

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PATRÍCIA DE SOUSA OLIVEIRA

**O ENTRELUGAR DAS AÇÕES FORMATIVAS INSTITUCIONAIS PARA O
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORES DE
MEDICINA: DIÁLOGOS ENTRE BRASIL E ITÁLIA**

Uberlândia

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA DE SOUSA OLIVEIRA

**O ENTRELUGAR DAS AÇÕES FORMATIVAS INSTITUCIONAIS PARA O
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORES DE
MEDICINA: DIÁLOGOS ENTRE BRASIL E ITÁLIA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, Linha
Pesquisa Saberes Práticas e Educativas.

Orientadora: Professora Dra. Vanessa T. Bueno Campos

Uberlândia

2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

O48 2024	<p>Oliveira, Patrícia de Sousa, 1980- O ENTRELUGAR DAS AÇÕES FORMATIVAS INSTITUCIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORES DE MEDICINA: DIÁLOGOS ENTRE BRASIL E ITÁLIA [recurso eletrônico] / Patrícia de Sousa Oliveira. - 2024.</p> <p>Orientadora: Vanessa T. Bueno Campos. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.435 Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação. I. Campos, Vanessa T. Bueno, 1959-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37</p>
-------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 18/2024/406, PPGED				
Data:	Vinte e dois de agosto de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	14h15	Hora de encerramento:	17h45
Matrícula do Discente:	12013EDU031				
Nome do Discente:	PATRÍCIA DE SOUSA OLIVEIRA				
Título do Trabalho:	"O entrelugar das ações formativas institucionais para o desenvolvimento profissional docente de professores de medicina: diálogos entre Brasil e Itália"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Desenvolvimento profissional docente na Educação Básica e Superior: processos de (trans)formação permanente e reinvenção da docência"				

Reuniu-se na Sala 1G129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professoras Doutoradas: Gercina Santana Novais - UNIUBE; Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar - IFTM; Cirlei Evangelista Silva - UFU; Geovana Ferreira Melo - UFU e Vanessa Therezinha Bueno Campos - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Vanessa Therezinha Bueno Campos, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu a Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Therezinha Bueno Campos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/08/2024, às 17:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Geovana Ferreira Melo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/08/2024, às 18:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar, Usuário Externo**, em 22/08/2024, às 23:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cirlei Evangelista Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 23/08/2024, às 14:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gercina Santana Novais, Usuário Externo**, em 26/08/2024, às 18:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5478610** e o código CRC **AB704DC7**.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos
Universidade Federal de Uberlândia – UFU (Orientadora)

Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo
Universidade Federal de Uberlândia – UFU (Membro efetivo interno)

Profa. Dra. Cirlei Evangelista Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU (Membro efetivo interno)

Profa. Dra. Gercina Santana Novais
Universidade de Uberaba – UNIUBE (Membro efetivo externo)

Profa. Dra. Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar
Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM (Membro efetivo externo)

Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU (Membro suplente interno)

Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira
Universidade de Uberaba – UNIUBE (Membro suplente externo)

Dedico este trabalho
ao meu esposo Anderson, meu filho Arthur e minha filha Valentina,
minha família que traz vida à minha vida
e inunda meu coração de coragem, esperança e gratidão
todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por tudo que sou, pelos caminhos que percorri e pelos encontros que me proporcionou.

À universidade pública que transforma vidas. Por ter transformado a minha.

Ao meu pai, Alcir, por ter plantado em mim o sonho de querer mais, de seguir com meus estudos e ter uma carreira profissional.

À minha mãe, Maria, pela entrega de uma vida inteira, pelo cuidado e apoio que, sem dúvida, me permitiram chegar até aqui.

Ao meu esposo Anderson, meu companheiro e amigo. Por acreditar em mim. Por me encorajar nos dias cinzas. Por segurar minha mão e caminhar este caminho comigo. Pelo amor e pelo riso que fazem meus dias mais leves.

Ao meu primogênito Arthur. Por nascer comigo-mãe. Por me fazer acreditar que é possível renascer quantas vezes forem necessárias. Sua ternura acalma meu coração e me faz mais feliz.

À minha caçulinha Valentina. Pela amorosidade e alegria com que preenche nossas vidas. Seu sorriso ilumina. Seu cuidado faz cada um de nós se sentir especial.

À minha irmã Daniela, pela presença, mesmo que distante. Por ser minha amiga, a melhor. Por todo amor. Obrigada pela sua família muito amada, que também é minha (Tiago, Manu e Fred).

Ao meu irmão Marcelo. Pela anuência silenciosa. Sei que posso contar com você.

À querida Eliane, pelo zelo e cuidado. Pelo carinho com que cuida da minha família.

Às minhas primas Adriana, Alexsandra, Gizélia e Elenita. Pelo amor e pela torcida. Por compartilharem a história da minha vida.

Ao meu sexteto de amigos queridos: Nayara, Hélder, Heliana, Pablo, Clara e Domingos. Obrigada pelo incentivo, paciência e carinho. Vocês são minha família no Goiás.

À família Dutra (Maíra, Rafael e Guilherme), nossa família brasileira na Itália. Obrigada pelo quentinho no coração. Ter vocês foi um presente em nossas vidas!

À minha amiga Regislene. Você me inspira. Obrigada por ser quem é.

Ao meu amigo de todas as horas, Antonio. Pelo carinho e cuidado de sempre.

À minha amiga-irmã Celina. Por me querer tão bem. Seu amor me acompanha por onde quer que eu vá.

À minha querida orientadora, professora Vanessa. Obrigada por tanto. Por defender o que é genuíno e autoral. Por ensinar que ciência, vida e arte podem (e devem) caminhar juntas.

Sua orientação foi um testemunho real da humana docência, afetiva e responsável. A você, minha eterna gratidão.

À professora Antonella, pelo aceite e supervisão da pesquisa em terras italianas. Muito obrigada pela disponibilidade e valorosa cooperação.

À Ilaria, minha amiga romana. Obrigada pela acolhida. Por todo carinho e sensibilidade.

Às minhas colegas turcas, afegãs, venezuelanas e africanas da escola de italiano. Pela parceria. Por me ensinarem sobre luta e esperança.

À UFCAT, por ter possibilitado as condições adequadas para minha qualificação e realização da pesquisa. Minha gratidão aos gestores do Ibiotec: Geraldo, Marcos, Alexandre e Emilse. Aos amigos e colegas que me apoiaram, contribuíram e torceram por mim durante este período: Patrícia, Diana, Aline, Stéfany, Simone, Lilian, Ludmila, Mônica e Luci. Ao querido William, você é incrível.

À UFU, instituição que me acolheu e que tanto contribuiu para minha formação e desenvolvimento profissional.

Aos secretários do PPGED, James e Ali, extremamente solícitos e competentes no seu trabalho. Meu muitíssimo obrigada.

Aos coordenadores do PPGED, professores Marcelo e Astrogildo. Obrigada pelo apoio e disponibilidade com que me atenderam todas as vezes em que precisei. Parabéns pelo excelente trabalho.

Aos professores do PPGED, em especial Geovana, Vanessa, Astrogildo e Carlos Lucena, por todo aprendizado durante as aulas. Num período tão difícil para todos, como foi o da pandemia, mesmo online, vivi momentos muito enriquecedores de aprendizagem. Professora Geovana, você é um exemplo de pessoa e de profissional.

Aos colegas do GEBDEBS pela oportunidade de aprender sobre a docência, num ambiente de diálogo e valorização das diferenças.

Às queridas Avani e Anair, amigas do doutorado. Muitíssimo obrigada pelo carinho, apoio e companhia. Vocês foram fundamentais pra que eu não me sentisse só.

À professora Silvana, pela orientação primeira. Pelo respeito e carinho com que sempre me tratou.

Aos participantes dessa pesquisa, pela disponibilidade e cordialidade.

Às professoras que compuseram a banca de qualificação, Waleska e Maria Célia. Obrigada pelas considerações que muito contribuíram com os contornos finais do trabalho.

Às professoras Geovana, Cirlei, Gercina, Maria de Lourdes, Fernanda e Vânia por aceitarem participar da minha banca e, com suas contribuições, enriquecerem esta pesquisa.

O MURO

*O menino contou que o muro da casa dele era
da altura de duas andorinhas.
(Havia um pomar do outro lado do muro.)
Mas o que intrigava mais a nossa atenção
principal
Era a altura do muro
Que seria de duas andorinhas.
Depois o garoto explicou:
Se o muro tivesse dois metros de altura
qualquer ladrão pulava
Mas a altura de duas andorinhas nenhum ladrão
pulava.
Isso era.*

Manoel de Barros

O ENTRELUGAR DAS AÇÕES FORMATIVAS INSTITUCIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORES DE MEDICINA: DIÁLOGOS ENTRE BRASIL E ITÁLIA

RESUMO:

Esta pesquisa de doutorado insere-se na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e tem como objeto de estudo as ações institucionais para o desenvolvimento profissional docente de professores de Medicina no Brasil e na Itália. A pergunta principal que orientou a investigação foi: quais ações de formação pedagógica docente permanente, coletiva e em serviço têm sido desenvolvidas para professores de Medicina no Brasil e na Itália? O objetivo geral da pesquisa foi identificar as ações de formação pedagógica desenvolvidas por esses programas e compreender de que modo suas ações têm contribuído para a formação pedagógica e construção da identidade profissional do docente de Medicina. A nossa tese é de que espaços formativos em serviço, comprometidos com os ideais da educação crítica e emancipatória, referência de apoio para a reflexão coletiva e produção de conhecimento sobre a prática pedagógica, contribuem para o desenvolvimento profissional docente e reverberam tanto na prática pedagógica, quanto na constituição da identidade docente dos professores de Medicina. Tendo como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, esta é uma pesquisa de natureza exploratória e abordagem qualitativa. Construimos os dados a partir de revisão bibliográfica, análise documental e entrevista semiestruturada com docentes de referência na coordenação de ações de formação pedagógica para professores de Medicina de duas universidades públicas brasileiras e duas italianas. Analisamos os dados segundo a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). A partir da interlocução com os dados e os colaboradores da pesquisa, depreendemos três categorias de análise: promotores do desenvolvimento profissional docente; orientação das ações formativas; e identidade profissional docente. Nas ações formativas ofertadas identificamos tanto concepções tecnicistas e mercadológicas de educação, quanto sentidos pedagógicos importantes que rompem com os paradigmas conservadores de construção do conhecimento. Partindo da definição de entrelugar como o espaço significado entre dois lugares, dos quais carrega características comuns, ao mesmo tempo que questiona e desafia suas adjacências, defendemos o órgão institucional de desenvolvimento profissional docente como este entrelugar de formação na universidade. É necessário que as instituições de Educação Superior assumam o compromisso com o desenvolvimento profissional docente, investindo em políticas institucionais e programas de formação continuada que tenham como ponto de partida a pesquisa do professor sobre sua prática, a reflexão crítica e coletiva à luz da teoria pedagógica, dando protagonismo ao professor na produção do conhecimento e favorecendo o fortalecimento da sua identidade profissional docente.

Palavras-chave: Saberes e práticas educativas; Desenvolvimento profissional docente; Docência universitária; Pedagogia universitária; Educação Médica.

IL IN-BETWEEN DELLE AZIONI DI FORMAZIONE ISTITUZIONALE PER LO SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI PROFESSORI DI MEDICINA: DIALOGHI TRA BRASILE E ITALIA

ABSTRACT:

Questa ricerca di dottorato fa parte della linea di ricerca Conoscenze e pratiche educative del Programma post-laurea in Educazione dell'Università Federale di Uberlândia e il suo oggetto di studio sono azioni istituzionali per lo sviluppo professionale degli professori di Medicina in Brasile e in Italia. La domanda principale che ha guidato l'indagine è stata: quali azioni di formazione pedagogica permanente, collettiva e in servizio sono state sviluppate per gli insegnanti di Medicina in Brasile e Italia? L'obiettivo generale della ricerca è stato quello di identificare le azioni formative pedagogiche sviluppate da questi programmi e comprendere come le loro azioni abbiano contribuito alla formazione pedagogica e alla costruzione dell'identità professionale degli professori di Medicina. La nostra tesi è che gli spazi di formazione in servizio, impegnati negli ideali di un'educazione critica ed emancipatrice, un riferimento di supporto per la riflessione collettiva e la produzione di conoscenze sulla pratica pedagogica, contribuiscono all'insegnamento dello sviluppo professionale e si riverberano sia nella pratica pedagogica che nella costituzione di l'identità didattica degli professori di Medicina. Utilizzando il materialismo storico-dialettico come riferimento teorico-metodologico, si tratta di una ricerca esplorativa con approccio qualitativo. I dati sono stati costruiti da una revisione bibliografica, analisi di documenti e interviste semi-strutturate con professori di riferimento nel coordinamento di azioni di formazione pedagogica per professori di Medicina di due università pubbliche brasiliane e due italiane. I dati sono stati analizzati secondo la Content Analysis proposta da Bardin (2011). Dal dialogo con i dati e con i collaboratori della ricerca, abbiamo dedotto tre categorie di analisi: promotori dello sviluppo professionale della didattica; indirizzo delle azioni formative; e l'identità professionale delli professori. Nelle azioni formative offerte, nello stesso momento in cui individuiamo concezioni educative tecniche e basate sul mercato, troviamo importanti significati pedagogici che rompono con i paradigmi conservatori della costruzione della conoscenza. Partendo dalla definizione di in-between come spazio significato tra due luoghi, che porta con sé caratteristiche comuni, ma allo stesso tempo mette in discussione e sfida le loro adiacenze, difendiamo l'organismo istituzionale dell'insegnamento dello sviluppo professionale come questo in-between della formazione al livello università. È necessario che gli istituti di istruzione superiore si impegnino per lo sviluppo professionale degli professori, investendo in politiche istituzionali e programmi di formazione continua che abbiano come punto di partenza la ricerca degli professori sulla loro pratica, la riflessione critica e collettiva alla luce della teoria pedagogica, dando il docente un ruolo di primo piano nella produzione della conoscenza e favorendo il rafforzamento della propria identità professionale docente.

Parole chiave: Conoscenze e pratiche educative; Sviluppo professionale degli professori; Docenza universitaria; Didattica universitaria; Pedagogia medica.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de dissertações publicadas no período 2018-2022 (DPD no ES).....	56
Quadro 2 – Relação de teses publicadas no período 2018-2022 (DPD no ES)	59
Quadro 3 – Relação de artigos publicados no Scielo e Periódicos CAPES no período 2018-2022 sobre DPD no ES.	67
Quadro 4 – Relação de dissertações e teses publicadas no período 2018-2022 (DPD no ES)	74
Quadro 5 – Relação de artigos publicados no Scielo e Periódicos CAPES no período 2018-2022 sobre DPD na EM.....	80
Quadro 6 – Relação de artigos publicados no período de 2013 a 2022 sobre DPD na EM	85
Quadro 7 – Relação de artigos encontrados organizados de acordo com a temática	86
Quadro 8 – Principais inovações introduzidas pelas Especificações Europeias de Educação Médica.....	142
Quadro 9 - Principais inovações introduzidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Medicina de 2001.....	147
Quadro 10 - Instrumento de verificação utilizado pela CAMEM na avaliação dos cursos de Medicina no Brasil	150
Quadro 11 – Profissional entrevistado e instituição	158
Quadro 12 – Questões da entrevista semiestruturada de acordo com os objetivos de pesquisa	158
Quadro 13 – Órgãos de desenvolvimento profissional docente e dimensões pesquisadas	167

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de Dissertações e Teses sobre DP no ES..... 53

Tabela 2 – Quantidade de Dissertações e Teses sobre DPD e Educação Médica 74

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Produções acadêmico-científicas, dissertações e teses, por região geográfica no Brasil de 2018 a 2022	54
Gráfico 2 – Quantidade de publicações em periódicos por categoria temática	69
Gráfico 3 – Distribuição de programas por status jurídico.....	77
Gráfico 4 – Produções por região brasileira de 2018 a 2023	78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição geográfica de PPG no Brasil no ano de 2021.....55

Figura 2 - Categorias identificadas e suas respectivas unidades de análise.....165

LISTA DE SIGLAS

AAMC Association of American Medical Colleges
ABE Associação Brasileira de Educação
ABC Academia Brasileira de Ciências
ABEM Associação Brasileira de Educação Médica
AMEE International Association for Medical Education
AMSE Associação de Escolas Médicas da Europa
AVA Autoavaliação, Avaliação e Acreditação
ANVUR Agência Nacional de Avaliação Universitária e Investigação
BDTD Banco Digital de Teses e Dissertações
BID Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM Banco Mundial
CAMEM Comissão de Acompanhamento e Monitoramento de Escolas Médicas
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCME Canadian Conference on Medical Education
CE Ceará
CE Conselho Europeu
CES Câmara de Educação Superior
CESUPA Centro Universitário do Pará
CINAEM Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico
CNBB Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE Conselho Nacional de Educação
CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COAPES Contratos Organizativos de Ação Pública Ensino-Saúde
CONAES Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
COVID Corona Virus Disease
CTI Ciência, Tecnologia e Inovação
DCN Diretrizes Curriculares Nacionais
DPD Desenvolvimento Profissional Docente
EEES Espaço Europeu de Educação Superior
EJA Educação de Jovens e Adultos
EM Educação Médica
EQ Estado da Questão

ES Educação Superior
EUA Estados Unidos da América
EPAS Entrustable Professional Activities
FACED Faculdade de Educação
FAIMER Foundation for Advancement of International Medical Education and Research
FCDP Formação continuada didático-pedagógica
FCM Faculdade de Ciências Médicas
FIES Fundo de Financiamento Estudantil
FIOCRUZ Fundação Oswaldo Cruz
FNDCT Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GEOCAPES Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES
IFES Instituição Federal de Ensino
IES Instituição de Ensino Superior
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPO Initial Public Offering
ITA Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTIC Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEDINE Rede Temática de Educação Médica em Europa
MiniCEX Mini Exercício de Avaliação Clínica
MEC Ministério da Educação e Cultura
MUR Ministério da Universidade e da Pesquisa
NAPES Núcleo de Avaliação e Pesquisa em Educação na Saúde
NDE Núcleo Docente Estruturante
NHGRI National Human Genome Research Institute
NIH National Institute of Health
OCDE Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA Organização dos Estados Americanos
OMS Organização Mundial da Saúde
ONU Organização das Nações Unidas
OPAS Organização Pan-Americana de Saúde
ORME Office of Research in Medical Education
OSCE Exame Clínico Objetivo Estruturado

