. Isto é, por meio de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (como família, grupos de amigos, escola etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000). Além disso, essa

naturalização para a carreira profissional docente é tão forte que resulta em práticas frequentemente reprodutoras dos papéis e das rotinas institucionalizadas. Nesse sentido, vê-se aqui certa lógica circular peculiar à naturalização das práticas sociais.

Ser professor é uma profissão, carregada de paixão pelo trabalho, de desejo de moldar a sociedade por meio de ações transformadoras conscientes e amar os alunos oferecendo a eles melhores condições de ensino. O professor precisa estar consciente de que sua formação é constante e que seu gosto pela pesquisa e pela profissão deve acompanhá-lo para que consiga inculcar nos alunos esses hábitos, mas, para isso, são imensos os desafios para manter-se atualizado, a fim de se desenvolverem práticas significativas de ensino. Para o P.M.Dr.07, um auxílio nessa direção seria “ [...] maior disciplina institucional e pessoal no cumprimento dos objetivos, acomodando a teoria programada com a demanda real cotidiana”. Por outro lado, apontamos como auxílio o caminho à reflexão sobre a própria prática dos professores, sobre todos os aspectos que envolvem o processo educativo.

O professor não pode exigir aprendizado dos alunos, se ele mesmo não continuar a aprender; daí à importância da formação em serviço, já que a formação inicial e pós-graduada em Medicina não prepara o aluno para ser professor. A atualidade obriga os professores a reverem e renovarem a sua concepção de Educação que defendem e executam, pois as novas formas de trabalho exigem deles maior competência para entender e interpretar informações, implicando no domínio das diferentes áreas do conhecimento bem como as relações existentes entre elas. É aí que está segundo a (P.F.Dr.04) o desafio e a “*compreensão da importância da inter, multi e transdisciplinaridade*” na formação médica.

A competência do professor está na capacidade de modificar as atividades educativas continuamente, adaptando-as sempre que for necessário a determinado contexto. A formação em serviço deve ser um espaço de novos conhecimentos com trocas de saberes e práticas, por meio de cursos, oficinas, intercâmbio, encontros, seminários, palestras, pesquisa etc. A esse respeito, a (P.F.Ms.12) afirmou “*Espero manter-me em ambiente de troca de conhecimentos, de poder desenvolver pesquisa clínica e atualizar-me constantemente*”.

O professor deve ter consciência da necessidade de seu processo de formação em serviço para adotar metodologias adequadas ao processo de ensino e aprendizagem, precisa estar atento às novas técnicas, formas de aprendizagem e implantá-las no cotidiano escolar respeitando as diferenças e limites encontrando as melhores ferramentas e alternativas para a humanização dos sujeitos no processo educativo. Para contextualizar essa afirmação dois professores mencionaram

Quero aprender as técnicas para desenvolver as habilidades para melhorar o ensino em Medicina de acordo Diretriz Curricular Nacional de 2001 (P.F.Ms.10).

Espero contribuir para a formação de seres humanos que vão ajudar seres humanos nas suas dificuldades de saúde (P.M.Ms.14).

Acreditamos que em qualquer profissão os profissionais apresentam dificuldades em serviço, e que tais dificuldades sejam ainda maiores na profissão de educador. Em relação às dificuldades que os sujeitos enfrentam na profissão docente, categorizamos os seus registros em dez itens distintos de acordo com ao número de incidência (n) em que apareciam. O Quadro 2 apresenta os aspectos que se destacaram em ordem de importância:

QUADRO 2: Dificuldade dos professores em serviço por número de incidência (n).

Dificuldades	Número de Incidência – n.
1. - Condições de trabalho: A sobrecarga de trabalho reduz o tempo para o planejamento de ensino e envolvimento com a pesquisa.	(n - 18)
2. - Dificuldade institucional: pessoal, financeira, estrutural, que fortaleça o ensino, a pesquisa e a extensão na universidade;	(n - 15)
3. - Falta de incentivo e cursos de formação continuada para o professor	(n - 13)
4. - Má remuneração;	(n - 10)
5. - Distanciamento dos pares e áreas afins (falta de interdisciplinaridade);	(n - 07)
6. - Currículo rígido, que inviabiliza a formação pedagógica;	(n - 07)
7. - Desequilíbrio entre ensino, pesquisa e extensão universitária;	(n - 06)
8. - Excesso de conteúdos em detrimento do pouco tempo para aplicá-los;	(n - 05)
9. - Desinteresse, imaturidade e sofrimento dos alunos;	(n - 03)
10. - Excesso de atividade assistencial.	(n - 02)

Ao mesmo tempo em que os professores apresentaram as suas principais dificuldades, eles não deixaram de mencionar as suas reais necessidades no contexto do exercício da profissão. Entre elas estão a formação para a docência, estímulo à Pós-Graduação, à pesquisa e às políticas de reconhecimento docente. A esse respeito quatro professores mencionaram as seguintes necessidades:

Formação para a docência (currículo institucional), estímulos para Pós-Graduação, acesso a recursos científicos orientados para desenvolvimento da docência (P.M.Ms.02).

Enquanto médica e docente a principal dificuldade é falta de tempo. Gostaria de estudar e pesquisar muito mais do que faço no momento, mas com a desvalorização monetária da carreira não posso dedicar-me integralmente a ela (P.F.Ms.12).

Cursos de atualização em didática. Orientação quanto a avaliação do aluno. Salas adequadas (espaço, refrigeração) para a quantidade de alunos (P.F.Dr.05).

Necessidade de que a instituição tenha políticas de reconhecimento da docência (P.F.Dr.06).

Para o P.M.Ms.14, a real necessidade consiste em “[...] *diferenciar demanda de ensino*”, ou seja, é preciso que o HCUFU seja um hospital escola e não um hospital de demanda, com a possibilidade de se constituir em um lócus privilegiado de formação de médicos.

Tendo em vista, de forma geral, as afirmações dos professores contidas nos registros analisados a profissão de professor universitário assumida por profissionais bacharéis, como é o caso dos médicos professores, fica-se a desejar uma formação pedagógica sistemática devido a tal formação. De acordo com o (P.F.Dr.08), de que é preciso “*preocupação sistemática e mais coletiva no curso de Medicina para iniciar o novo currículo em outubro de 2013*”, podemos inferir que tal curso tem passado recentemente por mudanças curriculares, todavia para que sejam alcançados os objetivos curriculares é preciso um trabalho conjunto, organizado para viabilizar o produção do conhecimento na formação em Medicina, caso contrário, cairiam no distanciamento entre teoria e prática, no isolacionismo profissional por departamentos e no esquecimento pedagógico docente.

Tal realidade pode ser justificada por aspectos históricos, sociais e legais, bem como pela confirmação nos registros de alguns professores pesquisados. Pelas análises dos dados em relação ao ato de ser e fazer docente considerou: a relevância dos professores se perceberem e, serem reconhecidos pela sociedade como profissionais de Educação médica, a necessidade de conscientização e investimento na valorização e qualificação profissional dos docentes, a melhoria dos salários e condições de trabalho, maior comprometimento de todos os envolvidos no processo, acrescido de maior humanização, afetividade, amor, cuidado, dedicação, além das questões pedagógicas que envolvem a ação docente.

Assim o professor será um profissional de grande referência e importância para a sociedade, em que suas ações têm efeito direto na qualidade de vida de todos os envolvidos. Após analisar os escritos com fundamentação teórica e as inferências críticas dos pesquisadores ao longo do trabalho, podemos observar também que a valorização do profissional professor é essencial para a melhoria da docência médica e para a formação do bom médico.

Quando tiveram que responder a respeito do que os professores esperam que a universidade possa ajudá-los a se formar melhor direcionaram as suas falas para os conteúdos curriculares, cursos e projetos institucionais de capacitação, reflexão, inovação, treinamento, aprimoramento de habilidades de ensino e aprendizagem. Assim, acreditam no papel formativo da universidade que garanta uma melhor formação pedagógica para o exercício docente na área médica. A esse respeito cinco professores mencionaram:

Viabilizando a realização de cursos de aprimoramento e facilitando e incentivando a especialização do professor. Além, de maior incentivo a pesquisa (P.F.Dr.05).

Oferecendo cursos, de preferência rápidos, para aqueles que tem pouco tempo livre (P.F.Esp. 01).

Estimulando os projetos de desenvolvimento docente no âmbito da FAMED (P.F.Dr.08).

Fornecendo espaços para reflexão e com abertura para inovações e transformações na Educação (P.F.Dr.04).

Fornecendo conteúdo “curricular” consistente para os docentes em sua formação em habilidades de ensino/aprendizagem (P.M.Ms.02).

O P.M.Ms.13 apontou que a forma de acompanhamento ou ajuda da universidade deve voltar-se principalmente para a formação dos professores iniciante e oportunizar formação interinstitucional da carreira do magistério superior.

Com alguma forma de acompanhamento. Principalmente para o professor iniciante, que tem ainda muita dificuldade de se adaptar à instituição e deseja aprender mais. Oportunidades de intercambio com outras instituições de ensino quando detectada alguma necessidade especial (P.M.Ms.13).

Sabemos que o professor universitário tem exercido o seu trabalho em uma condição individual e isolada, aprendem a sê-lo por meio de um processo em parte solitário, intuitivo e espelhando-se nos modelos e nas rotinas dos outros, sobretudo os professores iniciantes, que se encontram em uma fase da carreira tão singular de suas vidas profissionais, enfrentando um conjunto de exigências no processo de virem a ser professor. Diante disso, pressupomos que

os professores universitários em início da carreira estão construindo os saberes docentes em um contexto de trabalho de isolamento, em um processo de autoformação, vivenciadas as dificuldades, incertezas e os conflitos, solitariamente.

Quando o professor ingressa na vida profissional, ele passa a ter contato com o contexto escolar e vive situações reais de ensino, ambientando-se à cultura escolar vigente, lutando por fazer parte do corpo profissional da escola e assumindo efetivamente a responsabilidade pelo processo educativo de uma classe de alunos. Segundo Lima (2006, p. 09), o início da docência é um momento com características próprias, “no qual ocorrem as principais marcas da identidade e do estilo de vida que vai caracterizar a profissional/professora ou o profissional/professor ao longo de sua carreira”.

Os primeiros anos da carreira docente têm sido considerados um período significativo pelas suas repercussões ao longo da vida profissional (MARCELO, 1998a). Portanto, é um momento oportuno para que a universidade exerça o seu papel de instituição formadora, produtora e difusora de conhecimentos contribuindo para o desenvolvimento profissional docente.

Enfim, podemos considerar, frente os dados obtidos, que a concepção e a compreensão dos médicos professores sobre a formação, identidade e saberes que eles mobilizam em suas práticas indicam que estão adeptos a busca de novas alternativas e estratégias de ensino criando uma nova abordagem de analisar a sua prática, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando múltiplos saberes, principalmente aqueles provenientes da experiência. Mas o apoio institucional ainda tem sido insuficiente para se construir uma formação docente mais consistente na área médica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei. Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento (Clarice Lispector)

Foi a partir do “mergulho” nas fontes, na literatura da área, conforme sugere a epígrafe, que fomos construindo as interpretações possíveis a respeito do nosso objeto de estudo: o desenvolvimento profissional dos médicos professores.

Os questionamentos que balizaram o estudo centraram-se no âmbito da docência superior, dada a sua importância, notadamente no que concerne ao processo identitário dos professores, seus saberes e às práticas pedagógicas na interface com o processo de desenvolvimento profissional docente. A presente pesquisa desenvolveu-se, portanto, na perspectiva de responder o seguinte problema: *Como ocorre o processo de desenvolvimento profissional do médico professor?*

Diante da análise dos dados obtidos junto aos professores pesquisados, consideramos que o Curso de Medicina da Universidade Federal de Uberlândia, por se tratar do único curso que possui um grupo de Formação e Desenvolvimento Docente, apresenta-se como perspectiva de melhoria do ensino de Graduação nessa área. No entanto, em função dos processos formativos, especialmente a formação na Pós-Graduação *stricto sensu* dos médicos professores ter como foco o aprimoramento das competências técnico-científicas, os saberes da docência ainda são construídos e mobilizados no confronto direto com a realidade acadêmica. Embora, alguns professores tenham tido contato com disciplinas pedagógicas e estágio docente na Pós-Graduação, a pesquisa científica foi a prioridade.

O que se pode observar, no que concerne à área específica, é uma excessiva preocupação por parte dos docentes, no sentido de que o aluno aprenda conteúdos e armazene informações, desconsiderando, muitas vezes, o desenvolvimento das habilidades humanas e profissionais que lhes garantam o exercício pleno de sua profissão com ética e dignidade, bem como a partir da ressignificação dos saberes necessários à profissão docente.

A partir dos dados analisados, fica evidente que o desenvolvimento profissional dos médicos professores acontece ao longo de sua trajetória docente, caracterizando-se por um complexo processo que envolve, entre outras demandas formativas, tanto os aspectos específicos da área, quanto a orientação pedagógica, além das dimensões pessoal e

profissional. Nessa perspectiva, o médico professor, além de produzir sobre seu conteúdo de domínio específico para constituir-se médico, precisa, também, produzir saberes específicos para constituir-se professor, visto que o trabalho docente envolve constantemente não só o ato de ensinar e aprender no que se refere à construção e domínio do conhecimento, envolvendo professor, aluno e a realidade presenciada, mas também requer a necessidade de formação continuada atendendo as exigências do sistema educacional universitário.

Assim, emerge para esses profissionais, a compreensão de que desenvolver a profissionalidade docente exige de todos os professores aprendizagens diversificadas, compromisso com o alunado, com a universidade e consigo mesmos, ou seja, assume o compromisso tácito que envolve dupla competência: científica e pedagógica. Os docentes precisam ser detentores de um saber específico, imprescindível à sua atuação e que é desenvolvido no interior da profissão. O seu trabalho precisa ser concebido e desenvolvido de maneira coletiva, inserido e orientado por um projeto educativo, capaz de expressar os compromissos da instituição diante das necessidades comunitárias e sociais.

Desse modo, o professor deverá continuar buscando sua formação, para o atendimento das necessidades profissionais próprias, bem como da instituição, pois, assim, estará mais bem preparado para o enfrentamento de novos desafios, pela crescente complexidade da profissão. Trata-se, pois, de qualificar essa formação para torná-la coerente com a realidade que se quer construir.

De tal modo, a formação do médico professor, como de todos os demais profissionais, precisa abranger um compromisso de desenvolvimento constante em torno de seu potencial profissional e humano, de maneira a construir habilidades e competências exigidas para o exercício da profissão docente. Sendo assim, o médico professor poderá desenvolvê-la com confiança, criatividade e prazer em circunstâncias e ambientes diversos durante toda a sua vida (ZABALZA, 2004).

Os professores foram unânimes em atribuir importância à formação continuada em saúde. Para os médicos professores, a constante e permanente atualização e renovação de conhecimentos precisa acompanhar as mudanças na área médica que se têm mostrado cada vez mais rápidas, no que diz respeito às cobranças epistemológicas, impostas pela nova sociedade da era tecnológica. Além disso, a formação continuada se reflete nas relações entre os profissionais, as equipes das quais eles fazem parte e nas estruturas organizacionais da instituição. Essa formação é capaz de orientar para a tomada de decisões e contribuir para a iniciativa de desenvolvimento profissional docente, com estratégias a serem utilizadas e às transformações da prática pedagógica em saúde. Todavia, para que ocorra uma melhoria da

profissionalização do corpo docente da universidade e, por conseguinte da qualidade da docência médica, a própria universidade precisa oferecer tal formação, já que a formação continuada na área médica carece de incentivo institucional.