PAE Programa de Aperfeiçoamento de Ensino
PB Processo de Bolonha
PDI Plano de Desenvolvimento Institucional
PJ Pessoa Jurídica
PPG Programa de Pós-graduação
PPGED Programa de Pós-graduação em Educação
PRELAC Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe
PROMED Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares nos Cursos de Medicina
PRÓ-SAÚDE Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde
PROUNI Programa Universidade Para Todos
PUC-SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SBMFC Sociedade Brasileira de Medicina de Família e Comunidade
SIMEN Sociedade Italiana de Medicina Narrativa
SIMMED Sociedade Italiana de Simulação em Medicina
SINAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SIPEM Sociedade Italiana de Pedagogia Médica
SOBRASSIM Sociedade Brasileira de Simulação na Saúde
SUS Sistema Único de Saúde
TB Tratado de Bolonha
UAB Universidade Aberta do Brasil
UBA Universidade de Buenos Aires
UDE Unidade Didática Elementar
UDF Universidade do Distrito Federal
UECE Universidade Estadual do Ceará
UEMT Universidade Estadual de Mato Grosso
UFAL Universidade Federal de Alagoas
UFAL Universidade Federal de Alagoas
UFBA Universidade Federal da Bahia
UFC Universidade Federal do Ceará
UFCAT Universidade Federal de Catalão
UFF Universidade Federal Fluminense
UFG Universidade Federal de Goiás
UFJ Universidade Federal de Jataí
UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG Universidade Federal
UFOP Universidade Federal de Ouro Preto
UFPE Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL Universidade Federal de Pelotas
UFPI Universidade Federal do Piauí
UFRGS Universidade Federal
UFRN Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSM Universidade Federal de Santa Maria
UFT Universidade Federal do Tocantins
UFTM Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU Universidade Federal de Uberlândia
UnB Universidade de Brasília
UNE União nacional dos Estudantes
UNESC Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
UNICAMP Universidade Estadual de Campinas
UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICSUL Universidade Cruzeiro do Sul
UNIFENAS Universidade José do Rosário Vellano
UNILASALLE Universidade La Salle
UNIMEP Universidade Metodista de Piracicaba
UNIOESTE Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISC Universidade de Santa Cruz do Sul
UNIVATES Universidade do Vale do Taquari
UNOCHAPECÓ Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UPF Universidade de Passo Fundo
UPM Universidade Presbiteriana Mackenzie
USP Universidade de São Paulo
USP-RP Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto
UTI Unidade de Terapia Intensiva
WFME World Federation of Medical Education

SUMÁRIO

1. Introdução	23
1.1 Constituindo-se na e pela educação: trajetória formativa, motivações e indagações.	23
1.1.1 Prelúdios: chutando pedras, colhendo flores	23
1.1.2 Passagem: o ingresso na universidade e os portais que adentrei	26
1.1.3 Terra firme e novos mares: idas e vindas que me trouxeram aqui	30
1.1.4 Quando fronteiras são lugares, desponta o “entrelugar”	37
1.2 Construindo o objeto de estudo: justificativa, problema, questionamentos, objetivo geral e específicos	39
1.3 Organização do relatório	48
2. O Estado da Questão: entremeios do objeto de estudo com as produções acadêmico científicas	51
2.1 Sobre o “Estado da Questão”	51
2.2 Desenvolvimento profissional docente na Educação Superior: o que tem sido estudado e produzido.....	53
2.3 Desenvolvimento Profissional Docente e Educação Médica: iniciativas e estudos 74	
2.3.1 Iniciativas e estudos no Brasil.....	74
2.3.2 Iniciativas e estudos na Itália	84
3. Desenvolvimento profissional docente do professor universitário	88
3.1 Panorama histórico da universidade no Brasil	89
3.2 A natureza complexa da docência universitária	99
3.3 A aprendizagem da docência universitária	106
3.4 O desenvolvimento profissional docente e a constituição da identidade e profissionalidade docente	120
4. De onde partem e para onde caminham as ações de desenvolvimento profissional docente na Educação Médica no Brasil e na Itália: um olhar a partir do Processo de Bolonha....	124
4.1 Da Europa para o Brasil: o Processo de Bolonha e o novo paradigma da docência.....	125
4.1.1 Dimensões didático-pedagógicas e docência no Processo de Bolonha	132
4.2 Educação e docência médica	138
4.2.1 Contexto italiano	141
4.2. 2 Contexto brasileiro	145
4.3 Desenvolvimento profissional docente na Educação Médica.....	151

5. <i>No balançar das ondas: os movimentos da pesquisa</i>	156
6. <i>Ações institucionais de desenvolvimento profissional docente do professor de Medicina no Brasil e na Itália: resultados e interlocuções</i>	164
6.1 Promoção de desenvolvimento profissional docente	166
6.1.1 Órgãos promotores.....	169
6.1.2 Ações desenvolvidas	173
6.1.3 Profissionais formadores	182
6.1.4 Coletivos docentes	185
6.2 Orientação das ações formativas	187
6.2.1 Formação para a avaliação.....	189
6.2.2 Formação para as competências	191
6.2.3 Formação pela/na prática	199
6.2.4 Formação para a qualidade e inovação.....	207
6.3 Constituição da identidade profissional docente	212
6.3.1 Desvalorização da dimensão do ensino	212
6.3.2 Formação pedagógica docente	219
7. <i>O entrelugar das ações formativas institucionais para o desenvolvimento profissional docente do professor de Medicina: conclusões</i>	224
8. <i>Bibliografia</i>	237
9. <i>Apêndice</i>	287

1. Introdução

Partindo da premissa freiriana de que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde” (Freire, 1991, p. 58), ponderamos que tampouco um pesquisador, ou melhor, o objeto de sua pesquisa, se traduz como resultado de recortes acidentais e irrefletidos da realidade. As respostas que procuramos, o que perguntamos, como e para quem o fazemos, dizem sobre nós e emergem da nossa própria história.

Iniciamos este trabalho apresentando a trajetória formativa da autora, suas motivações e indagações, que repercutiram na escolha do objeto de estudo, a partir de uma amálgama de saberes, fuga das dicotomias, à busca por diálogo e pensamentos fronteiriços, discorremos sobre a construção do objeto: a necessidade da pesquisa, o problema, a tese, os objetivos a serem alcançados e a organização do relatório de pesquisa de doutorado.

1.1 Constituindo-se na e pela educação: trajetória formativa, motivações e indagações.

1.1.1 Prelúdios: chutando pedras, colhendo flores

O passado não reconhece o seu lugar, está sempre presente.

Mário Quintana

Filha e neta de cearenses, sou¹ a primeira da minha família a fazer doutorado; a primeira a fazer mestrado; a única a passar em universidade pública. Nasci no interior de São Paulo, onde boa parte da família acabou se instalando depois de deixar o sertão nordestino em busca de melhores oportunidades. Estou certa de que tive uma vida bem menos difícil que meus antecessores. Ao contrário de meu avô que era analfabeto, de minha avó semianalfabeta e dos meus pais que só puderam estudar até a quarta série do fundamental 1, eu pude dar continuidade aos meus estudos na Educação Básica. Escola pública e pertinho de casa. Uma professora para cada turma e merenda escolar todos os dias.

Sinto que ir para escola sempre foi bom. Não me lembro de um tempo em que não gostasse. Gostava do material didático, do uniforme, do prédio, dos professores, dos conteúdos. Brincar de escolinha em casa era também uma diversão. Assumindo que uma das principais

¹ Nessa parte do texto usarei a primeira pessoa do singular no que se refere às minhas experiências de vida para compor o objeto da pesquisa. Nas demais seções do texto usarei a 1ª pessoa do plural por entender que para a construção da pesquisa foi necessário dialogar coletivamente com diversas/os autoras/es, estudantes, orientadora, grupos pesquisa, disciplinas do doutorado e colegas de profissão.

formas de aprendizagem do ser humano ocorre por imitação, a brincadeira, conforme afirma Vygotsky (2007), foi a minha experiência primeira em ser professora. Alfabetizar minha irmã caçula aconteceu naturalmente: no madeirite improvisado de quadro-negro e os tocos de giz trazidos da escola, a garagem se fazia sala de aula.

A educação escolar tinha um papel importante para mim e para minha família. Minha mãe e meu pai buscaram, na medida do possível, suprir nossas necessidades para que pudéssemos nos desenvolver na escola. Não nos faltou material escolar, incentivo, puxão de orelha, presença em reunião de pais. Lembro de que, quando criança, era de praxe meu pai nos perguntar o que desejávamos ser quando crescêssemos. E eu crescia sabendo que os estudos não acabavam com o fim do ensino médio.

A escola para meu pai representava a oportunidade de uma vida melhor, mais fácil do que ele tivera. Para mim, talvez eu não soubesse explicar com exatidão, mas representava uma porta que permitia acessar outros mundos e espaços. Contudo, os meus sonhos pareciam ser solitários. Desejava falar sobre o futuro e pensar caminhos, mas meus amigos da escola e da rua não falavam sobre isso. Por que não ansiar pelo novo? - eu me perguntava. Não se falava sobre a escolha da profissão, muito menos de faculdade. De emprego se falava, desde muito cedo. Me lembro de que a maioria das turmas de sexta, sétima e oitava séries da escola eram ofertadas no turno da noite: começava-se excessivamente jovem no mundo do trabalho. A vida, cara, cobrava caro; ao que se pagava com juventude e esperança. Só fui trabalhar no colegial: um privilégio.

Apesar de gostar da escola, lembro que ela nem sempre era motivadora. Tenho muitas memórias de professores cansados, desanimados, aborrecidos com a falta de interesse e de disciplina dos estudantes. Naquela época eu ainda não entendia a dimensão e os condicionantes para o exercício do trabalho docente e atribuía o interesse pessoal do professor como elemento determinante à qualidade de suas aulas. Em geral, o senso comum resvala na aceção de que para se tornar professora e professor bastaria dominar um conhecimento específico. Essa ideia foi construída historicamente baseada na pedagogia liberal e conservadora, que por muito tempo se estruturou a partir de um modelo de transmissão passiva do conhecimento. A esse respeito, Gauthier (2013) nos alerta sobre a concepção da docência como um “ofício sem saberes”, apontando várias ideias preconcebidas acerca da docência: basta saber o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a sua intuição, ter experiência, ter cultura.

Recordo que no ensino médio costumava pedir licença das aulas para ir à biblioteca. Procurar livros de literatura nacional e consumi-los semanalmente parecia ser uma boa maneira de fugir de aulas que considerava entediantes. E, ao passo que buscava refúgio na arte, me sentia desafiada por ela, ao me defrontar com possibilidades de existência humana diversas. Para

aquela garota tímida, a arte era a possibilidade do encontro, consigo e com o outro, do diálogo e da resignificação.

Fora da escola, durante a adolescência e juventude tive a oportunidade de vivenciar uma experiência que foi um marco na minha formação pessoal: participar da Pastoral da Juventude, vinculada a uma comunidade católica orientada pela Teologia da Libertação. Não me refiro aqui a qualquer aprendizado ou prática de minha fé na divindade, dogmas ou ensaios transcendentais, mas, sim, àqueles da ordem do letramento político, da reflexão crítica e participação social, que não poderia deixar de mencionar na história do meu percurso formativo.

A Teologia da Libertação é um movimento de pensamento político e religioso da Igreja Católica, nascido a partir das conclusões saídas do Concílio Vaticano II (1962-1965) por bispos e religiosos na América Latina, que se propõe levar à prática o ideal de renovação eclesial e dos laços da tradição cristã de solidariedade e de libertação dos oprimidos, especialmente às vítimas da opressão econômica e social (Amorim, 2007).

As Pastorais da Juventude atuavam de modo a: fomentar o senso crítico e a capacidade de analisar a sociedade; formar jovens para transformar as estruturas; ajudar o jovem a ligar sua fé com o compromisso social e político; e levar o jovem a conhecer criticamente o marxismo, o capitalismo liberal e a doutrina da segurança nacional para assumir o humanismo cristão como perspectiva de superação das estruturas sociais injustas presentes em toda a América Latina (CNBB, 1986).

Paulo Freire foi um grande influenciador dos trabalhos da pastoral, assim como o de expressiva parte dos movimentos sociais e setores envolvidos em trabalhos com as classes populares, que baseavam seu trabalho a partir da realidade do jovem, através de um planejamento participativo com vistas à transformação social (Sofiaty, 2012).

Viver a adolescência nos anos 90 e poder ter contato com este movimento me possibilitou, junto com outros jovens, olhar para o mundo de outra forma e dialogar com ele através da música, da literatura e do teatro. Partindo de questionamentos sobre a realidade, pude me enxergar como ser reflexivo e crítico e agente transformador da sociedade. Estando muitas vezes envolvida na organização de eventos e ações de formação, essa experiência também contribuiu para que eu me identificasse ainda mais com a área da Educação.

Ao fim do Ensino Médio, já prestava meu primeiro vestibular. Egressa de uma escola pública, ciente de que haveria de me preparar melhor para o desafio de ser aprovada em uma instituição de Educação Superior pública, me matriculei num cursinho pré-vestibular. Meu salário, neste período, era utilizado quase que integralmente para arcar com os custos de

passagem e mensalidade. Foram necessários dois anos para que eu adquirisse os conhecimentos necessários para que eu fosse aprovada numa universidade pública.

Ao fim do ano 2000, ingressei no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Estadual de Campinas. Comemorei o que acreditava ser a maior conquista da minha vida, sem saber ainda a dimensão das experiências que poderia vivenciar naquele espaço, nem das transformações que a universidade pública promoveria em minha vida.

1.1.2 Passagem: o ingresso na universidade e os portais que adentrei

Passei a viver o sonho de estar numa das melhores universidades do país, mas me sentia deslocada naquele espaço. Era uma universidade muito concorrida, as ações afirmativas para acesso de estudantes oriundos de escola pública, pobres e negros ainda eram muito tímidas. Era um espaço extremamente elitizado. Eu me sentia desencaixada em um universo onde, muitas vezes, eu não conhecia os códigos. A oportunidade de mudar para a moradia estudantil universitária me aproximou de outros filhos da classe operária. O sentimento de pertencimento me abriu para novas experiências universitárias.

A universidade também ampliou as possibilidades de vivência e acesso à arte. A arte que é sobre sentidos, mas que também é sobre pensar. A arte que é comunicação, reflexão e crítica. A arte que, para Vygotski (1999, p. 307), “[...] implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido”.

Aqueles anos vividos em um ambiente de tão grande diversidade de acervo e manifestações artísticas e culturais, ampliaram meu olhar para o mundo e para mim. Muitas das minhas leituras tratavam exatamente da questão do ser. Do ser-me. Da identidade. Do não ser. Da alteridade. Do que é comum à alma humana. Do que nos faz diversos e únicos. Nesse diálogo, tantas vezes me perdi e me situei, desaprendi e aprendi, ressignifiquei.

Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender. Entender é sempre limitado. Mas não entender pode não ter fronteiras. Sinto que sou muito mais completa quando não entendo. Não entender, do modo como falo, é um dom. Não entender, mas não como um simples estado de espírito. O bom é ser inteligente e não entender. É uma benção estranha, como ter loucura sem ser doida. É um desinteresse manso, é uma doçura de burrice. Só que de vez em quando vem a inquietação: quero entender um pouco. Não demais: mas pelo menos entender que não entendo (Lispector, 1984, p.182).

Naquela época, apesar de estudar licenciatura, ser professora não parecia ser uma carreira atrativa, nem para mim, nem para maioria dos meus colegas. Nos identificávamos como futuros biólogos e almejávamos ser pesquisadores, tal qual nossos professores que, nitidamente, privilegiavam e eram reconhecidos academicamente por suas linhas de pesquisa nos laboratórios, pelo número de artigos científicos publicados e orientações na pós-graduação. O sucesso do Projeto Genoma Humano² na época, também conferia um certo glamour à carreira de cientista. O conhecimento das dificuldades e dos baixos salários inerentes ao magistério não nos seduzia. Além disso havia a questão da formação do licenciado, uma desconexão entre o núcleo de professores responsáveis por disciplinas específicas da Biologia e o núcleo que trabalhava disciplinas da Educação, que, inclusive, eram de faculdades diferentes. As disciplinas não conversam com a nossa realidade e pareciam muito distantes do que vivenciávamos. A prática de estágio só acontecia no último ano do curso e estava temporalmente distante e descolada da teoria que, possivelmente, já nem poderíamos afirmar, que havíamos estudado em algum semestre anterior.

Para Imbernón (2011), a formação inicial dos professores deve proporcionar um conhecimento válido e uma atitude interativa e dialética que seja capaz de promover: a valorização da necessidade de atualização permanente em função das mudanças; a criação de estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise e reflexão; e, a construção de um estilo rigoroso e investigativo de exercício da docência. As reflexões do autor coadunam com a proposições de Almeida (2012) que defende a articulação teoria-prática, na qual o professor possa cultivar a capacidade de olhar para si, para o ensino e para a aprendizagem como uma ação dinâmica, viva, contextualizada e transformadora, ou seja, como uma prática social complexa.

O currículo do curso era construído para a aprendizagem dos conhecimentos específicos relacionados ao campo das Ciências Biológicas acrescido das disciplinas pedagógicas relacionadas à formação em licenciatura. Não aprendíamos a fundamentar nossa prática pedagógica em acordo com perspectivas teórico-metodológicas, não discutíamos o papel da Educação ou do professor na sociedade, não refletíamos sobre a escola enquanto reprodutora

² O Projeto Genoma Humano foi um consórcio internacional de pesquisas liderado pelo National Human Genome Research Institute (NHGRI), subordinado ao National Institute of Health (NIH) dos Estados Unidos, que teve como objetivo o sequenciamento dos 3,1 bilhões de bases nitrogenadas que constituem o genoma humano. Diferentemente do que ocorre em outras pesquisas, os dados foram tornados públicos e os resultados parciais - as sequências genéticas - disponibilizadas rapidamente por via eletrônica. Iniciado em 1989 e finalizado em abril de 2003, o projeto desenvolveu métodos automatizados de sequenciamento de genes e sua aplicação resultou no surgimento e rápido crescimento da bioinformática (Corrêa, 2002; Góes e Oliveira, 2014).

ou transformadora da sociedade. E, embora eu gostasse muito das disciplinas de Biologia, sentia falta de debater temas relacionados à sociedade e à cultura.

Dias Sobrinho (2015), ao discutir o papel da universidade na sociedade contemporânea, afirma que a formação na universidade condicionada pelo ideário conservador neoliberal e operacional não tem contribuído para que o estudante se integre ativamente na esfera pública, de cuja construção deveria participar crítica e criativamente.

Curiosa acerca destas questões, me matriculei em disciplinas de outros cursos. Buscava por leituras e espaços de discussão desprivilegiados na Biologia.

Nas Ciências Sociais cursei Sociologia I, onde aprendi, através da leitura de obras de Emile Durkheim e Florestan Fernandes, como “A função social da guerra na sociedade Tupinambá” (Fernandes, 2022), a compreensão do fenômeno social como objeto de estudo, a construção e o desenvolvimento da pesquisa na área de Humanas, e as dimensões históricas, descritivas e interpretativas da pesquisa.