Uma iniciativa para qualificar a formação docente é pensar e agir no sentido de prover a formação pedagógica do conjunto dos mestres e doutores, não somente da área médica como também em todas as áreas nas quais estão atuando no campo da docência, em especial, daqueles profissionais cuja formação inicial inscreve-se no nível de bacharelado, o que supomos, nessa condição, haja um fosso conceitual que separa seu processo formativo do processo de qualificação orientada para a práxis docente.

Os médicos professores embasam sua prática docente predominantemente em saberes experienciais próprios ou de terceiros, sejam eles seus antigos professores ou atuais pares, mais experientes na atividade. Partindo-se do entendimento de que esse profissional da saúde não recebe preparação específica prévia para a docência, sua formação vai sendo construída ao longo de um percurso, ou seja, “a partir de suas trajetórias próprias, de suas aprendizagens e de seu trabalho docente [...] o docente de Medicina enfrenta no cotidiano do ensino o desafio de assumir uma profissão para a qual não foi preparado [...]” (SONZOGNO, 2005, p. 275).

Apesar da ausência de formação para a docência, por parte dos médicos professores, existe a consciência dessa carência e uma constante tentativa de melhor desempenhar a atividade dentro das limitações pedagógicas existentes. Nesse momento, o CAEP torna-se um espaço fecundo de oportunidades para que os professores possam refletir sobre sua prática docente por meio da discussão coletiva, das trocas de experiências, do contato com referenciais teóricos da área didático-pedagógica.

A compreensão dos processos de aprendizagem da docência, ou seja, como o professor aprende a ensinar, vincula-se diretamente às suas necessidades formativas para atuar na docência. Nesse sentido, a relação entre os saberes construídos no percurso de formação pessoal/profissional e sua relação com aqueles que são pertinentes a essa prática pedagógica cotidiana constituem-se em aspectos que induzem à discussão sobre a profissionalidade docente. É com base nesses elementos que esse profissional busca desenvolver sua profissionalidade, construindo a sua base de conhecimentos, desenvolvendo suas capacidades e habilidades e qualificando-se como profissional da saúde em Educação.

No que tange às principais queixas e os desafios que os médicos enfrentam na profissão docente, foram destacados os problemas gerados pelas condições de trabalho como: a sobrecarga de atividades, que reduz o tempo para planejamento de ensino e o envolvimento

com pesquisa científica; a dificuldade institucional seja ela em relação aos aspectos pessoal, financeiro ou estrutural, que dificultam o fortalecimento dos pilares da universidade como o ensino, a pesquisa e a extensão; a falta de incentivo e cursos de formação continuada para o professor; a má remuneração; o distanciamento dos pares e das áreas de conhecimento (falta de inter-transdisciplinaridade); o currículo rígido e o excesso de conteúdos em detrimento do pouco tempo para desenvolvê-los.

Diante dessas condições, os médicos professores apontaram alternativas e estratégias que colocam em ação, mas destacam que elas precisam ser mais intensamente adotadas para melhor capacitação. Entre elas estão: a formação continuada em docência médica, estímulo à Pós-Graduação, à pesquisa e às políticas de reconhecimento docente, que oferecesse subsídios ao docente para a sua atuação profissional, levando-o a refletir sobre a complexidade da Educação, do processo de ensino e aprendizagem, dos saberes docentes, enfim da formação do ser humano. Contudo, não cabe somente ao professor buscar tal formação especializada. É preciso que as instituições de ensino assumam a responsabilidade de garantir aos docentes a sua inclusão nesse processo formativo. Com essa ação a própria instituição estará zelando pela qualidade de ensino por ela oferecido, transformando, portanto, o espaço de formação do médico professor.

No que diz respeito à identidade docente em Medicina, ela se apresenta fortalecida, pelo domínio dos conhecimentos técnico-científicos da área, confirmado pela ênfase na formação *stricto sensu*, que supervaloriza a produção científica e silencia a formação para a docência. O docente de Medicina reconhece a necessidade de uma formação pedagógica, mas ela não é realizada como deveria.

Como contribuição para a construção identitária dos sujeitos pesquisados, os docentes apontaram aspectos ou situações vividas sobre antigos professores que os marcaram tanto positivamente como negativamente. Entre os aspectos positivos, foram destacados os seguintes valores: respeito, compaixão, compartilhamento de experiência de vida, afetividade e pelo compromisso com o ensino e aprendizado dos alunos. Em relação aos aspectos negativos, os médicos professores afirmaram que as marcas deixadas em sua experiência como estudantes relacionam-se àqueles professores que pareciam não se interessar pela qualidade do ensino, com posturas de autoritarismo e intolerância, àqueles professores que se achavam detentores do conhecimento. Essas experiências vividas na condição ainda de estudantes, podem, muitas vezes influenciar a prática pedagógica do professor, seja a partir da negação de tais práticas, seja por meio da reprodução destas práticas.

A construção e a mobilização dos saberes da docência constituem fatores importantes para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. Sob esse aspecto, Pimenta (1999) afirma que essa identidade não é um dado imutável, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado e que ela se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Nesse sentido, podemos considerar que os saberes dos professores durante a formação inicial (saberes das disciplinas e saberes da formação profissional) são reformulados, reconstruídos no dia a dia da sala de aula, a partir dos saberes curriculares e dos saberes da experiência e de outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento identitário do médico professor está vinculado à sua trajetória de vida que envolve tanto a dimensão pessoal quanto a profissional, de modo que, em vários momentos, as fases da vida e da profissão se entrelaçam, de forma, ao mesmo tempo, dialética e complexa. Assim, o seu desenvolvimento como pessoa e profissional vai se constituindo ao longo de sua trajetória de vida, nas relações que estabelece, nas experiências vividas e nas reflexões geradas, sejam intrínsecas ou extrínsecas, individuais ou coletivas, aliando-se a esse entendimento o fato de que o caminho trilhado, em uma ou em várias instituições de ensino às quais estão ou estiveram vinculados, também contribui para a construção da identidade profissional do médico professor.

Em relação aos saberes e as práticas pedagógicas do médico professor, de como organizar e desenvolver o conteúdo, objeto de ensino, com a intenção de sistematizar o conhecimento e torná-lo acessível ao aluno, há por parte dos docentes, a consciência da necessidade de formação pedagógica. Em outras palavras, por se tratar de um processo em que o professor deverá aprender a pensar pedagogicamente sobre o conteúdo da disciplina, trata-se de habilidades a serem aprimoradas constantemente e que também estão atreladas ao processo de formação acadêmica desses professores.

Como variável desses saberes, a maioria dos professores mencionou que aprendeu a realizar o planejamento de uma aula/matéria no curso de Graduação/Pós-Graduação. Nesse sentido, esses cursos tiveram importância para desenvolver nos professores o aprendizado do planejamento conferindo a eles mais segurança e organização no ato pedagógico.

No que diz respeito à execução da aula, os docentes evidenciaram que ela não é um espaço para a transmissão de conteúdos, mas o lugar de interação entre aluno-professor-conhecimento, além de que a centralidade estaria no aluno e o foco em sua aprendizagem.

Em relação à avaliação da aprendizagem, a maioria dos professores mencionou que compreende a sua complexidade e suas implicações para o processo de ensino. Avaliar a aprendizagem dos alunos é uma tarefa didática necessária e permanente, que deve acompanhar cada etapa do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A avaliação mensura o nível de aprendizado de cada aluno e também busca identificar possíveis problemas no método de ensino. Isso quer dizer que ela não serve apenas para aprovar ou reprovar: a avaliação deve detectar as facilidades e as dificuldades de aprendizagem que possam ser acompanhadas em curto, médio e longo prazo processualmente.

Quanto à aprendizagem dos professores para a avaliação no curso de Graduação-Pós-Graduação, percebemos que muitos deles precisam aprender e outros a aprimorar os processos de avaliação da aprendizagem de seus alunos, diagnosticar e a decidir sobre o processo educativo. Além disso, podemos afirmar que mesmo que os cursos desses professores não tenham oferecido conhecimentos conceituais e metodológicos sobre a avaliação da aprendizagem, eles recorreram a outros meios para se desenvolverem nesse aspecto.

Em relação à concepção dos professores sobre a sua formação, eles destacaram que a participação em programas como monitoria, PET, envolvimento com aulas práticas e teóricas foram de grande valor para o processo formativo da constituição profissional em Medicina. Ficou evidente que um dos motivos de falhas na formação em Medicina foi devido às críticas condições de trabalho. Além disso, como a Graduação e a Pós-Graduação na área médica não tiveram entre seus objetivos a formação profissional para a atuação como professor, o pouco ou nenhum contato com a formação pedagógica deixou lacunas para o seu exercício profissional na condição de professor universitário. Os médicos professores demonstraram que a sua formação para a docência foi-se desenvolvendo nas atividades de Graduação e Pós-Graduação, como a elaboração de pesquisas, seminários, oratória, aulas expositivas, disciplinas cursadas de cunho pedagógico como Didática e Prática Pedagógica.

Os professores acreditam na efetividade de programas de formação didático-pedagógica sistematizada e continuada na área médica, demonstraram adeptos a essa formação, mas afirmaram que, sozinhos, isso se torna inviável. Embora os médicos professores encontrem no CAEP a possibilidade de formação e desenvolvimento profissional, apontaram a necessidade de criação, por parte da instituição, de uma política de formação do docente universitário que possa oferecer subsídios tanto aos professores iniciantes na carreira universitária quanto àqueles que nela já atuam. A formação continuada para a docência médica está relacionada ao entendimento de que essa formação é uma tarefa contínua e permanente, que não se esgota em cursos esporádicos. Essa política de formação e

desenvolvimento docente deverá constituir-se em ações formativas e atividades constantes que possam levar o médico professor a refletir não só sobre os problemas educacionais amplos, mas também sobre a própria prática docente, que é permeada por inúmeros desafios enfrentados cotidianamente.

Entendemos a formação do médico professor formador de médicos, como uma relação complexa e contraditória, que decorre das seguintes interfaces: a formação inicial e continuada, os saberes docentes, os saberes da prática, os saberes da experiência, as identidades individuais e coletivas e as relações dessas com as identidades institucionais. Acreditamos que é a partir das relações dessas interfaces que será possível (re)configurar a profissionalidade docente na área.

Por fim, destacamos que essa temática não está encerrada, pois, aqui foram percorridos alguns caminhos, mas tantos outros poderão ser descobertos. O estudo aponta para outras possibilidades de outras interpretações e perspectivas de análise, que possam ampliar as interpretações a respeito do desenvolvimento profissional do médico professor. Esperamos que esse estudo constitua-se em referência para o conhecimento e aprofundamento da docência médica na UFU e que contribua para a superação do quadro de desvalorização docente, assim como a superação das dificuldades que muitos profissionais enfrentam quando assumem a carreira do magistério superior.

REFERÊNCIAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14.724, de 17.03.2011**. Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Válida a partir de 17.04.2011. Rio de Janeiro, 2011.

ABRAMOWICZ, M. Avaliação do desempenho e formação docente: desafios, rupturas e possibilidades. *In*: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002. p. 83-92.

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 11.ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1997.

ALARÇÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Os questionamentos do cotidiano docente. **Revista Pátio**, ano X, n. 40, p. 16-19, novembro/2006 janeiro 2007.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

ANDERSON, A. Una introducción a la investigación cualitativa. **Revista Psiquiátrica Peruana**. 6 (1):103-12, 2000.

ANDRÉ, M. E. D.; LUDCK, M. Métodos de coletas de dados: observação, entrevista e análise documental. *In*. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p. 25-44.

ANDRÉ, M. P. *et al.* (Org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
_____. Desafios da Pós-Graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**. N. 15, p. 13-17, jan./jun. 2007.

AROUCA, S. Medicina Preventiva e Sociedade. *In*: AROUCA, S. (Org.). **O dilema preventivista: contribuição para a compreensão e crítica da Medicina preventiva**. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

ARAÚJO, J. C. S. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. *In*: VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Técnicas de ensino: Porque não?** 2. ed. Campinas: Papirus, 1993.

BAIARDI, A. **Da universidade que temos para a universidade que queremos: reflexões iniciais**, 2011. Disponível em http://www.ufrb.edu.br/pdi/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=39&Itemid=90 Acesso em: 04 jun. 2013.

BALZAN, N. C. Sete asserções inaceitáveis sobre inovação educacional. **Educação e sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 6, p. 19-20. 1980.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BASSI, L. A. **Como o professor médico percebe a sua formação ao longo da trajetória:** em busca das marcas constituintes do processo de formação docente. 2006. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria/RS, 2006.

BATISTA N. A.; BATISTA, S. H. Desenvolvimento docente em Medicina: a prática como elemento estruturante. In: BATISTA N. A., BATISTA S.H., ABDALLA, Y.G. (Orgs.). **Ensino em saúde:** visitando conceitos e práticas. São Paulo: Arte & Ciência; 2005.

BATISTA, N. A.; SILVA. S. H. S. A função docente em Medicina e a formação/ Educação permanente do professor. **RevBrasEduc Med.** Rio de Janeiro, vol. 22, n. 2/3, p. 31-36, 1998b.

_____. **O Professor de Medicina.** São Paulo: Loyola, 1998(a).

_____. **O professor de Medicina.** São Paulo: Loyola, 2001.

_____. **O professor de Medicina:** conhecimento, experiência e formação. São Paulo: Loyola; 1998b.

BAUMAN, Z. **Identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso (orgs.). **Docência na universidade.** Campinas, SP: Papirus, 2000 a. P. 57-68. ISBN: 85-308-0509-7.

BENEDITO, V. Presentación. In: IMBERNON, F. (coord.). **La formación permanente del profesorado en los Países de la CEE.** Barcelona: Horsori, 1993.

BERALDO, T. M. L. Formação de docentes que atuam na Educação Superior. **Revista de Educação Pública.** v. 18, n. 36 (jan./abr.2009). Cuiabá: EdUFMT, 2009.

BIREAU, A. **Os métodos pedagógicos no Ensino Superior.** Porto, Portugal: Porto Ed.; 1995.

BLIGH, J. Problem based, small group learning. **BMJ.** London, vol. 311, p. 342-343, 1995.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos.** Portugal: Porto, 1994.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. **Educação e sociedade,** abr. 2001, vol. 22, no. 74, p. 11-26. ISSN 0101-7330.

BRANDÃO, C. R. Do número ao nome, do caso à pessoa, da solidão à partilha – alguns dilemas e alternativas da pesquisa na Educação. In. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador.** São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB:** Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara de Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.** Câmara de Ensino Superior. Resolução CNE/ CES nº 4, de 07 de novembro de 2001. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de Graduação em Medicina. Brasília; 2001.

_____. **Portaria MEC/CAPES nº. 52/2002.**

- BRITO, T. T. R. **A docência no Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia: percorrendo caminhos e encontrando representações**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006. 216f.
- BRITO, V. L. F. A. de. **Professores: identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte, MG: Argumentvm, 2009.
- BRITTEN, N. **Qualitative interviews in medical research**. *BMJ*, 311(6999):251-3, 1995.
- BRZEZINSKI, I. **Profissão Professor: Identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- CAMPOS, F. E. *et al.* Caminhos para aproximar a formação de profissionais de saúde das necessidades da atenção básica de saúde. **Rev. Bras. Educ. Med.** 2001; 25: 11-26.
- CAMPOS, H. H. *et al.* Programas de desenvolvimento docente em escolas médicas: oportunidades e perspectivas: mais do que uma necessidade. **Cadernos Abem**; 2007; 3:34-8.
- CANALES, M.; PEINADO, A. Grupos de discusión. In: DELGADO, J.M.; GUTIERRES, J. **Métodos e técnicas cualitativas de investigación em ciências sociais**. Madrid: Suintens, 1995.
- CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CARTER, K. e DOYLE, W. Preconceptions in learning to teach. **Educational forum**, 59 (2) 186-95, 1996.
- CASTANHO, M. E. Pesquisa em Pedagogia Universitária. In: CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007. P. 63-74. ISBN: 978-85-308-0830-3.
- _____. (Org.) **O que há de novo na Educação Superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. São Paulo: Papirus, 2000.
- CASTANHO, S. E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, S. E. M. (Org.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.
- _____.; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas – SP: Papirus, 2001.
- CECCIM, R. B. Educação permanente em saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface**, v. 09, n. 16, 2005.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R.da S. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a Educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de abertura da ANPED, Poços de Caldas, 2003.