Em Antropologia I, através da leitura de estudos de Lévi-Strauss, conheci a Etnografia, ciência marcada pela relação humana, de contato direto entre pesquisador e pesquisado para a observação dos fatos. Com Da Matta (1978, p.28), que afirma ser necessário: “transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico”, compreendi o que significava impregnar-se da cultura do outro e olhar com estranhamento para o que é seu, aprender no contato com a alteridade. Essa experiência me despertou para a não-neutralidade da ciência, assunto até então inquestionável nos espaços em que circulava nos institutos de ciências “duras” como o de Biologia.

Para a Antropologia, ciência é sempre intervenção, um espaço de poder e nunca é neutra; é ela quem dá suporte ao estudo dos diferentes saberes. Inicialmente, é possível dizer que a antropologia investiga o outro ou que busca entender os diversos universos sociais e simbólicos, a multiplicidade de maneiras como as sociedades respondem às questões que se colocam. Mas o que a Antropologia estuda, na verdade, não é o outro e sim o nós, a alteridade. O que eu escrevo não é o que é o outro, mas é o outro visto por mim e, ainda, aquele que ele é quando se relaciona comigo (Oliveira, 2010, p.3).

A partir dessa experiência, ainda cursei: Antropologia e Educação, e Antropologia e Saúde, vivências que me permitiram acessar interstícios onde se comunicam diferentes áreas da ciência. A relação do humano com o conhecimento e a Biologia em diálogo com as dimensões do humano passaram a despertar minha atenção. Conheci uma professora que pesquisava sobre plantas medicinais. E, assim, dei início à minha pesquisa de iniciação científica, cujo objetivo era levantar os dados sobre conhecimentos populares sobre plantas medicinais em uma escola urbana e uma escola rural da rede pública municipal e discutir

questões relacionadas à valorização da biodiversidade, qualidade de vida e conhecimento científico. Os meio-espços constituíram o centro da minha pesquisa: as relações entre saber popular e científico, ciências naturais e humanas, escola e universidade, urbano e rural, velho e novo.

Ao fim dos cinco anos de graduação, ingressei no Mestrado no mesmo grupo de pesquisa. Meu trabalho buscava compreender o sistema de crenças de uma comunidade rural assentada acerca do uso das plantas no tratamento de doenças, incentivar o uso sustentável e seguro destes recursos e contribuir para a melhora da qualidade de vida. Mais uma vez, minha pesquisa se voltava para uma perspectiva interdisciplinar, de valorização das diferentes formas de conhecimento, de troca entre o saber e memória populares e as tecnologias e avanços da ciência. Mais uma vez em busca de entre-espços.

Este estudo mostrou que, em termos de conhecimento, não existem polarizações. A cultura é dinâmica, os saberes se fundem e adquirem um caráter híbrido. Segundo Lévi-Strauss (1976), nas sociedades humanas, simultaneamente, existem forças trabalhando em direções opostas: umas tendendo à manutenção e mesmo acentuação dos particularismos; enquanto outras agem no sentido da convergência e da afinidade. Canevacci (1996, p.13) define o sincretismo como algo que:

atropela, dissolve e remodela a relação entre níveis alheios e familiares, entre aqueles da elite e os de massa das culturas contemporâneas (...) Os sincretismos brotam, indisciplinados e incoerentes, de cada aspecto da contemporaneidade, seja para subvertê-la ou, ao menos, surpreendê-la, seja para confundi-la ou simplificá-la.

O mestrado foi importante na minha trajetória formativa e científica, porém ser a única pesquisadora que abordava a temática dos conhecimentos populares em um grupo de pesquisa que realizava ensaios biológicos, que trabalhava com Educação fora da Faculdade de Educação, constituiu-se como uma experiência solitária.

1.1.3 Terra firme e novos mares: idas e vindas que me trouxeram aqui

Tem aqueles que executam a vida de modo eficaz.
 Põem ordem em si mesmos e ao seu redor.
 Têm resposta correta e jeito para tudo.
 Adivinham logo quem a quem, quem com quem,
 com que objetivo, por onde.
 Batem o carimbo das verdades únicas,
 colocam no triturador os fatos desnecessários,
 e as pessoas desconhecidas
 em fichários de antemão destinados e elas.
 Pensam só o quanto vale a pena,
 nem um instante mais,
 pois detrás desse instante espreita a dúvida.
 E quando recebem dispensa da existência,
 deixam o posto
 pela porta indicada.
 Às vezes os invejo
 – por sorte isso passa.

Wisława Szymborska

Com a finalização da pesquisa e defesa da dissertação, eu não quis dar continuidade à carreira acadêmica. Queria viver uma vida mais estável, por isso comecei a trabalhar como professora de Ciências e Biologia na Educação Básica.

No início foi incrível. Apesar de achar que não havia recebido uma formação adequada, me sentia confiante no ofício, elaborava propostas que acreditava serem inovadoras para as aulas, me sentia conectada aos alunos, sentia que eu fazia diferença na realidade deles. Trabalhava em dois municípios com uma carga horária bem intensa: cinco dias na semana e, em geral, nos três turnos.

Com o passar de poucos anos, passei a me identificar mais com os professores antigos das escolas e menos com os alunos. Me sentia cansada e desmotivada. A indisciplina passou a me incomodar cada vez mais. A rotina e a burocracia pareciam engolir qualquer tentativa de inovação na sala de aula. Sucumbi. Não encontrava suporte na escola, não havia espaço para reflexão coletiva e as os momentos de formação contínua na escola não conversavam com o que vivenciávamos nas aulas ou sequer respondiam às nossas demandas de aprendizagem. Sentia, mais uma vez, o peso de um trabalho solitário. O termo "solidão pedagógica" foi criado por Isaia (2003) para definir este sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo.

Havia nas escolas onde lecionei um horário semanal reservado para formação contínua, no qual seria possível diluir esse sentimento. No entanto, o que deveria constituir-se como

espaço essencial de diálogo, reflexão sobre a prática, orientação de estudos e discussão de possibilidades, na maioria das vezes era utilizado para formações unidirecionais e vazias de significado. Castanho (2007) defende que a formação contínua deve fugir das soluções tecnicistas e esclarecer seu conceito de qualidade e promover a reflexão crítica coletivamente, formação de pessoa e de profissional, incentivar os docentes a falarem sobre suas experiências, da realidade, de seu repertório e dos estudantes, de seus desejos e desafios, de suas dificuldades, de sua capacidade de criar.

Nóvoa (1992), ao discutir sobre as histórias de vida dos professores, destaca o quanto as vivências, expectativas, concepções e posturas da vida pessoal e profissional se entrelaçam e passam a constituir esse amálgama que é a identidade profissional do professor, da mesma forma que a docência influencia e orienta a existência do indivíduo que é “também” um professor.

O processo de racionalização do trabalho operário, conforme defende Contreras (2002), também contribui para esse esvaziamento, ao atingir a categoria docente, implicando: na separação entre concepção e execução do processo produtivo, onde o trabalhador não passa de mero executor das tarefas; na desqualificação do trabalhador, que perdeu conhecimentos e habilidades sobre a compreensão do processo por inteiro; e, na perda de controle sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido às decisões do capital, com perda da sua capacidade de resistência. Para o autor, como resultado, temos, não apenas, a perda de controle sobre as formas de realização do trabalho, mas também a perda do sentido ideológico e moral do trabalho, com retirada de controle sobre os fins e os propósitos sociais aos quais o trabalho exige.

Nesta mesma época de insatisfação e questionamento da minha carreira como docente, casei e tive meu primeiro filho. Em seguida meu esposo foi aprovado num concurso público para uma universidade federal da região centro-oeste. Reacendi minha esperança com a oportunidade de pausar e reorientar minha vida profissional. Neste momento não pensei sobre quais caminhos deveria seguir e apenas respirei aliviada. Novos ares e novas oportunidades haveriam de me esperar.

Poucos meses após ter chegado à Goiás, em 2013, foi aberto um processo seletivo para professora substituta no curso de Pedagogia da, então, Universidade Federal de Goiás campus Catalão, inicialmente para a disciplina de Ciências Naturais para a Pedagogia. Licenciada em Ciências Biológicas, pude concorrer à vaga, para a qual passei e fui contratada por um período de dois anos. Uma vez no Departamento de Educação e diante da escassez de professores efetivos, acabei assumindo disciplinas diversas, fora da minha zona de conforto e formação, como Políticas Educacionais, Fundamentos Filosóficos e Históricos da Educação, e Didática.

Ao debruçar nos estudos para essas disciplinas e voltar à docência na perspectiva da Educação Superior, me deparei com um interesse e um prazer muito grande. Me matriculei em um curso de Pedagogia semipresencial. Pude, durante este curso, ter contato com autores e discussões que desconhecia até então. Ao fim do contrato com a universidade, minha segunda filha nasceu e tirei novamente um ano sabático.

Em 2018, reingressando na, agora, Universidade Federal de Catalão (UFCAT) como servidora no cargo de pedagoga, fui alocada para atender as demandas do curso de Medicina recém-inaugurado na universidade. Mas, afinal, o que faria uma pedagoga na Educação Superior? Já me sabia professora, contudo, pedagoga não. Me senti sem referências e sem identidade profissional. Nem mesmo na universidade se sabia dizer ao certo as atividades que compunham o cargo. Soube que deveria me dedicar ao apoio de estudantes e docentes. Dentro deste suporte ao docente, a formação contínua deveria ser o eixo central de minha atuação.

O curso de Medicina acabava de ser implantado e seu quadro de professores recém-contratado. Assim como em outros cursos e outras instituições, a maioria deles eram professores e professoras em início de carreira, sem nenhuma experiência ou conhecimento didático anterior. A ausência de leis que privilegiem os conhecimentos pedagógicos no ingresso na carreira do magistério superior (Melo, 2018; Pimenta e Anastasiou, 2005) tem repercutido de modo significativo no perfil de docentes universitários no Brasil. Embora a LDB defina que a formação docente para atuar na Educação Superior no Brasil seja realizada em programas de pós-graduação, são poucos os que incluem conhecimentos, reflexões e práticas ligadas aos saberes pedagógicos, que profissionalizam o professor (Cunha, 2018a). Desta forma, os professores que ingressam no nível superior de ensino chegam despreparados para atuarem adequadamente nas realidades que vivenciarão e acabam por referenciar suas ações educativas nas experiências que tiveram enquanto estudantes (Campos, 2012; 2011; 2010).

Além disso, apesar do ensino ser a essência e a razão de ser principal da universidade, dada a sua função formativa, na instituição universitária a produção acadêmico-científica tem sido privilegiada e portadora de maior *status* social. Muitos professores universitários autodefinem-se mais de acordo com sua formação de bacharelado (como matemáticos, engenheiros ou médicos) do que como docentes universitários (Zabalza, 2004; Cunha, 2008a).

Segundo Almeida (2012) a resistência em assumir a docência universitária como profissão essencialmente pedagógica, logo, responsável por contribuir com o campo da Pedagogia e da Didática deve-se: à crença na neutralidade científica como elemento de sustentação das práticas; à influência do paradigma hegemônico que defende a prevalência dos

conteúdos específicos sobre os de natureza humanizadora; e à sua referencialidade assentada sobre as práticas profissionais específicas realizadas em outros espaços sociais.

Assim, na docência universitária, ainda arraigada ao tecnicismo, desvalorização dos conhecimentos pedagógicos e descomprometimento com a realidade social, a manutenção das estruturas de poder é desejada e a ruptura dos velhos paradigmas postergada. Na escola médica, onde geralmente a docência ocupa posição subalterna à do profissional que se assume prioritariamente médico (Garcia e Silva, 2011; Sassi *et. al.*, 2020), o desenvolvimento profissional docente torna-se ainda mais desafiador.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação em Medicina (Brasil, 2014), publicadas em 2014, orientam para uma educação centrada no aluno e na solução de problemas, com uma concepção generalista e comunitária, que procura preparar um egresso competente por meio da formação hospitalar integrada às unidades de saúde, em que o aluno ocupa o papel de sujeito ativo no processo de reconstrução do saber (Rodríguez *et. al.* 2020). Tais orientações vão de encontro com o modelo de ensino biomédico flexneriano, que conduziu as escolas médicas desde o início do século XX, o qual, dentre outras coisas, se baseia no estudo fragmentado do indivíduo, na disciplinarização dos conteúdos, no foco na doença, na concepção individualista da saúde com foco na doença, na divisão entre teoria e prática, na fragmentação do corpo, na aula expositiva centrada no saber do professor e na memorização do aluno.

Para dar conta dessa mudança de paradigmas no ensino médico, os cursos têm buscado reorientar seus projetos políticos-pedagógicos e suas grades curriculares, adaptar seus espaços físicos e estruturais, seus processos de ensino-aprendizagem, ferramentas e metodologias de trabalho (Cyrino *et. al.*, 2020). Docentes e estudantes, formados(as) integralmente por escolas com ensino pautado em modelos liberais-conservadores, depararam-se com o desafio de reaprender a aprender e ensinar.

As ações formativas ofertadas pela UFCAT, voltadas aos docentes do departamento de Medicina, ainda que partidas de temas de interesse do professorado, nem sempre reverberaram na prática docente. De acordo com Junges e Behrens (2015), ações pontuais e uniformes de formação pedagógica como cursos de curta duração, oficinas e palestras esporádicas para muitas pessoas são válidas apenas para fomentar a motivação ou esclarecer dúvidas sobre temas específicos, porém não favorecem um efeito efetivo na prática docente. Para as autoras, a formação pedagógica deve permitir ao professor universitário olhar para a sua prática pedagógica, interpretá-la e recriá-la, tornando-a também uma fonte de aprendizagem numa perspectiva de mudança e de inovação.

Neste contexto, a formação de docentes médicos, que já era deficitária, assim como é para a maioria de professores bacharéis que atuam em instituições de Ensino Superior (IES), tornou-se ainda mais fragilizada e insuficiente diante dos novos desafios postos pela mudança de paradigma do ensino médico. A inquietação diante dessa constatação me provocou alguns questionamentos: Como formar professores que não conhecem minimamente os saberes didático-pedagógicos da profissão? Como motivá-los a fim de que invistam nos processos formativos individuais e coletivos diante de uma realidade de desprestígio da docência no âmbito universitário? Como conseguir seu engajamento em ações de desenvolvimento profissional docente, em um cenário de regime parcial e sobrecarga de trabalho?

A necessidade de compreender novas formas de atuar na formação destes professores, de pensar e propor estratégias que possibilitem a aprendizagem da docência em serviço na Educação Superior, me levou a estudar e investigar mais sobre a temática. E, neste momento, o doutorado surgiu como uma possibilidade real e oportuna de formação profissional e contribuição com a comunidade na qual eu atuava. Para tanto, em 2019, inscrevi um projeto no processo seletivo para o doutorado, na área de Docência na Educação Superior e submeti para a linha de Saberes e Práticas Docentes do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Fui aprovada no processo seletivo da turma de doutorado do ano de 2020. Um universo de possibilidades de encontros e descobertas se abria para mim. Me organizei na universidade em que trabalho para que pudesse viajar e frequentar as aulas das duas disciplinas em que havia me matriculado. Foi muito estimulante voltar à sala de aula na condição de aluna depois de tantos anos. No entanto, qual foi minha tristeza quando, antes mesmo da segunda aula, a pandemia da Covid-19³ se alastrou, levando ao estado urgente de isolamento social. Escolas e universidades fecharam suas portas. Sem uma política nacional de gestão da pandemia, o bloqueio total de uma região, de modo a restringir a circulação de pessoas, o chamado “lockdown”, era evitado pelo governo federal com a justificativa de se evitar o colapso econômico. Nos hospitais faltavam leitos para doentes. Faltavam medicamentos, respiradores

³ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (que causa síndrome respiratória aguda grave), identificado inicialmente em dezembro de 2019 na província de Wuhan, na China. Tendo se disseminado rapidamente pelo mundo, em março de 2020 a OMS declara a COVID-19 como uma pandemia. Sem muitas informações sobre a doença, terapias eficazes e vacinas para imunização da população, a doença levou a morte de milhões de pessoas (cerca de 16 milhões até hoje). Como forma de se evitar a sua disseminação, medidas como o fechamento de fronteiras e isolamento social aumentaram ainda mais a desigualdade e a pobreza. Com o desenvolvimento das vacinas, a imunização contra a COVID-19 teve início, apenas, em dezembro de 2020. Ainda hoje, a OMS ainda não declarou o seu fim, estando vários países em estado de alerta para a doença (OPAS, 2023).

e oxigênio nas UTIs. Sem tratamento efetivo, morriam milhares de pessoas todos os dias. O sentimento de pânico tomou conta de todos.

Após alguns meses, sem expectativa do fim da pandemia, escolas e universidades retomaram suas práticas através de diversos modelos de ensino remoto. Os programas de pós-graduação tiveram que se reorganizar para adequar-se a esta realidade. Vários projetos de pesquisas tiveram que ser repensados ou adaptados em virtude da impossibilidade de se fazer o trabalho de campo ou utilizar a metodologia que se propunha inicialmente. O meu projeto foi um destes. Minha orientadora na época, Professora Dra. Silvana Malusá, sugeriu que realizássemos uma pesquisa bibliográfica sobre a temática dos saberes e práticas na docência médica utilizando a metodologia da metanálise qualitativa⁴, ainda pouco difundida na área da Educação. E seguimos por esta direção.

Enquanto isso, as aulas interrompidas no início de 2020 foram retomadas de modo online. A disciplina de Pedagogia Universitária trouxe referências importantes para a minha pesquisa, me apresentou autores significativos nos campos da Pedagogia e Docência Universitária como Almeida, Anastasiou, Cunha, Severino, Nóvoa, Pimenta, Rios e Zabalza. Apesar de acontecer à distância, os encontros semanais eram bastante afetivos e dialógicos, o que diluía um pouco o sentimento de solidão que nos devorava. Um dos aspectos centrais da disciplina foi a compreensão da Pedagogia Universitária como um:

Conjunto de concepções de natureza pedagógica, psicológica, filosófica, política, ética e epistemológica que articulam a prática educativa e sustentam as conexões entre universidade e sociedade. Ela (a Pedagogia Universitária) oferece o referencial teórico capaz de subsidiar as provocações consistentes que o trabalho educativo requer como meio para sua permanente transformação e alimenta o exercício de uma docência comprometida, intencionada e ética (Almeida, 2012, p.96).

No semestre seguinte a disciplina de Docência Universitária abordou mais incisivamente meu tema de pesquisa, possibilitando reflexões críticas, produções criativas e ricos diálogos entre vivências, ciência e arte acerca das dimensões complexas que constituem a docência na Educação Superior.

No início de 2022 recebi a notícia de que minha orientadora estava se aposentando e deixando o programa de pós-graduação. Apesar da insegurança provocada pela incerteza, foi motivo de alegria receber a notícia de que a Professora Dra. Vanessa T. Bueno Campos, que

⁴ A metanálise qualitativa constitui-se como uma metodologia de revisão sistemática realizada a partir de um tema comum, no qual os resultados podem ser integrados, cruzados e confrontados a fim de serem descritos de forma interpretativa, orientados por categorias teóricas (Peles, 2004; Rodrigues, 2002).

havia lecionado a disciplina de Docência Universitária, e com quem havia tido tantos momentos ricos de aprendizado, seria minha nova orientadora.