CICILLINI, G. A. Professores Universitários e sua Formação: concepções de docência e prática pedagógica. In. NOVAIS, S. S.; CICILLINI, G. A. (Org.). **Formação Docente e Práticas Pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2010.

CINAEM - Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico. Avaliação do ensino médico no Brasil: relatório geral 1991-1997. Brasília, 1997.

COELHO, I. M. **A gênese da docência universitária**. Linhas críticas, Brasília, v.14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In. CORAZZA, S. M. (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105-131.

CORE COMMITTEE. Institute for International Medical Education. **Global minimum essential requirements in medical education**. MedTeach, 2002.

COSTA, N. M. da S. C. **A formação e as práticas educativas de professores de Medicina: uma abordagem etnográfica**. 2005. 201 p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

COSTA, M. V. Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação. In: COSTA, Maria Vorraber VEIGA-NETO, Alfredo (org.). Introdução: **Novos Olhares na Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CRUZ, K. T. da. **A formação médica no discurso da CINAEM – Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico**, 2004. 334 p. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva). Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2004.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã**. O Ensino Superior da colônia à era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, M. I. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, v. 54, n. 3, p. 525-536, set./dez. 2004.

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000. p. 45-51.

_____. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

_____. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In. CUNHA, Maria Isabel da. (Orgs.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas. SP: Papirus, 2007. P. 63-74.

_____. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: _____ (org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas**. Araraquara, São Paulo: 1998.

- DEMO, P. **A Nova LDB: ranços e avanços**. Campinas, SP, Papirus, 1997.
- _____. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- _____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DIAS DE SOUSA, W. D. **Identidade profissional docente no curso de Medicina da Universidade Federal do Triângulo Mineiro**. 2011. 161f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. SP: Martins Fontes, 2005.
- ELLIOT, J. La relación entre “comprender” y “desarrollar” el pensamiento de lo docentes. In. RASCO, J. F.; RUIZ, J. B.; GOMÉZ, A.; I.P (Orgs.). **Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica**. Madrid: Akal, 1998.
- ENRIGONE, D. A universidade e a aprendizagem da docência. In. CUNHA, Maria Isabel da. (orgs.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas. SP: Papirus, 2007. P. 63-74. ISBN: 978-85-308-0830-3.
- EVANGELISTA, O. Profissionalização como estratégia de gerencialismo de professores. **Revista de Estudos Curriculares**. Braga, n. 2, 2003.
- FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educación & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago., 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, Acessado em 03 de jun. 2013.
- FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.). **Docência na Universidade**. São Paulo: Papirus, 1998.
- FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio Século XXI escolar: O minidicionário da Língua Portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- _____. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- FEUERWERKER, L. **Além do discurso de mudança na Educação médica: processos e resultados**. São Paulo: Hucitec; Londrina: Rede Unida; Rio de Janeiro: ABEM; 2002.
- FORESTI, M. C. P. P. Ação docente e desenvolvimento curricular: aproximações ao tema. **Revista da ABENO**, n. 1, p. 13-16, 2001.
- FOUCALT, M.A **ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. **O Nascimento da Clínica**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1977.
- FRAGA FILHO, C.; ROSA, A. R. **Temas da Educação Médica**. Rio de Janeiro: Fundação GesGrangrio, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FULLAN, M. Staff Development Innovation and Institutional Development. In B. Joyce (ed.), **School Culture Through Staff Development.** Virginia: ASCD. 1990. PP. 03-25.

FURLANI, L. M. T. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, M. **Histórias das ideias pedagógicas.** 8 ed. São Paulo: Ática. 2006.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa, Publicações Dom Quixote, p. 51-76, 1992.

_____. La dimensión personal del canvi: aportacions per a una conceptualització del desenvolupament professional dels professors. **Temps d'Educació**, nº 11. Barcelona: Universitat de Barcelona, p. 11-40, 1994.

GATTI B. A. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Autores Associados, jan/abr 2008; 13(37):57-69.

_____. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 81, p. 70-74, 1992.

_____. Formação do professor pesquisador para o Ensino Superior: desafios. In. BARBOSA, R. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas de formação de professores.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. Subjetividade e Educação: comentários paralelos ao texto de Fernando Rey. **Anped. GT- Psicologia da Educação.** São Paulo: PUC-SP/FCC. 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/te12.doc>. Acesso em 28.07.2013.

_____.;NUNES, Maria Muniz Rossa (Org.). **Formação de professores para o Ensino Fundamental:** estudos de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. Coleção Textos FCC, v. 29, mar., 2009.
GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia.** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí – RS: Ed. Unijuí, 1998. ISBN. 85-742-9003-3.

GIOLO, J. Os docentes da Educação Superior brasileira. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: modernidade, pós-modernidade e feminismo.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Os Professores Como Intelectuais.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GOMES, R.; DESLANDES, S. F. Interdisciplinaridade na saúde pública: um campo em construção. **Rev. Lat. Am. de Enfermagem.** 1994; 2(2): 103-14.

GONZALEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios**. Trad. Marcel Aristides F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GROSSEMAN, S.; PATRÍCIO, Z. M. **Do desejo à realidade de ser médico: a Educação e a prática como um processo contínuo de construção individual e coletiva**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2004.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: Educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HAYDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HEIDEMAN, C. Introduction to staff development. In P. Burke *et al.* (eds.), **Programming for staff development**. London: Falmer Press, 1990. PP. 03-09.

HERNANDEZ, F. Como os docentes aprendem. **Revista Pátio**, p. 9-13, ano I, no 4, fev/abr, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, A. (ed.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31- 61.

IMBERNÓN, F. (Org.). **Aeducação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2004. ISBN: 85-249-0764-9.

_____. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado – hácia una nueva cultura profesional**. Barcelona: Graó, 1994.

ISAIA, S. Formação do professor do Ensino Superior: tramas na tessitura. In. MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p. 241-251.

_____. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D. e SEVEGNANI, P. **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006, p. 65- 86.

JONES, R.; HIGGS, R.; ANGELIS, C de.; PRIDEAUX, D. Changing face of medical curricula. **Lancet**. London, vol.347, p. 699-703, 2001.

KADDOURI, M. Dinâmicas identitárias e relações com a formação, **Seminário Internacional Trabalho, relações de trabalho Educação e identidade**, Belo Horizonte, CEFET/UFMG, 2008.

_____. Innovation et dynamiques identitaires, **Recherche et Formation**, 31, 1999, p. 101-112.

KEMP, A; EDLER, F. C. A reforma médica no Brasil e nos Estados Unidos: uma comparação entre duas retóricas. **Hist. Cienc. Saúde**, Manguinhos, 2004;11(3):569-85.

KIMURA, P. R. de O. Et. al. Caminhos da formação e profissionalização docente no Brasil: desafios e perspectivas na contemporaneidade. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p. 09-23, jan./jun. 2012

KOIFMAN, L. A teoria de currículo e a discussão do ensino médico. **Rev. Bras. Educ. Med.** 1998; 22: 37-47.

KRISHNAMURTI, J. **A Educação e o significado**. São Paulo. Cultrix, 2001.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M.C. M. Temas e tramas na pós-Graduação em Educação. **Revista Educação e Sociedade**, v.26, n.93, p. 1341-1362. Set/Dez 2005. Campinas.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. - **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed., São Paulo, Atlas, 2001. 288p.

LAMPERT, J. B. Na transição paradigmática: o que o paradigma da integralidade atende que o paradigma flexneriano deixou de lado. **Cadernos ABEM**. 2004; 1: 23-25.

_____. **Tendências de Mudanças na Formação Médica no Brasil**. Tese apresentada à ENSP-FIOCRUZ para obtenção do grau de Doutor. Rio de Janeiro, 2002.

LARANJEIRA MI. *et al.* Referências para formação de professores. In: Bicudo MV; Silva Jr CA. (org.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: UNESP, 1999;2:17-45.

LEI Nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Capítulo IV, Artigo 52, Parágrafos I, II e III, 20 de Dezembro de 1996.

LIMA, E. F. Introdução In: LIMA, Emilia. F. (Org.). **Sobrevivências no Início da Docência**. Brasília: Liber Livros, 2006. p. 9-16

LIMA-GONÇALVES, E. **Médicos e Ensino da Medicina no Brasil**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.

LODI, I. G. **Um olhar sobre formadores de formadores: histórias de vidas**. São Paulo: Annablume, 2010.

LOPES, A. O. Aula expositiva: superando o tradicional. In: Veiga, Ilma P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: Porque não?** 2. ed. Campinas: Papirus, 1993.

LUCARELLI, E. **El asesor pedagógico en la universidad**. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Piados, 2000. p. 23.

CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.) **O que há de novo na Educação Superior**. Do projeto pedagógico à prática transformadora. São Paulo: Papirus, 2000. p. 61-73.

LUCKESI. C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986. 99p.

- LUDKE, M. O educador: um profissional? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova Didática**. 19.ª Edição. Editora Vozes, 2008. pp. 73-85.
- LUZ, M. T. Racionalidades médicas e terapêuticas alternativas. **Série Estudos em Saúde Coletiva**, 62. Rio de Janeiro: Instituto de Medicina Social - UERJ; 1993.
- MACHADO, M. M. Prefácio. In: MARCONDES, E. ; GONÇALVES, E. L. (Org). **Educação Médica**. São Paulo: Sarvier, 1998.
- MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. A questão do método e da metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores(as) da Região Centro-Oeste/Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669-693, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 19/12/2013.
- MALUSÁ, S.; FELTRAN, R. C. de S. (orgs.). **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factach, 2003. ISBN: 85-89909-05-0.
- MANCE, E. A. Subjetividade, imaginários e utopias. Texto apresentado em **seminário preparativo à Semana Social da CNBB**, realizado em Curitiba em maio de 1994. Disponível em: <http://www.milenio.com.br/mance/Imaginarios.htm>. Acesso em: 20.07.2013.
- MANUAL INTERNO DE RESIDÊNCIA MÉDICA**. Decreto Federal nº 80.281, de 5 de setembro de 1977. Art. 1º. Material organizado pela Comissão de Residência Médica COREME/GHC. 2012/2013. Disponível em: <http://www2.ghc.com.br/GepNet/docscoreme/manualresidenciamedica.df> Acessado em 21/05/13.
- MARCELO, C. M. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**. 2009. Vol. 08. p. 07-22.
- MARCELO GARCIA, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1999.
- _____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76
- _____. Aprender a enseñar y inserción profesional. **Aprender**, Porto Alegre, n. 21, p. 53-78, 1998.
- MARQUES, M. O. **A formação do professor da Educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. p. 188-190.
- MARTINS, A. P. V. **Visões do feminino: a Medicina da mulher nos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ. 2004 p. 157.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. – São Paulo: Summus, 2003.
- _____. Docência Universitária: repensando a aula. In. TEODORO, A. II. VASCONCELOS, M. L. **Ensinar e aprender no Ensino Superior**. São Paulo: Editora Marckenzie: Cortez, 2003(b). P. 79-108. ISBN: 85-87739-48-4.

_____. Professor universitário: um profissional da Educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. Campinas, São Paulo: Papyrus. 2000. ISBN: 85-308-05-09-7.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 4.ed. São Paulo: Martins Fonte, 1980.

MAZZOTTI, A. J. A. Usos e abusos dos estudos de casos. **Cadernos de pesquisas**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez., 2006.

MELLO, E. M.. B. Política de (Des)Valorização e (Des)Profissionalização do Magistério Público: vieses atuais. In: SANDER, Benno (Org.). **Por uma escola de qualidade para todos/ XXIIISimpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, I Colóquio Ibero-Americano Política e Administração da Educação**. Niterói (RJ): ANPAE; Porto Alegre (RS):UFRGS/FACED/PPGEDU, 2009.

MELO, G. F. Tornar-se **professor**: a formação desenvolvida nos cursos de física, matemática e química da Universidade Federal de Uberlândia. 230 f. 2007. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MELO, M. M. de O. Influências das crises da sociedade sobre o currículo e a docência universitária e as necessidades de rupturas epistemológicas e pedagógicas nessas práticas. In: MELO, Márcia M. de O.; CORDEIRO, Telma S. C. (Orgs.). **Formação Pedagógica e Docência do Professor Universitário**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

_____. Política de formação dos profissionais da Educação e a construção de uma nova cultura pedagógica na universidade. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE)**, XII. Curitiba, 2004. CD-ROM.

MIZUKAMI, M. das G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELO, R. R. (Org.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas: Papyrus, 2000.

_____.:et al.. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000. p. 11-20.

_____. O professor do Ensino Superior na sociedade contemporânea. In: ENRICONE, D. **A docência na Educação Superior: sete olhares**. Porto Alegre: Evangraf, 2006. p. 85-100.

_____. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Maria da Costa (Org.). **Professor do Ensino Superior: identidade docente e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. 2000.

_____. **Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência e Formação**. 2. Ed. Brasileira: Plano Editorial, 2001.

MS-MEC. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **A aderência dos cursos de Graduação em enfermagem, Medicina e odontologia às diretrizes curriculares nacionais**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. (Série F. Comunicação e Educação em Saúde).

MAUÉS, O. C. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, março/2003.

NORMAN, G.R.; SCHMIDT, H.G. The psychological basis of problem-based learning: a review of the evidence. **Acad Med**. Washington, vol. 67, p 558-565, 1992.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. ISBN 972-0-341-4-1.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A, (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote; 1997. p. 15-33.

_____. Universidade e formação docente. Entrevista. **Interface – Comunic, Saúde, Educ**, v. 4, n. 7, p . 129-137, ago. 2000.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, abril, 2001, v. 22, n. 74, p. 27-42. ISSN 0101-7330.

OLIVEIRA, D.de A. **Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos**. 7. edição. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2007.

OLIVEIRA, N. A.; *Et al.* Mudanças curriculares no ensino médico brasileiro: um debate crucial no contexto do PROMED. **Ver. Bras. de Ed. Méd.** 2008.

ONOFRE, M. R. **A Experiência de pesquisa na formação básica e seu impacto na atuação docente na visão de profissionais do Ensino Fundamental I**. Araraquara, 2006. (Doutoramento em Educação). Faculdade de Ciências e Letras-UNESP, 2006.

PACHANE, G. G. Formação de professores para a docência universitária no Brasil: uma introdução histórica. In. **Aprender** – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Ano 7, n 12, jan./jun. 2009. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2009, p. 25-42.

_____. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

_____.; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para professores universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**. Septiembre-diciembre. 2003.

PEREIRA NETO, A. F. **Ser médico no Brasil: o presente no passado**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2001.

PEREIRA, J. E. D. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, n. 15, p. 82-98, jan./jun., 2007.

PIMENTA, S. G. Práxis ou indissociabilidade entre teoria e prática e a atividade docente. In: _____. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. (Org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In. PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2005. P. 15-34. ISBN. 85-249-0711-8.

_____. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____.; ANASTASIO, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. ISBN: 85-249-0857-2.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V. J. Docência e Ensino Superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 267-278.

_____.; LIBÂNEO, José Carlos. Formação de profissionais da Educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 239-277, 1999.

PINTO, L. A. de M.; RANGEL, M. A Educação médica, o professor de Medicina e o Projeto-Pedagógico da escola médica. In: **Aprender** – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Ano 7, n. 12, jan./jun. 2009. Vitória da Conquista: Edição Uesb, 2009. 185-202.