Na mesma época, meu esposo, que é professor universitário, teve uma bolsa de estudos aprovada para fazer um pós-doutoramento em uma universidade da Itália. Esta notícia me despertou o interesse em conhecer a realidade italiana e abriu a possibilidade de realizar um intercâmbio de doutorado num país que é berço da educação ocidental.

Após algumas reuniões entre mim e a nova orientadora, analisamos diversas questões sobre o projeto de doutorado em andamento, tais como: objeto, metodologia e referencial teórico; as novas/antigas possibilidades abertas com o abrandamento da pandemia, flexibilização do distanciamento social e adaptação teórico-metodológica e, parceria com pesquisadores de universidades italianas. Decidimos, então, pela redefinição do projeto, cujo objetivo principal seria estudar como tem se dado as ações de desenvolvimento profissional docente em Educação Médica no Brasil e na Itália. Buscamos por pesquisadores que trabalhassem com este objeto na sua pesquisa e encontramos a Professora Dra. Antonella Lotti, pedagoga, professora na Universidade de Módena e Reggio Emilia, associada à Sociedade Italiana de Pedagogia Médica (SIPEM) e coordenadora de diversas ações de formação pedagógica para professores da Educação Superior.

Mais uma vez, a pesquisa abriu-se para uma nova contribuição e redirecionamentos resultantes do estabelecimento da parceria de pesquisa entre as instituições brasileira e italiana. Na Itália, tomei contato com uma gama de trabalhos publicados pela minha supervisora, relacionados ao estudo da história e ações de desenvolvimento profissional docente na Pedagogia Médica e na Saúde. Seus trabalhos (Lotti e Lampugnani, 2020⁵; Lotti 2020a⁶; Lotti, 2020b⁷) contribuíram para que eu compreendesse o modelo de desenvolvimento profissional adotado pelas universidades italianas, bem como, situasse o surgimento e o desenvolvimento das ações de desenvolvimento profissional docente (DPD) e das ações de formação pedagógica na história da Educação Médica (EM). Além dos textos de sua autoria, a professora nos apresentou as referências da professora holandesa, radicada no Canadá, Yvonne Steinert (Steinert, 2009; Steinert *et. al.*, 2014; 2016). Pesquisadora das temáticas do desenvolvimento

⁵ “Faculty Development in Italia: Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari” (Desenvolvimento Profissional Docente na Itália: valorização das competências pedagógicas dos professores universitários).

⁶ “Brief history of Faculty Development for Medical Education in the United States” (Breve história do desenvolvimento profissional docente para Educação Médica nos Estados Unidos).

⁷ “Brief History at International and National Level” (Breve história a nível internacional e nacional).

profissional docente e da Educação Médica, Steinert recebeu em 2022 um prêmio da Associação de Faculdades Médicas Americanas (AAMC) por Excelência em Educação Médica.

Já estagiando na Itália, a Dra. Antonella nos auxiliou com as informações sobre a realização da pesquisa na Itália, na definição dos entrevistados e na elaboração das questões semiestruturadas a partir dos objetivos da pesquisa. A pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas semi-estruturadas nos possibilitaram compreender um pouco mais sobre o sistema italiano de Educação Superior e a atuação do professor nos cursos de Medicina; possibilitando conhecer, também, as bases epistemológicas e os profissionais de referência na formação docente em Pedagogia Médica.

A participação no evento de inauguração do “Centro per l’innovazione didattica” da Universidade de Módena e Reggio Emilia me permitiu presenciar um momento de consolidação de um espaço formativo docente na universidade e apreender a realidade do desenvolvimento profissional docente numa universidade italiana, a partir das falas dos palestrantes e da participação dos professores no momento de formação proporcionado pelo evento.

No retorno ao Brasil, os dados obtidos sobre a realidade italiana foram analisados e dialogados com aqueles levantados nas entrevistas e referências brasileiras em desenvolvimento profissional docente na Educação Médica, permitindo conhecer os caminhos traçados pelos programas e agentes de formação pedagógica docente, suas matrizes ideológicas, compromissos e objetivos. Com pretensões outras que ser estritamente comparativa, esta pesquisa pretendeu dialogar as ações de formação brasileiras e italianas, realizando uma leitura síncrona de realidades diferentes, uma leitura que possibilitasse identificar pontos convergentes e divergentes, mas que, para além disso, buscasse ampliar o entendimento sobre o desenvolvimento profissional docente na Educação Médica, de forma a identificar desafios e potencialidades nos contextos locais, favorecer a proposição de ações mais efetivas com relação ao engajamento docente, melhora das práticas pedagógicas e qualidade do ensino na graduação.

1.1.4 Quando fronteiras são lugares, desponta o “entrelugar”

Não gosto de palavra acostuada.
A minha diferença é sempre menos.
Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria.
Não preciso do fim para chegar.
Do lugar onde estou já fui embora.

Manoel de Barros

Necessárias, oportunas ou não. Forçadas, almeçadas, evitadas ou adiadas. As mudanças fazem parte da história do universo, dos ciclos da natureza, da vida de todos os seres vivos. A trajetória pessoal e profissional de homens e mulheres, idosos, jovens e crianças são marcadas pela transitoriedade das coisas materiais e imateriais. Desde que nascemos até o dia que morremos, a vida é mudança. Mudam-se os ciclos e os círculos, os medos e os desejos, as formas de se errar e de se aprender. Presente, constante e certa, a mudança vem e nos desafia a lidar com o novo, com o estranho e o estrangeiro. Seja ele o novo nós ou o novo eles.

O ano de 2022 foi um ano bem atípico. Mudei de projeto de pesquisa. Mudei de orientadora. Mudei de país. E a mudança, mais que no ponto de destino, se dá no movimento que se percorre entre partida e chegada, entre o que deixamos e o que levamos, entre o que abandonamos e o que alcançamos. Tal qual nos lembra Guimarães Rosa (1994, p.86) “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. Neste sentido, o caminho já é um lugar. O fazer as malas é o exercício da renúncia e da escolha do que é supérfluo ou essencial para o que supomos ser imprescindível para a nossa estadia, conforto ou enfrentamento dos desafios que possam se colocar no dia a dia.

Ser uma estrangeira vivendo em Roma me incitou sentimentos que jamais imaginei vivenciar. A mudança drástica de clima, a falta de domínio da língua e o desconhecimento dos signos culturais geraram desconforto, insegurança e medo.

O medo foi um dos meus primeiros mestres. Antes de ganhar confiança em celestiais criaturas, aprendi a temer monstros, fantasmas e demônios (...) Os meus anjos da guarda tinham a ingenuidade de acreditar que eu estaria mais protegido apenas por não me aventurar para além da fronteira da minha língua, da minha cultura e do meu território. O medo foi, afinal, o mestre que mais me fez desaprender (...) É sintomático que a única construção humana que pode ser vista do espaço seja uma muralha. A Grande Muralha foi erguida para proteger a China das guerras e das invasões. A Muralha não evitou conflitos nem parou os invasores. Possivelmente morreram mais chineses construindo a muralha do que vítimas das invasões que realmente aconteceram. Diz-se que alguns trabalhadores que morreram foram emparedados na sua própria construção. Esses corpos convertidos em muro e pedra são uma metáfora do quanto o medo nos pode aprisionar. Há muros que separam nações, há muros que dividem pobres e ricos, mas não há hoje, no mundo um muro, que separe os que têm medo dos que não têm medo. Sob as mesmas nuvens cinzentas vivemos todos nós, do sul e do norte, do ocidente e do oriente (Couto, 2013).

O medo do diferente pode imobilizar e enrijecer. Mas o movimento dá uma nova perspectiva ao olhar, possibilitando a aprendizagem com a diversidade. A minha imersão na língua e na cultura estrangeira se deu através da escola pública de italiano para estrangeiros, que frequentei próximo de casa. E, neste aspecto, foi uma experiência ainda mais rica, pois me proporcionou o convívio com mulheres de diferentes nacionalidades: afegãs, turcas, ucranianas e africanas. Roma, assim como tantas cidades europeias, está repleta de famílias refugiadas ou

fugidas de seus países em busca de vidas mais dignas. Estar neste meio nos abre os olhos para tantas formas de se sentir e viver o estrangeiro.

Sem falarmos uma o idioma da outra, a invenção coletiva de uma forma de comunicação possível foi uma forma de estabelecer relações, criar vínculos e construir conhecimento mútuos. E, como conhecimento que é, empodera quem o constrói. Um sujeito iletrado em uma cultura diversa vai tornando-se capaz de atuar com maior autonomia a partir do conhecimento que produz na interação com os elementos dessa cultura. Ao interagir com os elementos culturais estrangeiros vai descobrindo e inventando maneiras de utilizar os recursos deste ambiente para melhorar a sua qualidade de vida e de trabalho. O conhecimento novo construído carrega tanto traços conhecidos quanto estranhos. Assim, não é o domínio da cultura estrangeira que importa, mas o que ascende do contato entre elas, pois é o elo de comunicação que fala tanto de si quanto do outro, para si e para o outro. Abrir-se para o saber do outro, é abrir-se para o saber de si, é abrir-se também para o fortalecimento de uma identidade menos frágil. Ser um outro sem ser o outro.

E é desta forma que todos os diálogos, experiências e encontros da minha trajetória tem acenado para um lugar de transição de paradigmas, de fronteira entre saberes, de diálogo entre concepções aparentemente divergentes, o chamado “entrelugar”. Assumindo que as ações institucionais de desenvolvimento profissional docente nem sempre ocupam um espaço definido (físico e político) dentro das universidades, este trabalho buscou uma interlocução com o conceito de entrelugar, a fim de produzir novas interpretações possíveis sobre a natureza constitutiva desses espaços institucionais de formação pedagógica permanente e, com isso, poder inferir sobre seus desafios e potencialidades.

Assim, essa pesquisa objetivou identificar ações formativas institucionais para o desenvolvimento profissional do docente de Medicina, no Brasil e na Itália, compreender as realidades onde elas se constituem e como têm sido pensadas, a fim de promover a formação pedagógica e a construção da identidade profissional docente do professor de Medicina.

1.2 Construindo o objeto de estudo: justificativa, problema, questionamentos, objetivo geral e específicos

Temos vivido tempos de transição de paradigmas. Desde meados do século XX, a concepção hegemônica de um mundo-máquina, ordenado, controlável e previsível, e o modelo newtoniano-cartesiano de ciência baseado na racionalidade, objetividade e fragmentação do

conhecimento tem se mostrado insuficiente para responder às contradições, desordens e incertezas do universo.

A Educação Superior, influenciada pela visão fragmentada e mecanicista de conhecimento do paradigma moderno, baseou sua formação num modelo utilitarista de ensino, autoritário e orientado ao resultado. Neste modelo, o processo ensino-aprendizagem tem caráter excessivamente passivo e individualizante, baseado na disciplinarização dos conteúdos, com centralização da prática pedagógica na aula expositiva, no saber do professor e na memorização dos livros-texto. No trabalho docente, a racionalização do ensino resultou em separação entre teoria e prática, desqualificação profissional, desorientação ideológica, ausência de exercício reflexivo, individualismo e perda de autonomia (Contreras, 2002). O domínio dos conhecimentos específicos da área ou a experiência da prática profissional de bacharel, se é que um dia foram, deixam de ser suficientes para o exercício do magistério na Educação Superior.

Diante da necessidade de um novo tipo de conhecimento a ser produzido, menos fragmentário, mais articulador; um conhecimento que, segundo Santos (1987) fosse, ao mesmo tempo, natural e social, total e local, autoconhecimento e precursor do senso comum, surge um paradigma emergente que busca compreender a natureza, o homem e a sociedade na sua integralidade, com ênfase nas suas relações. O paradigma da complexidade prevê a integralidade do ser e sua observação dentro de um contexto de inter-relações (Behrens, 2007). O ensino e a aprendizagem passam a ser olhados de forma sistêmica, nas suas conexões com os diversos elementos da vida e da sociedade. A formação humana do profissional ganha destaque, devendo a universidade assumir sua responsabilidade na promoção da reflexão e transformação dos indivíduos e seu ambiente social.

Santos (1997) afirma que a crise da ciência moderna é, também, a crise da universidade. A falta de sintonia com as exigências sociais e a incapacidade de lidar com as dicotomias da alta cultura e cultura popular, educação e trabalho, e teoria e prática revelam a sua necessidade urgente de transformação. Assim, no meio deste processo de transição de paradigmas, novas questões são postas. Como, por que e para quem é construído o conhecimento científico? A quem e a quem se destina a universidade? Quais os papéis do conhecimento, da universidade e do professor nessa nova sociedade?

A necessidade de produção de um *novo* tipo de conhecimento, de formação de *novos* profissionais para uma *nova* sociedade se sobrepõe à necessidade de um *novo* professor que, através de *novas* práticas, seja capaz de atender às *novas* exigências sociais. Mas, também, se sobrepõe aos interesses das multinacionais e dos organismos vinculados ao capital financeiro internacional como a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o

Banco Mundial (BM). Diante do avanço e consolidação do capitalismo como sistema de produção hegemônico e do domínio das ideologias neoliberais, tais organismo passaram a ter cada vez mais espaço nas discussões sobre temas que orientam as políticas públicas internas dos países. No cenário educacional, assimilaram o discurso acerca das novas necessidades de produção do conhecimento e formação profissional, de forma a aliar seus interesses de atendimento às demandas do mercado. Assim, além de configurar o perfil de profissional exigido pelo mercado de trabalho, através de relatórios e orientações, passaram a influenciar as políticas de educação superior que regem os sistemas de ensino no mundo todo, também, com relação aos processos de ensino e aprendizagem, e de desenvolvimento profissional docente.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, publicada a partir da conferência da Unesco no ano de 1998 em Paris, refletiu sobre os rumos da educação superior para o novo século que se aproximava, orientando para concepções e ações a serem assumidas na direção de sistemas educacionais inovadores. Em seus artigos 9º e 10º defende a necessidade de uma nova visão e um novo paradigma de educação superior que tenha seu interesse centrado no estudante; a reforma de currículos, com a utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas; novas formas de avaliação para os novos métodos didático-pedagógicos; e uma política vigorosa de desenvolvimento de pessoal com “providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados de desenvolvimento de pessoal, estimulando a inovação constante dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem, que assegurem as condições profissionais e financeiras apropriadas ao profissional, garantindo assim a excelência em pesquisa e ensino” (UNESCO, 1998).

O relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005) incentiva a interrelação entre as etapas da formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional docente, de forma a criar aprendizagens coerentes e um sistema de desenvolvimento da profissão docente. Segundo ele,

O assumir a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida obriga a maioria dos países a darem um maior apoio aos seus professores nos primeiros anos de ensino e a proporcionarem lhes incentivos e recursos para um desenvolvimento profissional contínuo. De uma maneira geral, seria mais adequado melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da sua carreira, em vez de aumentar a duração da formação inicial. (OCDE, 2005, p. 13).

Pimenta e Anastasiou (2005) destacam a necessidade de aprendizagem da docência pelos professores, através de uma formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os

considera meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir.

Alves e Brancher (2021) advertem que a ausência de uma formação pedagógica, como um processo contínuo que permita ao educador sistematizar, organizar, conversar sobre suas experiências e saberes, impossibilita a ressignificação tanto dos saberes quanto da própria docência, importantes elementos da composição de sua identidade profissional. Entendendo a identidade docente como uma construção do eu profissional do professor, influenciada pela instituição, pelas reformas e contexto político, e que não é algo que se possui, mas que se desenvolve ao longo da vida, de forma individual e coletiva (Marcelo Garcia, 2009a), os processos de desenvolvimento profissional docente permitem a constituição e ressignificação desta identidade à medida que possibilitam novas formas de viver e aprender a docência.

Apesar de a história remontar o início dos estudos sobre desenvolvimento docente na Educação Superior, a partir da década de cinquenta, por um professor de Psicologia da Universidade de Michigan, nos Estados Unidos, algumas comunidades científicas têm conduzido as suas investigações de forma autônoma. Exemplo disso é a Escola de Medicina, que desde 1955 tem registrado esse tipo de movimento. O desenvolvimento profissional do docente médico, dedica-se especificamente aos professores de Medicina, iniciando uma série de atividades e centros de pesquisa, e um campo disciplinar reconhecido internacionalmente como Educação Médica (Lotti, 2020b).

Os estudos de Lotti (2020a) remontam o início das práticas de desenvolvimento docente voltadas para a Educação Médica. Segundo a autora, tudo começou na Buffalo University (EUA) nos anos cinquenta, a partir dos esforços do professor médico Edward Bridge que, ao questionar os moldes da Educação Médica vigente e ofertar uma disciplina eletiva de “Introdução à Medicina”, criou um espaço de diálogo com os estudantes, com valorização dos aspectos humanos e sociais da Medicina. À medida que ia se construindo, tal projeto agregou professores colaboradores de outros departamentos, como Psicologia, Educação e Sociologia, como o professor Nathaniel Cantor que encabeçou um seminário voltado aos seus tutores de Bridge, cujo objetivo era a aprendizagem da docência. George Miller, um destes tutores foi para a Faculdade de Medicina da Universidade de Illinois liderar um projeto de pesquisa e o estabelecimento de um centro: o Gabinete de Investigação em Educação Médica (ORME), a partir do qual ganhou visibilidade internacional. Neste período, a Organização Mundial da Saúde (OMS), que já se preocupava com a preparação pedagógica formal dos docentes da área da saúde, solicitou a Miller o desenho de um programa internacional que, pouco tempo depois, viria oferecer treinamento em educação para profissionais da saúde nos cinco continentes.

Assim, no Brasil, até meados dos anos 50, a transmissão dos modelos de Educação Médica estrangeiros – no início europeus e posteriormente norte-americanos – realizava-se por meio da ida e vinda de missões especiais, constituídas por professores e dirigentes universitários. A partir de 1955, a influência passou a ser exercida por intermédio da participação de representantes dos organismos internacionais, destacadamente da OMS e de fundações norte-americanas, em reuniões nacionais e regionais (Almeida, 2021).

Para pensar a formação do docente de Medicina e a implementação das ações de desenvolvimento profissional docente pelas instituições, se faz necessário compreender o impacto das mudanças paradigmáticas na compreensão sobre o papel do médico e do ensino médico na atualidade e seus desdobramentos para o exercício do trabalho do professor de Medicina.

Durante muito tempo a profissionalização do médico se deu através do convívio entre mestres e aprendizes, através da observação e da escuta, até que fosse adquirida maior autonomia para a livre atuação. Tal forma de ensino se manteve nas, já, escolas de Medicina até o início do século XX. Com o desenvolvimento da ciência moderna, seus valores e métodos foram incorporados pelos processos de ensino formais das universidades. Em 1910, o Relatório Flexner tornou notória a crítica à falta de rigor científico e prática experimental da educação médica e sugeriu um novo modelo a ser seguido, hegemônico ainda nos dias de hoje: com organização do curso em disciplinas, centralização da aprendizagem no professor e estudo das partes para compreensão do todo.