PINTO, M. das G. C. da S. M. Gonçalves. **A docência na Educação Superior: saberes e identidades**, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reuniões/28/textos/gt04/GT04-1245--Int.rtf>>. Acesso em: 03 jun. 2013.

PIRES, D. **Hegemonia médica na saúde e a enfermagem: Brasil de 1500 a 1930**. São Paulo: Cortez, 1989.

RAMALHO, B. L. Reflexões sobre o ensino e o exercício da docência no Ensino Superior. **ForGRAD em revista**. Vitória, nº. 1, p. 26-32, 2006.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor. Profissionalizar o ensino**. Perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. 208 p. ISBN 8520503322

RAMOS, K. M. da C. **Reconfigurar a Profissionalidade Docente Universitária** – um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática. Porto: U. Porto Editorial, 2010.

RAYMOND, D. *et al.* Éclatement des savoirsetsavoirs en rupture: uneréplique à Van der Maren. **Revue des Sciences de l'Éducation**, 19 (4), 187-200, 1993a.

RAYMOND, D. En formation à l'enseignement: des savoirsprofessionnels qui ontune longue histoire. Comunicação apresentada no simpósio Savoirs professionnels et curriculum de formation de professionnels. **Sexto Encontro Internacional da REF (Rede Internacional de Pesquisa em Educação e Formação)**. Toulouse, out., 1998b.

RAYMOND, D. Préconceptions des étudiants-maîtres et rapports aux saviors pédagogiques et didactiques. Comunicação apresentada no colóquio organizado pelo CRIFPE sobre Enseignement de lamatièredanslecontextedutravailpédagogiqueen classe: l'articulation didactique-pédagogique commeenjeu de formation. **Congresso anual da ACFAS, UniversitéLaval**, 11 e 12 de maio de 1998, 1998a.

REW, L.; BECHTEL, D.; SAPP, A. **Self-as-instrument in qualitative research**. *Nursing Research*, 42(5):300-1, 1993.

RIOS, B. V.; OTERO, F. C. Prólogo. In: _____. **Cómo llevar a la práctica la enseñanza problémica**. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación, 1987. p. 01-02.

RIVAS, N. P. P.; CASAGRANDE, L. D. R. O desenvolvimento profissional e os novos espaços formativos na universidade: desafios e perspectivas para a docência superior.

REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28 (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). 2006. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 03 de jun. 2013.

RODRIGUEZ, C. A. **As inovações no Ensino Superior e a formação do médico professor**. 2003. 146 p. Dissertação. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2003.

_____. **Papel da Educação para o Médico e para a Saúde**. Uma perspectiva transformadora da prática médica e educacional. Trabalho Acadêmico apresentado à Disciplina Educação Brasileira do Mestrado em Educação - Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2001.

ROSA, D. E. G.; KHIDIR, K. S. O PDE e a formação continuada de professores. In: FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate**. Goiânia: UCG, 2004.

ROZENDO, C. A.; CASAGRANDE, L. D. R.; SCHNEIDER, J. F.; PARDINI, L. C. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área da saúde. **Rev. latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 15-23, abr. 1999.

RUDDUCK, J. **Innovation and Change**. Milton Keynes: Open University, 1991.

SACRISTÁN, G. J. Tendências investigativas na formação de professores. In: **Professor reflexivo no Brasil: a gênese e crítica de um conceito**. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). São Paulo: Cortez, 2002, p. 81-87

_____. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. In: IMBERNON, Francesc (coord.) **La formación permanente del profesorado en los Países de la CEE**. Barcelona: Horsori, p. 53- 92, 1993.

_____.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALDANHA, L. E. **Planejamento e organização do ensino: um manual programado para o treinamento do professor universitário**. SALDANHA, L. E. (org.). 6.ed. Porto Alegre: Globo, 1985.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: _____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 187-233.

SANTOS, L. L. C. P. Ensino como produção cultural: novas perspectivas para o currículo e a formação de professores. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. (orgs.). **Universidade Futurante**. 2.ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 125-134.

SARAIVA, A. C. L. C. Representações sociais da aprendizagem docente por professores universitários. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 30 (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). 2009. **Anais...**Disponível em: <<http://www.anped.org.br/renioes/30ra/trabalhos/GT08-3683--Int.pdf>> Acesso em: 03 de jun. 2013.

SARINHO, C. T. **Faculdades de Medicina no Brasil: (as dez mais antigas)**. Resumo Histórico. Natal, RN: Nordeste Gráfica, 1989.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. 6. ed. Campinas, Autores Associados, 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 73-102

SGUISSARDI, V.; SILVA Jr., J. dos R. **Educação superior: análise e perspectivas de pesquisas**. São Paulo: Xamã, 2001.

SHIROMA, E. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, v. 13, n.2, p. 113-125, 2004.

SHON, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos: um novo designer para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, A. **A primeira Médica do Brasil. Rio de Janeiro**. Irmãos Pogentti. Ed., 1954.

SONZOGNO, M. C. Concepções sobre a função docente em Medicina – o lugar do sujeito. IN: BATISTA, N. A.; SILVA, S. H. S. da. (Org.) **Ensino em Saúde: visitando conceitos e práticas**. São Paulo: Arte & Ciência, 2005, p. 273-287

SOUSA, E. R. de; MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; VEIGA, J. P. C. da. Construção dos instrumentos qualitativos e quantitativos. In. MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUSA, Edinilsa Ramos de (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagens de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

STELLA, R. C. R. **A prática médica no contexto das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Medicina**. São Paulo: S.l; 2007.14p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. IBBN 85-326-2668-8.

_____. **Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério**, mimeo: 1999.

_____. 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. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, nº.13, p. 5-24, 2000. ISBN 14132478.

_____.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação. Porto Alegre, n.04, 1991.

_____.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no trabalho do magistério. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TEIXEIRA, C. F.; PAIM, J. S. Políticas de recursos humanos em saúde: conjuntura atual e perspectivas. **Divulgação em Saúde para Debate**. Rio de Janeiro, n. 12, jul. p. 19-23. 1996.

TRIBARRY, I. N. Aproximações sobre a transdisciplinaridade: algumas linhas históricas, fundamentos e princípios aplicados ao trabalho de equipe. **Psicol. Refl. Crit.** 2003; 16(3): 483-90.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo, Atlas, 1987. 175p.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor de Ensino Superior**. 2.. Ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

_____. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In. MASETTO, M. T. (orgs.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2000. ISBN: 85-308-0509-7.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na Educação Superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira**, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

_____. O seminário como técnica de ensino socializado. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de ensino: Porque não?** 2. ed. Campinas: Papirus, 1993.

_____. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. Campinas. SP: Papirus, 1992.

_____.; **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas: Papirus, 2005.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. Educ. Soc, v. 24, nº. 85, Campinas, dez. 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e protagonistas**. São Paulo: Artmed; 2004.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In. GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente; professor (a) pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

11. CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

APÊNDICES

Apêndice I – Questionário simplificado

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Projeto de Pesquisa: O processo de desenvolvimento profissional dos médicos professores do Curso de Medicina da Universidade Federal de Uberlândia

Orientadora: Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo (FACED)

geovana@faced.ufu.br - tel. 3239-4163

Prezado/a Professor/a,

Estamos coletando dados iniciais para um projeto de pesquisa a ser desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia. O projeto tem como objetivos conhecer os principais fatores envolvidos no processo de desenvolvimento profissional do médico professor; Investigar e compreender esse processo de formação, além de contribuir na constituição de uma cultura da formação e profissionalização do professor. Sua participação é muito importante!

OBSERVAÇÃO: A identificação do sujeito nesse instrumento é necessária apenas para efeito de participação nas demais etapas da pesquisa. Nas etapas seguintes os sujeitos não serão identificados. O local de trabalho e dados profissionais ficarão totalmente em sigilo.