Na Educação Médica, a crise da ciência moderna impactou o modelo flexneriano, exigindo reformas que considerassem as dimensões subjetivas, políticas, sociais e culturais do processo educativo.

No ensino médico, estas ideias se materializam na educação centrada no aluno e na solução de problemas, com uma concepção generalista e comunitária, que procura preparar um egresso competente por meio da formação hospitalar integrada às unidades de saúde, em que o aluno ocupa o papel de sujeito ativo no processo de reconstrução do saber. Além disso, considera o ensino das ações preventivas e de educação para a saúde, sem menosprezar as ações curativas (Rodriguez *et. al.* 2020).

No Brasil, em 2001, após duas décadas de avaliação e propostas da Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico – CINAEM, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Graduação em Medicina (RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 4/2001). As DCN passam a definir os princípios, condições e procedimentos para a formação médica, visando formação generalista, humanista, crítica e

reflexiva do profissional. O documento orienta a indissociabilidade entre teoria e prática, interdisciplinaridade, uso de metodologias ativas de aprendizagem e abordagem integral do processo saúde-doença, com ênfase na atenção básica.

Nos anos seguintes, foram formuladas políticas públicas destinadas a promover mudanças na formação destes profissionais, como o Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares nos Cursos de Medicina – PROMED (2002) e o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – PRÓ-SAÚDE (2005), que incentivavam escolas médicas a realizarem reformas curriculares, através de financiamento e cooperação técnica (Durán González e Almeida, 2010). A fim de diminuir a carência de médicos na rede pública, especialmente fora dos grandes centros urbanos, e reduzir desigualdades regionais, em 2013, foi lançado o Programa Mais Médicos (Lei 12.871 de 22/10/2013) (Machado *et. al.*, 2021).

Em 2014, foram publicadas novas DCN (CNE/CES nº 116/2014) que reformulavam as anteriores, dando maior participação ao Sistema Único de Saúde (SUS) no processo formativo médico e estabelecendo meta de adequação das escolas até o final de 2018.

Para atender a esta nova realidade na formação de médicos, os cursos de graduação têm experimentado, aos poucos, adaptações curriculares e novas metodologias de ensino. Os currículos centrados em disciplinas e de cunho hospitalocêntrico, focados no processo patológico, têm cedido espaço ao desenvolvimento de currículos menos estruturados, que percorrem o processo de ensino-aprendizagem com maior autonomia e participação ativa do estudante (Machado *et. al.*, 2018). Iniciativas de desenvolvimento profissional docente voltadas a preparar o professor médico para atuar neste cenário passaram a receber maior investimento e atenção institucional, desde então.

Considerando a mudança de paradigma do pensar e fazer ciência, do pensar e fazer educação, e, tendo em vista a problemática da formação pedagógica deficitária, da ausência de bases didático-pedagógicas e de reflexão crítica sobre a prática que tem regido o trabalho docente em todos os cursos de graduação na Educação Superior, se coloca pergunta: como tem se dado a formação docente em campos de conhecimentos específicos, ou para professores de determinados cursos de graduação?

Para além das demandas formativas já assinaladas, somadas aos desafios inerentes ao ensino de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais inerentes à formação do profissional médico: como tem sido formado hoje o docente de Medicina?

Entendemos que estudar o cenário onde, com quem, para quem e como ocorrem as iniciativas de desenvolvimento profissional docente do professor médico no Brasil, e a forma como atuam seus atores, se faz necessário.

Como contraponto à realidade de Educação Médica brasileira, nos propomos a estudar um tradicional cenário da Educação Médica mundial: o italiano. Enquanto, no Brasil, o Ensino Superior (e, com ele, a primeira Faculdade de Cirurgia) teve início em 1808 com a vinda da coroa portuguesa à colônia brasileira, o ensino superior italiano nasceu em 1088, com a criação da Universidade de Bolonha. Ainda assim, fora dos contornos universitários, a Faculdade de Medicina Salernitana é referência no ensino médico desde o século IX. Será que a tradição histórica do ensino médico italiano incide sobre seus processos de inovação didática? Os desafios de constituição da docência tem sido os mesmos que os nossos?

De acordo com Epasto (2015), o professor universitário italiano também está na posição de ter que modificar sua forma de ensinar, transitando de uma mera concepção transmissiva de conhecimento, como profundo conhecedor de sua disciplina, a uma função cada vez mais orientada para um maior e melhor conhecimento dos aspectos pedagógico-didático-relacional do seu papel. As orientações decorrentes do Tratado de Bolonha e da criação do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), exigiram que o sistema universitário italiano, bem como, cada universidade isoladamente, se adequasse para o atendimento dos novos processos de ensino e aprendizagem, de avaliação e de exercício da docência. Nos últimos 20 anos, muitos esforços foram realizados para transformar a Educação Médica italiana, baseada num modelo centrado no conhecimento do professor, tipicamente flexneriano, com separação entre teoria e prática médica, para um modelo baseado em competências de aprendizagem, nas quais as experiências clínicas são oferecidas já nos primeiros anos do curso de Medicina (Consorti *et. al.*, 2021)

O modelo biopsicossocial de Educação Médica, que orienta a formação nas faculdades de Medicina das universidades italianas, tal qual no Brasil, visa formar profissionais médicos preparados para atuar crítica e reflexivamente no processo de saúde-doença em seus diferentes níveis de atenção, pautados nos princípios da ética e responsabilidade social, com amplas habilidades e conhecimentos técnicos, operacionais e relacionais. Segundo Consorti *et. al.* (2021), a intenção é fornecer aos alunos não apenas conhecimentos científicos e habilidades metodológicas, mas também fundamentos de uma cultura humanista que contribua para o pensamento crítico e a investigação científica dos futuros profissionais.

Logo, compreender os processos de constituição da docência médica na Educação Superior é extremamente importante. Entender o papel das ações de desenvolvimento

profissional docente na aprendizagem da docência e na constituição da identidade profissional do docente médico pode contribuir para que se pensem ações formativas mais abrangentes e eficazes, pois, tal qual afirma Batista:

Desenvolver e avaliar propostas de desenvolvimento docente na área da saúde que privilegiem a prática docente e estruturem momentos de comparação, explicação, interpretação e teorização – assumindo o desenvolvimento docente como um processo continuado, institucional, contemplando a pesquisa em colaboração em uma perspectiva interdisciplinar – é um desafio a ser enfrentado num momento em que o ensino superior busca caminhos éticos, humanistas, competentes e socialmente comprometidos (Batista, 2005, p.292).

Estas questões, referentes à formação pedagógica de docentes que atuam nos cursos de Medicina, sulcaram⁸ o desenvolvimento desta pesquisa, que pretende compreender o processo de construção da docência médica universitária e o papel das ações institucionais de desenvolvimento profissional docente na aprendizagem da docência e na constituição da identidade profissional docente (IPD).

Esta pesquisa de doutorado denominada “O Entrelugar das Ações Formativas Institucionais para o Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior: diálogos entre Brasil e Itália” tem como objeto de pesquisa: as ações institucionais de formação pedagógica e o desenvolvimento profissional docente na Educação Médica.

A pergunta principal que orientou a investigação foi: quais ações de formação pedagógica docente permanente, coletiva e em serviço têm sido desenvolvidas para professores de Medicina no Brasil e na Itália? A partir dessa questão decorrem outras perguntas: Como essas ações são caracterizadas? Quais são os conceitos teóricos que orientam essas iniciativas? Qual o papel dos coletivos e redes no fortalecimento do desenvolvimento profissional docente? Quais os desafios e possibilidades apreendidas com o estudo dessas iniciativas?

O objetivo geral do trabalho identificar as ações de formação pedagógica desenvolvidas por esses programas e compreender de que modo suas ações têm contribuído para a formação pedagógica e construção da identidade profissional do docente de Medicina.

Constituem-se como nossos objetivos específicos:

- Atualizar, revisar e ampliar os conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento profissional docente e a Educação Médica;

⁸ O termo “sulcar” proposto por Freire (2013) no campo educacional, contrapõe o caráter ideológico de nortear, para indicar orientação, “bússola” que aponta para outras perspectivas epistemológicas, metodológicas, nos convida à reflexão crítica sobre o nosso pertencimento, não só geográfico, mas sobretudo político, em contraposição à pedagogia da obediência, decorrente da colonização europeia.

- Aprofundar o conhecimento sobre as experiências institucionais (nacionais e internacionais) voltadas para a construção de processos de formação pedagógica coletiva e contínua;
- Identificar os temas, abordagens e metodologias utilizadas pelos programas e experiências de formação;
- Analisar a configuração organizacional dos programas de desenvolvimento profissional docente e sua rede de relações com os coletivos envolvidos em sua discussão e promoção.
- Identificar desafios e possibilidades para a promoção de ações de desenvolvimento profissional docente na Educação Médica que, de fato, contribuam com a qualificação das ações de formação docente e as possíveis repercussões no processo ensino-aprendizagem nos cursos de graduação em Medicina.

A partir de nossas discussões iniciais, a nossa tese é de que espaços formativos em serviço, comprometidos com os ideais da educação crítica e emancipatória, referência de apoio para a reflexão coletiva e produção de conhecimento sobre a prática pedagógica, contribuem para o desenvolvimento profissional docente e reverberam tanto na prática pedagógica, quanto na constituição da identidade docente dos professores de Medicina.

As reflexões críticas construídas em diálogo com diferentes pontos de vista nos possibilitaram formular argumentos que contribuíram com a elaboração desta tese:

- As diretrizes curriculares nacionais e o novo perfil de profissional médico a ser formado nas escolas de Medicina estão em concordância com as discussões e iniciativas internacionais para o ensino médico.
- A mudança do paradigma de produção do conhecimento repercutiu sobre o perfil do novo professor de Medicina e sobre as ações de desenvolvimento profissional docente propostas pelas instituições de Ensino Superior.
- O discurso dos organismos internacionais vinculados ao capital financeiro assimilou as necessidades impostas pelo novo paradigma do conhecimento e as ideias concebidas em espaços de produção do conhecimento pedagógico, e num cenário de avanço do capitalismo e das ideologias neoliberais, passou a orientar as políticas de Educação Superior.
- A falta de uma legislação mais diretiva quanto à formalização, regulação e recursos para a formação do docente universitário dificultam o avanço das IES na direção de romper com o paradigma tradicional rumo ao paradigma inovador de educação.

- As concepções dos professores sobre os papéis da universidade, do docente e do ensino médico orientam sua prática pedagógica e merecem atenção nas ações de desenvolvimento profissional docente.
- A implementação de políticas institucionais de desenvolvimento profissional docente, que visem a formação pedagógica inicial e permanente, coletiva e em serviço dos professores universitários, tende a produzir resultados mais significativos, duradouros e consistentes que a oferta de ações formativas isoladas.
- A atuação dos movimentos associativos de promoção do desenvolvimento profissional docente na Educação Médica contribui para a sensibilização dos professores quanto à necessidade de formação pedagógica e podem configurar-se como espaços de discussão e aprendizagem da docência na comunidade de educadores em Medicina.

Assumimos, a partir da construção da pesquisa, o desenvolvimento de reflexões críticas compartilhada com diversos interlocutores, sobre a premente necessidade de uma formação pedagógica que possibilite ao professor da Educação Superior e, mais especificamente, da Educação Médica, identificar e compreender as dimensões que afetam o trabalho docente, de modo a possibilitar que ele problematize e reorienta a sua prática.

A importância desta pesquisa também se justifica na potencialidade de se discutir e buscar estratégias de formação promotoras de um fazer pautado na práxis, evidenciando uma ação-reflexão-ação crítica sobre o cotidiano, a realidade, os desafios e as condições em que a ação acontece, concebendo “a educação enquanto processo de humanização que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante” (Pimenta, 1997, p.8-9).

1.3 Organização da Tese

Estes são os caminhos constitutivos da nossa pesquisa que, trilhados a partir de angústias, necessidades, perguntas, diálogos e possibilidades, nos sulcaram para o entrelugar assumido e proposto neste trabalho.

A tese foi estruturada da seguinte maneira: na primeira seção “Introdução”, apresentamos a trajetória pessoal, formativa e profissional da autora até a sua opção pelo tema, suas referências, apresentação geral da problemática e estruturação do trabalho.

Na segunda seção, “O Estado da Questão: interfaces entre o objeto de estudo e as produções acadêmico científicas”, realizamos uma revisão analítica da literatura atual de modo

a compreender o panorama do que tem sido produzido e discutido no Brasil sobre a temática do desenvolvimento profissional docente na Educação Superior, de modo geral, e na Educação Médica, de forma mais específica. Buscamos, nesta seção, dialogar e refletir com as proposições dos autores a fim de entrelaçar e subsidiar a construção e inteligência do objeto de estudo.

As duas sessões seguintes a complementam, no sentido de atualizar, revisar e ampliar os conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento profissional docente e a Educação Médica.

“Desenvolvimento profissional docente do professor universitário”, a terceira sessão apresenta nossas reflexões críticas sobre a formação do professor universitário e a construção da sua identidade profissional. Situando nossas concepções acerca do papel da universidade, da docência e da formação docente, encaminhamos a discussão para as dimensões relacionadas às ações de promoção da aprendizagem da docência na universidade, bem como, sua relação com o fortalecimento da identidade profissional docente e da professoralidade na Educação Superior.

Na quarta seção, “De onde partem e para onde caminham as ações de desenvolvimento profissional docente na Educação Médica no Brasil e na Itália: um olhar a partir do Processo de Bolonha”, analisamos a influência da ideologia neoliberal e do capitalismo sobre as políticas que orientam os sistemas de ensino, a partir do Tratado de Bolonha e suas consequências para a Educação Superior, não só para os países europeus, como é o caso da Itália, mas também para os demais, como o Brasil. Direcionando para nosso objeto de estudo, buscamos compreender os desdobramentos desta reforma sobre as políticas de desenvolvimento profissional docente e a Educação Médica.

Na quinta seção, “O balançar das ondas: os movimentos da pesquisa”, explicitamos o caminho metodológico e investigativo que fomos construindo e percorrendo para a realização desta pesquisa.

A sexta sessão intitulada “Ações institucionais de desenvolvimento profissional docente do professor de Medicina no Brasil e na Itália: resultados e interlocuções” apresentamos e analisamos os dados oriundos da pesquisa, os resultados alcançados e as interlocuções realizadas. A partir das informações obtidas acerca dos órgãos de desenvolvimento profissional docente, suas ações e as falas dos especialistas em formação docente para a Educação Médica, pudemos elaborar categorias de análise que nos permitiram aprofundar o conhecimento sobre as experiências institucionais de formação continuada, identificar os temas, abordagens e metodologias utilizadas, e compreender como se configuram estes programas e sua rede de relações com os coletivos docentes.

Na sétima seção concluímos o trabalho investigativo, apresentando as considerações possíveis e nossas sínteses acerca do tema. “O entrelugar das ações formativas institucionais para o desenvolvimento profissional docente do professor de Medicina: conclusões” traz o entrelugar como conceito central capaz de situar o lugar da formação continuada docente na universidade. Discutindo em favor da convergência de conceitos aparentemente opostos, defendemos a institucionalização das ações de aprendizagem da docência a partir de programas que visem uma formação pedagógica continuada, coletiva e em serviço, que, através da investigação da prática amparada pela teoria, se conflui em verdadeira práxis no exercício da docência.

Na oitava seção apresentamos as referências bibliográficas utilizadas para embasamento teórico e construção do conhecimento.

E, por fim, a nona seção traz o apêndice do trabalho.

2. O Estado da Questão: entremeios do objeto de estudo com as produções acadêmico-científicas

2.1 Sobre o “Estado da Questão”

A humanidade, movida pela curiosidade, condiciona a sua constante evolução na história das sociedades. Com o surgimento da linguagem e, posteriormente, da escrita, tornou-se possível sistematizar e acumular os saberes produzidos através das experiências vividas pelos indivíduos, garantindo sua passagem a futuras gerações e o desenvolvimento do conhecimento.

Milhares de anos depois, com o advento da ciência, o método científico legitimou a sistematização e a construção metódica e racional do pensamento científico, fundamentado na observação, identificação, pesquisa e explicação dos fenômenos e fatos.

Desde então, a pesquisa bibliográfica se constituiu como etapa imprescindível de qualquer trabalho científico. A análise de registros anteriores sobre a temática estudada, além de constituir-se como base para o entendimento prévio do tema da pesquisa, é capaz de sular para as lacunas e desafios a serem superados em cada dada área do conhecimento.

Parte essencial de qualquer pesquisa científica, a pesquisa bibliográfica, consolida-se como atividade imprescindível para o desenvolvimento da ciência. De acordo com Vosgerau e Romanowski (2014), os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, fornecendo citações completas sobre o espectro de literatura relevante em uma área. Além disso, ela permite o acesso a saberes já produzidos e devidamente publicados, a compreensão dos resultados de outras pesquisas, buscando, a partir deles, a sistematização dos saberes e a produção de novas interpretações dos fenômenos estudados (Oliveira *et. al.*, 2021)

Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) destacam que, geralmente nos trabalhos de pesquisa, a revisão da literatura se apresenta como um encadeamento das categorias do trabalho, didaticamente organizadas e narradas de modo a constituir a base teórica de sustentação para a análise dos dados.

Para os autores, a revisão da literatura constitui uma parte do que é o estado da questão, isto porque ele se inicia com uma busca na literatura por resultados de estudos acerca do problema investigado, no entanto, é a narrativa resultante dessa busca, que identifica, situa e define o objeto de investigação e as categorias de análise, que constitui o cerne do estado da questão.

Nessa perspectiva, para além do (re)conhecimento da produção científica existente, o estado da questão possibilita a interação do autor com esta seleção, a análise crítica e o estabelecimento de uma relação entre o texto produzido e a investigação de interesse do pesquisador (Nóbrega-Therrien e Therrien, 2010).

Como técnica de pesquisa, o estado da questão (EQ) vai ao encontro das novas formas de se pensar e produzir ciência, que buscam superar a fragmentação, a especialização e a pretensa neutralidade do saber científico. Nele, o texto produzido carrega a autoria do pesquisador, suas reflexões acerca dos temas emergentes, o diálogo com as ideias convergentes e divergentes, seus apontamentos sobre possíveis perspectivas ou desafios.

Este produto necessita de sentido e sensibilidade, específicos a cada autor que está em processo de (re)criação da narrativa (Lopes e Nóbrega-Therrien, 2018) e requer a perspectiva de contribuição do próprio pesquisador cuja argumentação, lógica, sensibilidade, criatividade e intuição apontam as dimensões da nova investigação. Para os autores:

[...] por trás do palco e da cena identificada como problema de pesquisa existe na trajetória de vida do estudante/pesquisador um cem número de ensaios, de erros e acertos, de encontros e perdas que envolvem diretamente sua subjetividade/objetividade (Nóbrega-Therrien e Therrien, 2004, p.9-10)

A realização de busca seletiva e crítica nas fontes de informação da produção científica não descaracterizam ou enfraquecem o estado da questão, pois ele está ancorado em bases metodológicas rigorosas e criteriosas. Assim, utilizando deste recurso, nos foi possível a apropriação da conjuntura atual sobre a temática estudada, a identificação de categorias passíveis de análise e lacunas a serem exploradas, a justificativa da escolha do tema e o movimento estabelecido para responder as perguntas colocadas.

Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) salientam que o pesquisador tem a opção de escolher a estrutura do estado questão, devendo, no entanto, atentar à estrutura do texto construído para que sua autoria fique evidente.

Neste sentido, o estado da questão foi estruturado em duas partes: na primeira realizamos levantamentos bibliográficos de pesquisas de mestrado e doutorado e de artigos científicos que discutissem o desenvolvimento profissional docente na Educação Superior, a fim de compreender o panorama do que tem sido estudado e publicado no campo da formação do docente universitário; no segundo momento, orientamos nossa busca para o mapeamento e análise de trabalhos que tratam, de maneira mais específica, a questão do desenvolvimento profissional docente no campo da Educação Médica.

Para identificarmos dissertações e teses realizamos pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações online da CAPES, bem como, no Banco de Teses Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para identificarmos os artigos científicos realizamos pesquisa na base de dados SciElo e no banco de dados do Periódicos CAPES.

Como nosso objetivo na elaboração deste estado da questão era compreender o panorama atual da produção científica do campo estudado, realizamos um recorte temporal contemplando os cinco anos anteriores à busca. O problema, as questões e os objetivos desta investigação subsidiaram a análise de pesquisas realizadas no Brasil, no período de 2018 a 2022.

2.2 Desenvolvimento profissional docente na Educação Superior: o que tem sido estudado e produzido

No primeiro levantamento bibliográfico de dissertações e teses que realizamos utilizamos os descritores "desenvolvimento profissional docente" OR "formação docente", obtendo AND "docência universitária" OR "pedagogia universitária". Foram encontrados 155 trabalhos no banco da CAPES e 26 na BDTD.

Após leitura dos títulos, e dos resumos quando a temática do trabalho não era claramente definida, pudemos selecionar aqueles que iam ao encontro do nosso objeto de estudo, que versassem sobre aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional do professor universitário.

A análise destas informações, a exclusão dos trabalhos que se encontravam fora do escopo e a exclusão de trabalhos repetidos em ambas as bases, permitiu que chegássemos ao número final de 68 trabalhos publicados nos últimos anos, sendo 32 dissertações e 36 teses.

Na sequência, organizamos na Tabela 1 informações sobre o ano das publicações:

Tabela 1 - Quantidade de Dissertações e Teses sobre DP no ES

Tipo de trabalho	2018	2019	2020	2021	2022	Total
Dissertações	05	09	06	11	01	32
Teses	11	06	09	08	02	36
Total	16	15	15	19	03	68

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações coletadas no banco de dados da CAPES e BDTD. Janeiro/2023.

Entre os anos de 2018 e 2021 observamos uma média de 16 produções por ano, no entanto, no ano de 2022 notamos uma queda considerável na conclusão de trabalhos de mestrado e doutorado. Uma justificativa a ser considerada é o atraso na indexação de teses e

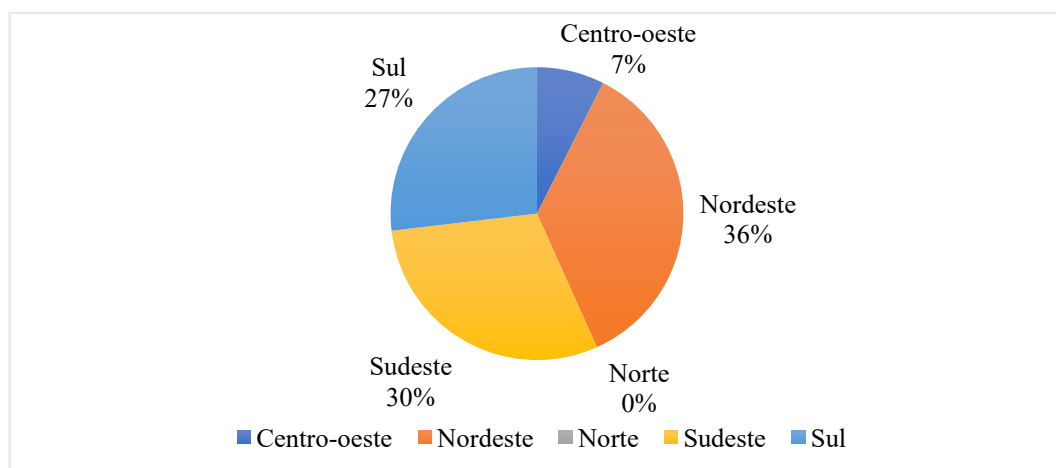
dissertações nas bases, que pode ter acontecido com os trabalhos defendidos nos meses finais do ano, bem como, a queda como reflexo da pandemia de COVID-19, visto que as medidas de isolamento social, necessárias e impostas durante o ano de 2019 impactaram principalmente aqueles que estavam no início e metade das pesquisas, interferindo na oferta e curso de disciplinas dos programas, no acesso e consulta dos pesquisadores a documentos, na obtenção de dados de instituições, realização de entrevistas, observações, experimentos e participação em eventos.

Durante este período, os alunos de pós-graduação tiveram que adaptar ou redesenhar totalmente seus projetos a novas condições, acarretando atraso no desenvolvimento e finalização de suas pesquisas. E, por fim, ser resultado das políticas liberais promovidas pelo governo Bolsonaro que impactaram a pós-graduação e a universidade brasileira.

Restrições no orçamento do MEC e bloqueio dos recursos previstos ao MCTIC em 2019, além dos cortes progressivos nas verbas destinadas ao CNPq desde 2018 (Amaral *et. al.*, 2020) e da suspensão de bolsas de pesquisas destinadas a programas e estudantes da pós-graduação brasileira pela CAPES em 2020 (Reis *et. al.*, 2020) exerceram grande impacto sobre as condições de permanência dos estudantes, nos índices de evasão e no número de alunos matriculados na pós-graduação.

Muitos grupos de pesquisa têm se dedicado ao estudo e à implementação de propostas que visem transformar a realidade da aprendizagem da docência para o ensino superior. No Gráfico 1 foram organizadas informações sobre os estudos analisados por região geográfica no Brasil.

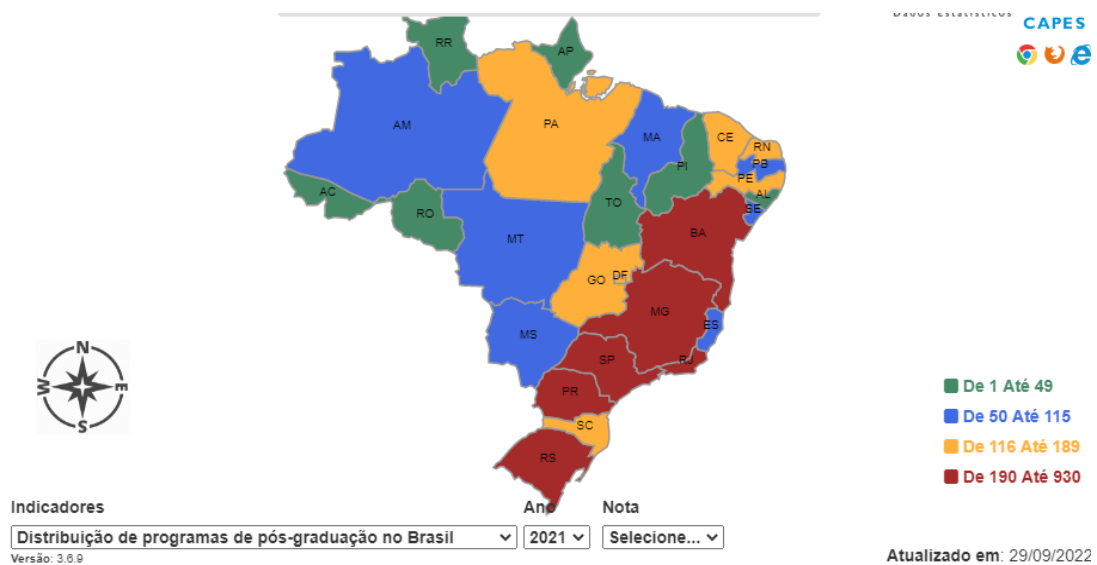
Gráfico 1 – Produções acadêmico-científicas, dissertações e teses, por região geográfica no Brasil de 2018 a 2022



Fonte: Elaborado pela autora com base em informações coletadas no banco de dados da CAPES e BDTD. Janeiro/2023.

Os índices registrados no gráfico evidenciam que mais da metade, 57%, da produção acadêmico-científica de dissertações e teses no Brasil ocorre em IES localizadas nas regiões Sul e Sudeste. Estes dados estão consoantes com aqueles disponibilizados pelo GEOCAPES – Sistema de Informações Georreferenciadas - para o ano de 2021. De acordo com os dados do site, os Programas de Pós-Graduação (PPG) brasileiros estão concentrados em maior número nos estados pertencentes às regiões acima referenciadas. A Figura 1 apresenta de forma clara essa informação:

Figura 1 – Distribuição geográfica de PPG no Brasil no ano de 2021



Fonte: GEOCAPES – Sistema de Informações Georreferenciadas. Janeiro/2023.

Nas regiões Sul e Sudeste, as universidades que mais se destacaram na produção de teses e dissertações sobre desenvolvimento profissional docente no intervalo referenciado foram: a Universidade Federal de Pelotas, no Sul, com 5 trabalhos; e a Universidade Federal de Uberlândia, no Sudeste, com 7 trabalhos defendidos (todos pelo PPGED/FACED). Embora não pertença às regiões onde há maior concentração de trabalhos produzidos, a Universidade Estadual do Ceará foi a instituição que mais produziu no período: 14 trabalhos entre 2018 e 2022. O PPG de Educação da UECE oferece cursos de mestrado e doutorado, tendo uma linha de pesquisa voltada à Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação.

As pesquisas realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação têm trabalhado a formação e o desenvolvimento profissional do docente na Educação Superior através de diversos enfoques e abordagens. A maioria dos trabalhos tem discutido acerca da formação, dos

saberes e das práticas do professor universitário, refletido sobre aspectos relacionados ao percurso formativo e à aprendizagem da docência, especialmente em ações coletivas e em serviço. Entre estes temas, dois ganham destaque pela quantidade de trabalhos voltados para o mesmo objeto de estudo: a formação do professor bacharel e/ou professor iniciante, que compõe 27% dos trabalhos; e, a formação docente na pós-graduação, que engloba 13% entre teses e dissertações.

Estes dados vão ao encontro de uma problemática da formação docente universitária no Brasil que é a legislação vigente. As únicas diretrizes contidas na legislação brasileira que fazem referência à formação deste profissional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), orientam para uma preparação (preferencial) em programas de pós-graduação *stricto sensu* (Brasil, 1996):

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

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

Nos surpreendeu o reduzido número de trabalhos que se dedicaram ao estudo da temática da identidade profissional docente do professor universitário. Considerando que, devido à fragilidade da formação profissional para o exercício da docência, grande parte dos professores universitários ainda se identificam de acordo com seus campos de formação específica ou destacam mais seu papel de pesquisador na universidade, em detrimento do de docente, esperávamos maior volume de estudos nesta área. Mostrando que é uma área que deve, ainda, ser explorada. No Quadro 1 relacionamos as informações sobre as dissertações produzidas no período analisado.

Quadro 1 – Relação de dissertações publicadas no período 2018-2022 (DPD no ES)

Dissertações				
Ano	Título	Autor	Instituição	Palavras-chave
2018	A formação docente no Programa de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da UFRGS sob a perspectiva de seus egressos entre 2007 e 2017	Milani, Giovanna Silveira	UFRGS	Formação docente Pós-Graduação Administração
	Cartografia da formação, dos saberes e das práticas avaliativas de professores no curso de Licenciatura em Matemática	Maciel, Alessandra De Oliveira	UECE	Formação de professores; Saberes docentes; Práticas Avaliativas; Docência Universitária; Licenciatura em Matemática

	Docência Universitária: de bacharel a professor nos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de Informação'	Silva, Fernanda Quaresma da.	UFU	Docência Universitária; Professor Bacharel; Identidade Profissional
	Identidade e formação de docentes universitários: reflexões acerca das visões de professores bacharéis	Marques, Michel Hallal	UFPEL	Docência Universitária; Identidade; Formação; Ensino Superior
	Saberes da docência no ensino superior: interfaces entre formação e profissionalização docente'	Correa, Avani Maria de Campos.	UFU	Formação; Docência Universitária; Docente arquiteto
2019	A contribuição do PIBID no desenvolvimento profissional dos professores do curso de Geografia na Universidade Federal de Pelotas.	Albuquerque, Bianca Sousa Barbosa	UFPEL	PIBID Ensino de Geografia Formação docente Ensino superior Desenvolvimento profissional
	A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: um diálogo entre formação pedagógica e reflexividade	Florencio, Thais de Sousa.	UECE	Formação; Docência Universitária; Docente bacharel; Reflexividade; UVA
	Aprendizagem da docência universitária: a gestão em contextos emergentes	Dewes, Andiará	UFSM	Educação superior Trabalho docente Professor/gestor Desenvolvimento profissional docente Abordagem sociocultural
	Avaliação do ensino e aprendizagem: aspectos cartográficos da constituição da formação, saberes e práticas de professores do Curso de Pedagogia UAB/UECE'	Carmo, Alana Dutra do	UECE	Avaliação do ensino e aprendizagem; Educação a distância; Formação de professores; Pedagogia a distância
	De bacharel a professor: o ser docente no ensino universitário	Dantas, Anne Cristine da Silva.	UFRN	Formação do Docente Bacharel; Docência Universitária; Ensino Superior
	Docência universitária: implicações da formação leitora dos professores na prática pedagógica	Soares, Charlene	UNESC	Professores universitários Formação leitora Prática pedagógica Ensino da leitura Professores – Formação
	Formação, saberes e práticas de ensino dos professores do curso de medicina veterinária da UECE	Pacheco, Mayara Alves Loiola.	UECE	Formação Docente; Saberes Docentes; Práticas de Ensino; Professores Bacharéis
	Percepções e expectativas de professores universitários sobre a formação continuada	de Souza, Isilda Guimarães	UNICSUL	Formação continuada Ensino superior Docente em formação CNPQ > CIENCIAS HUMANAS > EDUCACAO
	A formação docente através da trajetória dos doutorandos na pós-graduação	Gutierrez, Matheus Naville	UNICAMP	Professores universitários - Formação Universidades e faculdades - Pós-graduação

				Educação - Estudo e ensino (Pós-graduação) Biologia - Estudo e ensino (Pós-graduação)
2020	Aprendizagem da docência no ensino superior: um estudo envolvendo docentes da Universidade Púnguê- Moçambique	Mario, Rogerio Filipe.	UPM	Aprendizagem; Docência Universitária; Ensino Superior
	Desenvolvimento profissional de docentes universitários: manifestações de afetividade em um grupo colaborativo	Vieira, Nagilla Regina Saraiva	UFU	Desenvolvimento Profissional Docente; Afetividade; Grupo Colaborativo
	Docência universitária na área da saúde: um estudo das trajetórias de formação e das práticas de ensino de bacharéis iniciantes na carreira docente	Campos, Crisciane Alves De Almeida	UFMG	Bacharéis docentes; iniciação à docência; saúde; saberes e práticas
	Formação continuada de docentes do ensino superior no Brasil: realidades e perspectivas'	Gomes, Evora Nirvana.	UPF	Formação continuada; Ensino superior; Educação Superior; Docência.
	Formação de Professores para Educação Superior nas Engenharias: Potencialidades Inovadoras'	Goncalves, Claudio Martins	Unb	Inovação. Formação Docente. Ensino Superior. Engenharia.
	O professor no curso de Tecnologia em Design de Moda: o conhecimento específico e a formação pedagógica para o exercício da docência	Garcia, Taise Roza	UFPEL	Docência Universitária; Formação de Professores; Ensino Superior
2021	A Educação Superior como um espaço para todos/as: as necessidades formativas de docentes universitários/as rumo à inclusão de educandos/as com deficiência'	Silva, Lorrane Stefane	UFU	Docência Universitária; Necessidades Formativas; Formação Permanente; Educação Para Todos/as; Educandos/as com Deficiência
	A formação do professor universitário: contribuições dos programas de pós-graduação em educação em Minas Gerais	Miranda, Renata Veiga de	UFOP	Formação de professores; Docência universitária; Programa de Pós-graduação em Educação; Estágio de Docência
	Docência na Educação superior: abrindo caminhos entre o trabalho, a formação e a saúde.'	Andrade, Gabriela Cristine Rosa	Unb	Trabalho; Formação; Saúde; Docência universitária
	Docência universitária: a constituição da formação, saberes e práticas de ensino dos professores dos cursos de Geografia'	Monteiro, Rachel Rachelley Matos.	UECE	Docência Universitária; Formação de Professores; Licenciatura; Bacharelado
	Formação continuada docente: percepções dos professores de ciências contábeis e suas contribuições para a docência universitária'	Veloso, Elisangela Freitas da Silva	UNESC	Pedagogia Universitária. Docência Universitária. Formação Continuada.
	Iniciação à docência nos cursos de direito: um estudo em instituições do sudoeste goiano	Flores, Layla Karoline Alves	UFJ	Ensino Superior; Professor bacharel; Formação pedagógica;

		Teixeira		Docência universitária; inserção à docência
	O arquiteto na docência universitária: diálogo sobre a formação de professores'	Vieira, Livia Cavalcante	UECE	Formação; Docência Universitária; Docente arquiteto
	O ensino jurídico no Brasil: contribuições de HABERMAS E PAULO FREIRE na formação para a docência	Neto, Manoel Gregorio do Amaral	UECE	Dialogicidade; Teoria da Ação Comunicativa; Formação de professores; Ensino jurídico
	O estágio de docência e sua contribuição para a formação pedagógica de docentes universitários em um curso de Pósgraduação stricto sensu	Gebara, Gabriela Oldane	UNESP - Bauru	Estágio de docência; Docência universitária; Formação pedagógica no ensino superior; Discurso do Sujeito Coletivo.
	Pedagogias universitárias e o desenvolvimento profissional do docente na pós-graduação stricto sensu: 10 anos de PPGEDU/UNEMAT CÁCERES – MT 2021	Tessaro, Elen Caroline	UEMT	DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO; PPGEDU/UNEMAT
	Trajetórias de desenvolvimento profissional docente em contexto da pedagogia universitária: narrativas de docentes formadores do curso de Licenciatura Plena em Matemática da UNEMAT/CÁCERES CÁCERES-MT 2021	Veiga, Bruna Borges da.	UEMT	Desenvolvimento Profissional; Docência Universitária; Narrativas Docentes; Bola de Neve
2022	Pedagogia virtuosa: os mo(vi)mentos da formação docente universitária	Santos, Fabiana Cabrera Silva	UNIMEP	Pedagogia virtuosa; Práxis criadora; Identidade profissional docente; Saberes docentes; Formação.