QUESTIONÁRIO SIMPLIFICADO

I – IDENTIFICAÇÃO

1. Código: PMedB01 (Professor área Básica) PMedi01 (Professor área Internato)
2. Gênero: Fem. Masc.
3. Unidade/Curso: _____
4. Idade até 25 anos 36 a 40 anos 51 a 55 anos
 26 a 30 anos 41 a 45 anos 56 a 60 anos
 31 a 35 anos 46 a 50 anos acima de 60 anos
5. Categoria Funcional
 Titular Associado
 Adj1 Adj2 Adj3 Adj4
 Ass1 Ass2 Ass3 Ass4
 Aux1 Aux2 Aux3 Aux4
6. Regime de Trabalho:

40 horas Ded. Exclusiva 40 horas 20 horas

II – FORMAÇÃO ACADÊMICA:

1. Formação no Ensino Fundamental: regular supletivo

2. Formação no Ensino Médio (antigo 2º grau):

profissionalizante não profissionalizante Supletivo

3. Formação na Graduação:

a) Área e Curso: _____

b) Instituição: _____

c) Modalidade:

licenciatura curta licenciatura plena

bacharelado Outro: _____

4. Formação Pós-Graduação:

especialização Mestrado

Doutorado Outro. Qual? _____

III – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

Você já lecionava antes de fazer esse concurso? Sim Não

Se já lecionava, cite suas últimas experiências como professor(a)

Instituição Níveis em que atuou Quantos anos

1) _____

2) _____

3) _____

Cite as disciplinas ministradas nos dois últimos semestres

Disciplina Unidade Acadêmica

1) _____

2) _____

3) _____

Muito obrigado!

ANEXO II Questionário ampliado

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO AMPLIADO

Projeto de Pesquisa: O processo de desenvolvimento profissional dos médicos professores do Curso de Medicina da Universidade Federal de Uberlândia.

Unidade Acadêmica: _____

Obrigado por participar conosco dessa pesquisa!

Por favor, responda o questionário a seguir, marcando a alternativa que melhor expressa a avaliação que você faz de sua formação. Se quiser apresentar mais explicações sobre sua resposta e não houver espaço ou esse for insuficiente, utilize o verso da folha.

1 - Você avalia que o seu curso de Graduação lhe proporcionou uma boa formação teórico-prática?

Sim Não

Comente sua resposta. Se você respondeu “sim”, aponte aspectos da formação em que o seu curso de Graduação foi mais forte.

2 – Você considera que a sua formação, tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação, possibilitaram um preparo para sua atuação como professor?

Sim Não

Comente sua resposta. Se você respondeu “sim”, aponte aspectos da sua formação que merecem destaque em seu curso de Graduação e/ou Pós-Graduação, caso tenha respondido “não”, aponte os principais problemas.

3– Você se lembra de alguma atividade desenvolvida no decorrer de seu curso de Graduação e/ou de Pós-Graduação que pudesse ter contribuído para sua formação como professor?

GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
() Não	() Não
() Sim. Qual(is)?	() Sim. Qual(is)?

4 – Tente se lembrar de algum professor (a) que tenha lhe marcado:
(Cite em que aspecto ou situação vivida)

a) Positivamente:

b) Negativamente:

5 - Complete as frases abaixo:

Ser professor é ...

Para mim, o aluno aprendeu bem quando ele ...

Para melhorar minha prática como professor(a) eu...

6 - Sobre o planejamento de uma matéria ou de uma aula, você pode afirmar que:

- a- aprendi em meu curso de Graduação/pós como elaborá-lo.
- b- aprendi antes do curso como elaborá-lo.
- c- não sei muito bem como elaborá-lo, mas gostaria de aprender.

7- Sobre a execução da aula você poderia afirmar que:

(Assinale a alternativa que melhor expresse sua concepção)

- a) É o espaço para transmissão de conteúdos.
- b) É o lugar de interações entre professor-aluno-conhecimento.
- c) A centralidade é no aluno e o foco em sua aprendizagem.

8- Quanto à avaliação da aprendizagem dos alunos, a partir dos cursos de formação (Graduação/pós) você:

- a) julga compreender a sua complexidade e implicações para o processo de ensino;
- b) concluiu que é muito complicada, e é melhor não se arriscar a mudar;
- c) não chegou a pensar sobre a questão;
- d) Outra _____

9- Ainda sobre a avaliação da aprendizagem, no seu curso de formação Graduação/pós, você:

- a) aprendeu maneiras que julga adequadas para avaliar a aprendizagem dos alunos
- b) não aprendeu avaliar a aprendizagem dos alunos
- c) aprendeu a avaliar fora e aperfeiçoou no curso

10 - Quais são os seus “pontos fortes”, ou suas principais habilidades como professor(a)? Enumere em ordem de importância.

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

11 - Fale um pouco do que você espera sobre a sua carreira docente enquanto médico.

12- Você tem enfrentado dificuldades nessa profissão? Enumere-as em ordem de importância.

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

13- Quais as principais necessidades você tem identificado no exercício da docência?

14 – Você considera importante a formação continuada?

() Sim () Não

Comente sua resposta.

15 - Espera que a Universidade lhe ajude a se formar melhor como professor?

Sim Não

Como?

16 – Esse espaço é seu, caso queira utilizá-lo para registrar mais alguma informação!

Mais uma vez, muito obrigado!

Em breve retornaremos o contato!

At. Mestrando Wellington Reis

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES DO CURSO DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Pesquisador: Geovana Ferreira Melo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 10151513.0.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 267.412

Data da Relatoria: 12/04/2013

Apresentação do Projeto:

Esta proposta de trabalho objetiva investigar o processo de desenvolvimento profissional e identitário docente no ensino superior, dos professores do Curso de Medicina/UFU. Em função do tema, o protocolo apresenta o problema de investigação: "como ocorre o processo de desenvolvimento profissional dos docentes que atuam no Curso de Medicina da UFU?".

Dito isto, a meta sintética dessa pesquisa é "investigar e compreender o processo de desenvolvimento profissional dos professores.

Objetivo da Pesquisa:

O protocolo tem como objetivo geral "investigar e compreender o processo de desenvolvimento profissional dos professores que atuam no Curso de Medicina da UFU".

E como objetivo específico: "verificar quais as principais queixas, desafios e estratégias utilizadas pelos professores no decorrer de sua atuação profissional; identificar os saberes docentes, como eles são construídos e mobilizados pelos professores universitários; apontar quais são as necessidades formativas dos professores em exercício no Curso de Medicina; analisar os principais fatores da formação que contribuem com a construção identitária docente; contribuir para a ampliação dos debates acerca do processo de desenvolvimento profissional docente; apresentar elementos que contribuam para a elaboração de uma política institucional de desenvolvimento

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 267.412

docente na Universidade Federal de Uberlândia".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o protocolo, os riscos serão a identificação dos sujeitos, mas que os pesquisadores terão o cuidado necessário para que em nenhuma hipótese haja a identificação. Para isto, serão criados códigos para os depoimentos dos sujeitos na coleta de dados e na análise das informações. Em relação aos benefícios, estes estão diretamente relacionados ao "conhecimento dos docentes participantes a respeito de sua formação e de seu desenvolvimento profissional docente". O estudo ainda apresentará elementos que contribuirão para a elaboração de uma política institucional de desenvolvimento docente na Universidade Federal de Uberlândia. Além disso, acredita-se que esta investigação representará uma fonte científica importante para os profissionais da área pesquisada na medida em que aborda uma temática ainda pouco pesquisada no Brasil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estrategicamente, o protocolo adota uma metodologia com uma abordagem qualitativa, com dois instrumentos para coleta de dados: o questionário e a entrevista reflexiva. Apresenta o plano de recrutamento dos sujeitos da pesquisa, com os seus critérios de inclusão e exclusão diretamente vinculados aos objetivos da investigação. E define a amostra em 30 sujeitos da pesquisa no estudo de caso do curso de medicina da Universidade Federal de Uberlândia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências apontadas no parecer 226.904 foram respondidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 196/96, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br