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações coletadas no banco de dados da CAPES e BDTD. Janeiro/2023.

Na sequência, no Quadro 2 relacionamos as informações das teses produzidas no período analisado.

Quadro 2 – Relação de teses publicadas no período 2018-2022 (DPD no ES)

Teses				
Ano	Título	Autor	Instituição	Palavras-chave
2018	(Auto) Formação e saberes docentes no desenvolvimento profissional do professor administrador: entre as ciências administrativas e da educação	Coelho Junior, João Carlos	UFSC	Desenvolvimento profissional docente Professor administrador Pesquisa (auto) biográfica Narrativas docentes Experiência de si
	A constituição desumanizadora da docência universitária em Ciências Biológicas'	Rocha, Andre Luis Franco da	UFSC	Pedagogia universitária; Docência universitária; Formação de professores; Ciências

	A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência: os saberes da comunicação e os saberes da experiência em interação na constituição docente	Castro, Francisco Mirtiel Frankson Moura	UECE	Práxis Pedagógica; Formação Contínua; Didática e Docência
	A qualidade da educação superior e a pedagogia universitária: um olhar sobre a docência	Santos, Guilherme Mendes Tomaz dos.	UNILASALLE	Educação Superior. Pedagogia Universitária. Qualidade da Educação Superior. Docência Universitária
	Constituição do professor universitário iniciante no contexto de uma instituição em implantação: envolvimento e responsabilidade individual e institucional'	Delaia, Maria Margarete.	UFPEL	Docência universitária; docente universitário iniciante; prática docente; formação docente; desenvolvimento profissional docente
	Docência universitária e bacharéis docentes: processos formativos e a prática pedagógica	Rehem, Cacia Cristina Franca	PUCSP	Docência Universitária; Formação Docente; Necessidade Formativas; Práticas Pedagógicas
	Docência Universitária na Saúde: limites e possibilidades para uma prática inovadora	Oliveira, Raquel Gusmao	USPRP	Ensino superior; Educação médica; Inovação
	Docência Universitária: interfaces entre avaliação institucional, necessidades formativas e desenvolvimento profissional docente	Sousa, Dolores Cristina.	USP	Análise de necessidade formativa. Necessidade de formação. Professor universitário. Autoavaliação. Formação cíclica.
	O conhecimento avaliativo dos docentes dos cursos de pedagogia: cartografia dos saberes, práticas e formação	Neta, Maria De Lourdes Da Silva	UECE	Conhecimento Avaliativo; Cartografia; Didática-Avaliação; Formação, Saberes e Práticas
	Professoralidade em Dança no contexto universitário: tessitura de uma rede de experiências	Assis, Thiago Santos De	UFBA	Professoralidade em Dança; Docência Universitária; Formação de professores em Dança; Estudos sobre a Universidade.
	Professores bacharéis da saúde: trajetórias de profissões docentes	Ramos, Evódio Maurício Oliveira	UECE	Docência Universitária; Profissionalidade; Habitus; Professor Bacharel
2019	A formação do docente universitário nos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação: diagnóstico e perspectivas	Guimarães, Fernanda Xavier	UFBA	Ciência da Informação; Professores universitários - formação - Brasil; Universidades e faculdades - pós-graduação; Universidades e faculdades - corpo docente; Docência universitária
	Cartografia dos percursos de formação, dos saberes e das práticas de ensino dos professores da disciplina de	Ribeiro, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa	UECE	Postura Cartográfica; Formação; Saberes; Práticas de Ensino; Percorso Formativo

	didática em cursos de licenciaturas da Universidade Estadual do Ceará (UECE)'			
	Docência universitária em cursos de licenciatura na Faculdade de Educação de Itapipoca/UECE: cartografias de percursos formativos, constituição de saberes e vivências de práticas de ensino'	Machado, Sarah Bezerra Luna Varela	UECE	Cartografia; Percursos formativos; Constituição de saberes; Práticas de ensino
	Formação continuada didático-pedagógica no contexto da docência universitária: contribuições para o processo de (re)construção da identidade profissional docente	Lima, Renata da Costa	UFPE	Formação continuada didático-pedagógica; Identidade profissional docente; Professor universitário; Representações sociais
	Inclusão do estudante com deficiência no ensino superior e a formação continuada do docente universitário'	Martins, Lisie Marlene da Silveira Melo.	UFRN	Inclusão no Ensino Superior; Pessoa com deficiência; Formação Continuada; Docência Universitária
	Tem que fazer sentido”: docência universitária como práxis criadora mediada por ensino, pesquisa e extensão na UFPI.	Araujo, Lucelia Costa	UFPI	Docência universitária; Ensino, pesquisa e extensão; Práxis
2020	(Trans)formar a docência na universidade: possibilidades evidenciadas a partir de uma pesquisa com professores bacharéis'	Vilela, Naiara Sousa.	UFU	Docência Universitária; Pesquisa-ação crítico-colaborativa; Pedagogia Universitária
	Ações de desenvolvimento profissional de professores da educação superior no Brasil e na Argentina: um estudo comparado entre o GIZ (UFMG) e as assessorias pedagógicas (UBA)'	Conceicao, Juliana Santos da	UFMG	Ações formativas; Docência universitária; Desenvolvimento profissional docente; Capital pedagógico
	Blended learning na formação continuada de professores universitários: novas conexões à profissionalização e à prática docente	Santos, Vera Lucia Pontes dos	UFAL	Docência universitária; Profissionalização continuada; Blended learning; Metodologias ativas; TDIC; Prática docente universitária
	Iniciação à docência universitária: experiências e desafios para um ensino de graduação com qualidade social	Santos, Marcos Henrique Almeida do	UNICAMP	Profissionalidade Docente Universitária; Professores Iniciantes; Mediação Pedagógica; Responsabilização Participativa; Qualidade Social do Ensino de Graduação
	O desenvolvimento profissional docente de professores do magistério superior: reverberações e contribuições das políticas institucionais de formação	Pagliariin, Lidiane Limana Puiati	UPF	Docência; magistério superior; políticas institucionais; formação continuada; desenvolvimento profissional docente

	continuada			
	O professor bacharel iniciante no ensino superior: experiências de egressos do Mestrado em Administração da UFRN'	Maia, Kadma Lanubia Da Silva.	UFRN	Formação; Docência Universitária; Docente arquiteto
	Reflexões acerca da docência universitária na área da saúde: o professor hermeneuta	Grasel, Cláudia Elisa	UNOCHAP ECÓ	Docência. Educação superior. Formação pedagógica. Hermenêutica. Área da Saúde.
	Saberes da docência universitária e ciclo gnosiológico em Paulo Freire: tessituras a Partir da Pós-Graduação Em Educação	Vieira, Hamilton Perninck	UECE	Saberes da docência universitária; Práxis pedagógica; Pós-Graduação em Educação; Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire
	Tornar-se professor de estágio: narrativas de docentes orientadores de estágio supervisionado em cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Ceará	Reis, Francisca das Chagas Soares	UECE	Saberes docentes; Percurso formativo; Práticas de ensino; Estágio supervisionado; Licenciatura
2021	A formação para a docência no ensino superior: espaços de compartilhamento de experiências entre professores e pós-graduandos na Pós-Graduação em Química da UFJF	Ferraz, Victor Gomes Lima	UFJF	Docência universitária Formação de professores Formação continuada Saberes docentes Reflexão
	Docência universitária e artesanaria em tempos de inovação	Lanzarini, Joice Nunes.	UNISC	Docência Universitária; Artesania; Inovação; Ensino Superior; Educação.
	Docência universitária inovadora: um estudo nos cursos de Educação Física em IFES da região do Triângulo Mineiro'	Silva, Wellington dos Reis	UFU	Professores inovadores; Desenvolvimento profissional docente; Docência universitária; Docência em Educação Física
	Docência universitária na Licenciatura em Química: uma análise dos saberes de experiência e da ação pedagógica'	Silva, Mara Aparecida Alves da.	UFBA	Docência Universitária; Saberes de experiência; Saberes da ação pedagógica; Pedagogia da Educação Superior
	Docência universitária no curso de bacharelado em Administração: formação, constituição de saberes docentes e práticas de ensino'	Bessa, Marcos James Chaves.	UECE	Docência universitária; Formação; Saberes docentes; Práticas de ensino
	Formação pedagógica nas ciências básicas da saúde: o papel da instituição de ensino superior e da pós-graduação na qualificação docente	Oliveira, Gislaíne Alves de.	UFRGS	Docência universitária; Professor profissional; Formação inicial; Formação continuada.
	Assessoria pedagógica universitária: o trabalho com a formação continuada de professores na Unioeste	Antonello, Jaqueline	UNIOESTE	Educação Superior Assessoria Pedagógica Universitária Formação Continuada
	Inclusão na Educação	Oliveira, Gracy	UFBA	Inclusão Educacional;

	Superior: novas tessituras para o campo da docência universitária	Kelly Andrade Pignata		Ensino Superior; Docência; Pessoa com Deficiência.
2022	Condições de resiliência na docência universitária: tessituras entre a formação e a história de vida	Hamermuller, Douglas Ortiz	UFPEL	Formação de professores; Ensino Superior; Resiliência; Histórias de vida; Entrevistas Narrativas
	Docência Universitária: a formação continuada do bacharel em Direito que leciona nos cursos de Direito'	Manzan, Fabiana Padua de Urzedo.	UFU	Direito; Formação Continuada; Docência Universitária

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações coletadas no banco de dados da CAPES e BDTD. Janeiro/2023.

Após realizarmos o mapeamento das dissertações e teses publicadas no período, ler e analisar as produções encontradas, selecionamos os trabalhos que mais se aproximaram do nosso objeto de estudo. Foram elencados quatro trabalhos.

O primeiro, “O desenvolvimento profissional docente de professores do magistério superior: reverberações e contribuições das políticas institucionais de formação continuada”, realizado por Pagliarin (2020), investigou a maneira como as políticas institucionais de formação continuada ofertadas e desenvolvidas nas universidades federais para professores de magistério superior reverberam e contribuem para o desenvolvimento profissional docente.

A partir de análise documental e realização de entrevistas, a autora constatou que nas ações de formação continuada ofertadas e desenvolvidas há pouca participação docente, embora venha aumentando gradativamente; a maioria das ações são de cunho didático-pedagógico mas, ainda que contemplem o levantamento das necessidades formativas, o tipo de atividade mais recorrente (palestra) e a metodologia das formações (exposição de conteúdo) tem se mostrado inadequadas; nem sempre há uma concepção teórica assumida que oriente a proposição e o desenvolvimento das ações formativas; as aprendizagens docentes construídas mediante participação nessas ações mais citadas referem-se aos processos de ensino-aprendizagem.

Uma conclusão possível, de acordo com Pagliarin (2020), é que as políticas institucionais analisadas podem estar tentando compensar lacunas formativas anteriores. Apesar de todas as dificuldades salientadas, as políticas institucionais de formação continuada reverberam e contribuem para o desenvolvimento profissional dos que dela participam, principalmente no que concerne a questões voltadas ao ensino, à reflexão docente sobre sua forma de agir profissionalmente, bem como à percepção dos docentes sobre necessidade de compartilhar experiências com seus pares e serem sujeitos da formação continuada.

O segundo trabalho selecionado refere-se à pesquisa desenvolvida por Lima (2019), denominada “Formação continuada didático-pedagógica no contexto da docência universitária: contribuições para o processo de (re)construção da identidade profissional docente”, na qual a autora demonstrou que a formação continuada didático-pedagógica (FCDP) contribui para o processo de reconstrução da identidade profissional docente do professor universitário. Tendo como base a teoria das representações sociais, partindo de entrevistas e análise de conteúdo, o trabalho apontou que experiências de FCDP têm contribuído com o processo de reconstrução identitária dos professores a partir de duas perspectivas: ela estimula processos de identificação e socialização; e ressignifica a prática docente, ao construir novos saberes acerca da docência, como por exemplo compreender que o ensino precisa vincular-se à aprendizagem, que o estudante é sujeito ativo, que a avaliação não se resume a um exame e que o professor precisa mediar o conhecimento.

A autora infere que a FCDP promove uma re(construção) identitária ao substituir a identidade profissional docente centrada na figura do detentor do conhecimento e do pesquisador por uma identidade de “profissional do ensino” que, entre outras coisas, desenvolve a atividade de pesquisa.

O terceiro trabalho, “Docência Universitária: interfaces entre avaliação institucional, necessidades formativas e desenvolvimento profissional docente”, de Sousa (2018), investigou as possíveis interfaces entre os processos institucionais de avaliação das disciplinas e as necessidades formativas dos professores da Educação Superior, bem como, de que forma tais avaliações podem contribuir com o desenvolvimento profissional docente.

A partir da análise dos dados, a autora observou que a avaliação institucional, por ser uma ação dinâmica e complexa, deve ter o comprometimento de toda a comunidade, pois é capaz de levantar as necessidades institucionais e fornecer informações importantes para processo de tomada de decisões da IES. Para isso, a avaliação requer conhecimentos técnicos para seu planejamento e execução, e incorporação à dinâmica da gestão acadêmica e administrativa, a fim de pensar e propor programas de desenvolvimento profissional docente que visem a melhoria da qualidade de ensino e do aprendizado de seus estudantes. A autora adverte, no entanto, que por si só a autoavaliação institucional não produz transformações, pois sua fortaleza está nas relações e conexões que faz com o contexto no qual está inserida.

A quarta pesquisa, intitulada “Ações de desenvolvimento profissional de professores da Educação Superior no Brasil e na Argentina: um estudo comparado entre o GIZ (UFMG) e as assessorias pedagógicas (UBA)”, de Conceição (2020), analisou e comparou as ações

formativas de desenvolvimento profissional realizadas em universidades públicas de Educação Superior no Brasil e na Argentina.

Com base em observações, análise documental, questionário e entrevistas semiestruturadas, a autora pôde inferir que os trajetos trilhados pelas instituições são múltiplos e têm relação direta com os contextos dos campos em que cada ação está inserida, bem como a cultura, as condições de trabalho, os contextos políticos e as bases teóricas. Duas experiências de programas de formação docente desenvolvidos por estas universidades merecem destaque e serão mais explorados neste estado da questão.

O chamado GIZ, que corresponde à Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino da Universidade Federal de Minas Gerais, atua em diversas frentes, dentre elas o PerCurso Docente, o qual se constitui como uma iniciativa voltada exclusivamente para os docentes e pós-graduandos da UFMG, com oferta semestral de 120 vagas. Contemplando atividades presenciais e remotas, o curso funciona mediante a disponibilização de um leque de atividades formativas que visam ampliar as estratégias de mediação da aprendizagem e colaborar para a construção de uma rede de compartilhamento de experiências do corpo docente da universidade.

A inscrição no PerCurso é voluntária, e os docentes e estudantes podem participar repetidas vezes e compor diferentes percursos. Os participantes montam seus planos de estudos de acordo com suas demandas e anseios pessoais, rompendo com a ideia de um curso linear em que há um conteúdo homogêneo a todos os participantes. O PerCurso tem uma duração de quatro meses, com uma carga horária de 60 horas, e certifica os participantes que concluem 60% das atividades propostas. Para os pós-graduandos, essa certificação pode ser aproveitada como crédito no mestrado ou no doutorado e, também, conta como pontuação em concursos para docente.

A Facultad de Farmacia y Bioquímica da Universidade de Buenos Aires (UBA) criou sua própria área pedagógica para atuar nas questões ligadas ao ensino dos cursos de graduação vinculados a essa unidade acadêmica, tendo como princípio ajudar a melhorar a relação entre a formação pedagógica e as áreas disciplinares específicas. Nela é desenvolvido o programa Carrera Docente, aberto aos graduados da faculdade e cursos afins, que sejam docentes na instituição.

Organizado em quatro semestres letivos, o curso tem seu currículo dividido em quatro trajetórias de formação: a) trajeto estruturado (disciplinas obrigatórias); b) trajeto de observação e análise da prática docente; c) trajeto de especialização acadêmica (formação e conhecimento da disciplina específica); e d) trajeto não estruturado (oficina à escolha do participante).

A Carrera Docente tem carga horária total de 264 horas, cursadas em dois anos, de forma presencial. Para aprovação, o docente precisa ter 75% de frequência e ser aprovado nas avaliações em todas as disciplinas. Uma vez concluída a Carrera Docente, os professores recebem o título de docente autorizado, que pode ser utilizado como pontuação para concursos que visam a progressão na carreira.

Dentre as diversas análises empreendidas por Conceição (2020), neste rico trabalho, é interessante destacar que umas de suas constatações é a maior valorização da docência no sistema universitário argentino, que está regida não apenas pela titulação dos professores, mas, essencialmente, por sua experiência pedagógica e profissional, diferindo do modelo brasileiro no qual a titulação e a condição de pesquisador são o que conferem status e posição de prestígio. Ressaltamos que ambos os programas, além de serem voltados à formação do seu corpo docente, também, o oportunizam a estudantes que tenham interesse em aprender a docência, oferecendo, inclusive, benefícios aos alunos participantes. Esta iniciativa constitui-se como uma forma de promover a formação inicial à docência para a Educação Superior e, ao mesmo tempo, compensar a lacuna deixada pelos programas de pós-graduação que deveriam contemplar a construção do conhecimento didático-pedagógico em seus currículos.

A análise dos trabalhos demonstrou a importância do papel institucional da universidade em utilizar seus recursos materiais e humanos para pensar e desenvolver programas e ações de formação continuada e em serviço, que possam atuar efetivamente como um espaço de aprendizagem de conhecimentos didático-pedagógicos e de partilha de experiências dos professores sobre suas práticas. As ações de desenvolvimento profissional docente atuam transformando as práticas pedagógicas docentes, melhorando a aprendizagem dos alunos e reconstruindo a identidade profissional docente do professor universitário através do fortalecimento da dimensão do ensino da sua carreira.

Continuando o mapeamento acerca das produções mais atuais sobre desenvolvimento profissional docente do professor universitário, buscamos por publicações em periódicos científicos disponibilizados no Periódicos CAPES e plataforma Scielo, obtendo na primeira busca, respectivamente, 85 e 22 artigos.

Ao realizar a primeira seleção, a partir da leitura dos títulos e resumos, chegamos ao número de 51 obras na CAPES e 4 na Scielo. Finalmente, com o intuito de promover a exequibilidade da análise das obras e garantir a qualidade dos artigos a serem explorados, definimos a abrangência da amostra incluindo apenas os artigos de periódicos científicos classificados com QUALIS A1 e A2 pela CAPES. Por fim, chegamos a um total de 23 publicações em revistas científicas analisadas, pois um dos artigos se repete em ambas as bases.

Quadro 3 – Relação de artigos publicados no Scielo e Periódicos CAPES no período 2018-2022 sobre DPD no ES.

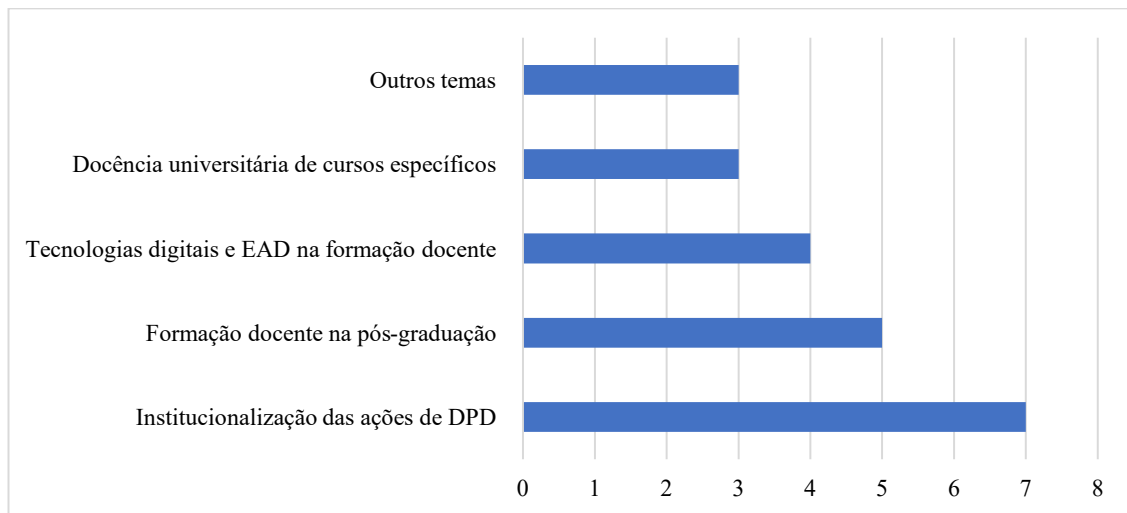
Periódicos CAPES					
Ano	Quantidade	Periódico	Qualis	Título	Autores
2018	03	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	A1	A construção da pedagogia universitária da UNIPAMPA nos primeiros anos de criação - visão institucional	Rossi, Caren et al.
		Acta Scientiarum: education	A2	Estratégias de desenvolvimento profissional docente em universidades públicas: similaridades e diferenças	Selbach, Paula et. al
		Educar em revista	A1	Possibilidades formativas para os docentes universitários: compromisso institucional	Mello, Elena Maria Billig et al.
2019	03	Educar em revista	A1	A formação docente na universidade e a ressignificação do senso comum	Cunha, Maria Isabel da
		InterEspaço	A2	Desenvolvimento Profissional Docente: o que ensinam os Professores Eméritos?	Cunha, Maria Isabel da; Oliveira, Marcia Maria Fernandes de
		Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	A1	Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional	Xavier, Amanda; et. al.
		Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)	A1	Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente	Melo, Geovana F.; Campos, Vanessa T.B.
2020	02	Revista Diálogo Educacional	A1	Desafios na formação para a docência universitária em cursos de pós-graduação	Rivas, Noeli. P. P.; Silva, Gláucia. M.
		Revista e-curriculum	A2	Docência universitária no curso de Medicina Veterinária: percursos da formação docente	Silva Neta, Maria De Lourdes da. et al
2021	06	Revista diálogo educacional	A1	Diários visuais e/ou textuais como laboratório de criação de si: movimentos transversais na docência universitária	Cardonetti, Vivien Kelling; et al
		Revista diálogo educacional	A1	Docência universitária e letramento digital: desafios da formação de professores	Assis, Maria Paulina; et al
		Revista Teias	A2	Docência universitária: formação docente dos professores do curso de Comunicação Social e do PPGCOM da UFRR	Baptaglin, Leila Adriana; Chierentin Santi, Vilso Junior
		Educação (UFSM)	A2	Estudos sobre pedagogia universitária e didática do/no ensino superior: itinerários de uma experiência em tempos de pandemia	Severo, José Leonardo Rolim de Lima; et al.
		Revista Teias	A2	Pedagogia universitária e pandemia: novos desafios na formação docente em	Breda Queiros, Gean

				isolamento social	
		Educação – Santa Maria	A2	Tecnologias digitais, formação de professores e de pesquisadores na pós-graduação: relações entre as iniciativas brasileiras e internacionais	Arruda, Eucidio Pimenta; Mill, Daniel Ribeiro Silva
		Cadernos de pesquisa	A2	Tendências das pesquisas sobre formação dos professores administradores na docência universitária	Coelho Junior, João Carlos; Veiga, Adriana Moreira da Rocha
2022	03	Revista brasileira de pós-graduação	A2	Diferenças na formação de docentes para o Ensino Superior nas áreas das Ciências Biológicas, da Saúde e Humanas	Oliveira, Gislaine Alves; Ribeiro, Maria Flavia Marques
		Revista e-curriculum	A2	Formação para a Docência Universitária: um projeto na Pós-Graduação Stricto Sensu	Masetto, Marcos Tarciso; Freitas, Silvana Alves
		Educação em questão	A1	Políticas de desenvolvimento profissional do docente universitário: o espaço e o lugar que ocupam nas universidades federais do sul do Brasil	Selbach, Paula Trindade da Silva; Luce, Maria Beatriz
SCIELO					
Ano	Quantidade	Periódico	Qualis	Título	Autores
2018	01	Psicologia Escolar e Educacional	A2	Formando mediadores de argumentação: uma experiência de estágio de docência	Macêdo, Gabriel Fortes Ramirez, Nancy Lizeth
2019	03	Educar em Revista	A1	A formação docente na universidade e a resignificação do senso comum	Cunha, Maria Isabel da
		Educar em Revista	A1	Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância	Carmo, Renata de Oliveira Souza; Franco, Aléxia Pádua
		Educar em Revista	A1	Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação	Sordi, Mara Regina Lemes De

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações coletadas na base de periódicos da CAPES e da Scielo para artigos A1 e A2. Janeiro/2023.

A análise dos artigos nos mostrou determinados subtemas que têm sido prevalentes nas pesquisas sobre desenvolvimento profissional docente na Educação Superior nos últimos 5 anos, destacando-se: a institucionalização do desenvolvimento profissional docente; a formação do professor universitário na pós-graduação; e, o uso de tecnologias e ensino à distância na formação docente, conforme podemos observar no gráfico 2.

Gráfico 2 – Quantidade de publicações em periódicos por categoria temática



Fonte: Elaborado pela autora com base em informações coletadas na base de periódicos da CAPES e da Scielo para artigos A1 e A2. Janeiro/2023.

A institucionalização das ações e de programas de desenvolvimento profissional docente nas universidades brasileiras tem sido um tema recorrente, bastante discutido e já colocado em prática em diversas instituições através de modelos mais, ou menos, consistentes. Neste EQ podemos observar a atenção cada vez maior que este tema atrai para as pesquisas no campo da Pedagogia Universitária.

Selbach e Luce (2018) se dedicaram ao estudo de ações de desenvolvimento profissional docente. Ao analisar a realidade de cinco universidades brasileiras, as autoras observaram que palestras, seminários e oficinas ainda constituem as principais estratégias de formação do docente universitário; as tecnologias de ensino à distância ainda são pouco utilizadas nestas ações; as universidades têm dificuldades para constituir grupos de discussão voltados ao enfrentamento de questões de ensino.

Rossi *et. al* (2018), através de um estudo de caso, analisou a construção da Pedagogia Universitária durante os primeiros anos de criação de uma universidade federal. No tocante à política de desenvolvimento profissional docente, as autoras destacam que sua construção foi gradual: com início na organização de seminários e na criação de espaços para discussões; avançando com a definição de um perfil docente da universidade; e, finalmente, com a criação de órgãos institucionais de apoio e desenvolvimento pedagógico ligados à Pró-reitoria de Graduação.

Mello e Freitas (2018) discutiram a formação dos docentes da Educação Superior, com base em uma pesquisa-ação desenvolvida sobre a formação continuada por meio de cursos de formação pedagógica fomentados pela gestão universitária. Engendrados na estrutura de um

projeto de desenvolvimento profissional docente da gestão, os cursos foram previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). O Programa de Desenvolvimento Profissional Docente foi desenvolvido em torno de três frentes principais: Projeto de Acolhida e Acompanhamento do Professor Ingressante; Projeto de Aperfeiçoamento à Docência Superior; e Projeto de Qualificação da Gestão do Ensino.

Xavier *et. al.* (2019) ao retomar a história acerca das ações formativas de uma universidade federal brasileira, evidenciam a evolução do conceito de desenvolvimento profissional docente, das expectativas e das ofertas de ações de formação do professor universitário, que partiram de oficinas pedagógicas de capacitação do docente ingressante em 2005, para a criação de um programa permanente de desenvolvimento profissional em 2011 destinado a todos os professores. As autoras destacam que, ao analisar as atividades ofertadas pelo programa de formação, verificou-se maior interesse docente nas questões ligadas aos aspectos práticos e/ou burocráticos da docência do que ao conhecimento específico para o ensino, indicando a posição subalterna do saber docente e das questões pedagógicas e humanísticas do ensino em relação aos conhecimentos e conteúdos específicos da área de atuação. Para elas “torna-se necessário não apenas propor ações que fomentem maior participação dos docentes estáveis, mas também elaborar documentos institucionais que favoreçam essa participação” (p.17).

O trabalho de Sordi (2019) analisa os espaços institucionais de apoio ao docente que atua na Educação Superior; tomando como foco o debate sobre as necessidades formativas dos professores e o risco de soluções neotecnicistas. Segundo a autora, apesar dos avanços observados na direção da criação destes espaços institucionais de formação, é necessário que se observe o viés que marca estes programas, pois as microdecisões pedagógicas são tomadas a partir dos referenciais teóricos que embasam os conceitos de qualidade de ensino e formação universitária. A autora defende espaços de formação que possibilitem a reflexão sobre os desafios vivenciados no exercício profissional da docência que sejam capazes de articular os conhecimentos pedagógicos com o projeto de formação universitária almejada.

Melo e Campos (2019), ao analisarem os resultados das ações formativas desenvolvidas pela pró-reitoria de graduação de uma IFES, destacam a importância das ações institucionalizadas de desenvolvimento profissional docente para a construção da identidade profissional do professor na Educação Superior e para que sejam contempladas as diversas dimensões da complexidade do trabalho docente no âmbito universitário.

Mais uma vez vemos reforçada a necessidade de avanço na construção de programas institucionais de desenvolvimento profissional pelas IES que, além de abraçarem este

compromisso devem estar atentas para os referências teóricos que orientam as suas concepções de educação, docência e qualidade de ensino.

Outro tema importante que se destaca neste levantamento de artigos é a formação do docente que deverá atuar na Educação Superior no nível da pós-graduação que, embora seja prevista e orientada “de forma sutil” pela legislação brasileira, durante toda a história da pós-graduação brasileira tem sido despriorizada com relação à formação do pesquisador e da produção acadêmica de pesquisa.

Macêdo e Ramirez (2018) relatam a experiência de estágio-docência na formação de monitores, alunos de doutorado, em uma disciplina do curso de graduação em Psicologia de uma universidade federal. Segundo as autoras, ao apresentar os monitores à função docente, em sala de aula, no planejamento diário das aulas, na seleção de estratégias de aprendizagem e no papel de mediadores da argumentação, e acompanhá-los em seu desempenho ao longo do semestre, foi promovido um espaço de aprendizado para professores e monitores.

Severo *et. al.* (2021) discutiram a experiência desenvolvida no âmbito da disciplina “Pedagogia Universitária e Didática do/no Ensino Superior”, ofertada por um programa de pós-graduação de uma universidade federal. Este relato de experiência, pautando-se por dados coletados junto aos discentes, observou que diferentes conceitos presentes nas aulas e nos textos de base para as leituras programadas (como didática, ensinagem, engajamento, pedagogia universitária, metodologias ativas, identidade docente) apresentaram-se de modo recorrente nas respostas dos alunos ao apontarem as impressões mais significativas sobre a disciplina. Embora realizada em ambiente remoto, devido ao isolamento social imposto pela pandemia COVID-19, os autores acreditam ter tido grande êxito, especialmente devido ao engajamento docente-discente, mediante um processo de ensino-aprendizagem dialógico, no qual os discentes puderam, colaborativamente, produzir com o professor o contexto e os objetos do ensino, refletindo e construindo conhecimentos sobre a Didática da/na Educação Superior, ao tempo que se constituíam sujeitos desse conhecimento.

Masetto e Freitas (2022) documentam o projeto de uma universidade privada que se propôs a realizar a formação de professores para o magistério superior através de programa de mestrado e doutorado *stricto sensu*. Segundo os autores, a trajetória percorrida constituiu-se em: incentivar o desenvolvimento de projetos de pesquisa numa linha de pesquisa específica para a formação de educadores e aumentar a produção sobre a temática no programa de pós-graduação; socializar o conhecimento nelas produzido por meio de apresentações e anais de encontros, seminários internacionais e congressos, além da publicação de artigos em periódicos referenciados da área de Educação; ofertar semestralmente disciplinas voltadas

para a formação de professores para a docência universitária voltadas a mestrandos e doutorandos de todos os programas de pós-graduação da universidade; criar um grupo de pesquisa voltado ao tema da formação de professores e paradigmas curriculares. De acordo com os autores, o desenvolvimento destas ações permitiu a consolidação do projeto de formação docente no programa e rendeu resultados muito positivos, expressos pelo número de alunos formados e publicações científicas de qualidade.

Verificamos que apesar da ausência de uma legislação mais consistente na orientação da formação para a docência universitária, existem diferentes iniciativas sendo promovidas em IES que buscam trabalhar a questão da aprendizagem da docência no âmbito dos programas de pós-graduação. Ainda que esparsas ou insuficientes, o conhecimento e estudo desses movimentos podem contribuir para a compreensão das fragilidades e potencialidades da formação docente na pós-graduação e na orientação de modelos formativos eficazes pelos programas e instituições.

Oliveira e Ribeiro (2022) se dedicaram a uma reflexão comparativa entre a formação pedagógica ofertada aos alunos de pós-graduação das diferentes áreas do conhecimento. As autoras verificaram, por meio de questionário eletrônico, quais atividades de formação pedagógica, incluindo estágio-docência, eram realizadas pelos pós-graduandos das Ciências Biológicas, da Saúde e Humanas. Elas observaram que, em geral, os pós-graduandos das Ciências Humanas realizam mais atividades de cunho teórico (disciplinas e discussões/seminários sobre Ensino Superior) enquanto os pós-graduandos das Biológicas e da Saúde realizam mais atividades de cunho prático (estágio-docência, elaboração e correção de atividades e auxílio em aulas práticas).

Rivas e Silva (2020) investigaram a formação pedagógica de professores para o Educação Superior em uma universidade pública paulista, no contexto da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE (Programa de Aperfeiçoamento de Ensino). O corpus, constituído pelos programas de ensino (objetivos, justificativa, conteúdo e bibliografia) de 34 disciplinas PAE na área das Ciências da Saúde, foi analisado utilizando-se as “Diretrizes para as Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica da Pró-reitoria de Pós-graduação” e referenciais teóricos relacionados à formação do professor universitário, mediados pela Didática e Currículo. Os dados revelaram que é preciso avançar na compreensão de que o preparo para a função docente na área das Ciências da Saúde não envolve apenas a instrumentalização técnica aprisionada a aspectos prescritivos e pragmáticos, ao tecnicismo exagerado e entendimento de metodologia de ensino e aprendizagem, pois estes não alcançam o conhecimento necessário e instigador para a compreensão do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Sendo o nosso objetivo de pesquisa constituído pelo desenvolvimento profissional dos docentes de Medicina, tais estudos nos orientam que a formação para a docência universitária neste campo ainda está muito vinculada aos aspectos práticos do processo de ensino-aprendizagem, desarticulada das concepções teóricas que sustentam, orientam e dão coerência a essas práticas. Daí, a necessidade veemente em se conhecer ações bem-sucedidas em outras realidades e de se pensar formas inovadoras de construção e promoção deste conhecimento.

A produção acadêmica do período também foi muito motivada pelo contexto social de isolamento em que vivemos durante o período de agravamento da pandemia de COVID-19. E, mesmo com o retorno das atividades presenciais, notamos que muitas das ferramentas utilizadas para o ensino remoto mostraram-se eficazes na promoção de novos espaços de ensino e aprendizagem, sendo incorporadas aos currículos e metodologias das disciplinas e cursos.

Muitos trabalhos refletiram sobre aspectos relacionados ao uso de tecnologias e educação à distância ou relataram experiências de formação docente desenvolvidas durante este período. Os trabalhos de Assis *et. al.* (2021), Queiros (2021) e Arruda e Mill (2021) se propuseram a estudar o tema da formação tecnológica de professores universitários.

Queiros (2021) analisou a importância da construção da identidade docente para superar os desafios que o vírus impôs ao sistema educativo. Segundo o autor, em tempos de isolamento social, a Pedagogia Universitária deve se manifestar, porque dela se espera orientações para o novo formato das aulas remotas e para a reinvenção dos professores na condução de suas práticas pedagógicas em meio à sua formação e à formação de seus alunos.

Carmo e Franco (2019) investigaram as aprendizagens dos professores para ensinar quando, da modalidade presencial, passaram a atuar como professores-tutores online em cursos de graduação à distância. As autoras defendem que a (re)construção da identidade profissional desse educador pode torná-lo mais flexível à mudança em uma modalidade de educação em que sua experiência e seu conhecimento constituídos no magistério presencial podem se revelar insuficientes ou inadequados para o desenvolvimento da docência online.

O desenvolvimento das tecnologias de educação à distância tem muito a contribuir com as ações de desenvolvimento profissional docente, podendo promover o protagonismo do professor na sua aprendizagem, corporificando um espaço de compartilhamento de experiências e de reflexão sobre suas práticas.

Ter dimensão da produção acadêmica geral sobre a temática do desenvolvimento profissional docente se fez de extrema importância, visto que a docência universitária, independente das especificidades que exige cada campo do saber, possui a mesma

complexidade para seu exercício profissional e exige um corpo de conhecimentos teóricos e práticos que é comum e necessário a qualquer professor que atue na Educação Superior.

As pesquisas acerca dos aspectos que envolvem a formação pedagógica docente do professor universitário, dos modelos institucionais de DPD e da identidade profissional docente do professor bacharel, todas elas contribuem para a ampliação da discussão e para a compreensão/transformação das realidades.

2.3 Desenvolvimento Profissional Docente e Educação Médica: iniciativas e estudos

2.3.1 Iniciativas e estudos no Brasil

Direcionando o levantamento e EQ para o nosso objeto de estudo, realizamos uma segunda busca nas bases de dados com o intuito de encontrar produções acerca da temática do desenvolvimento profissional docente na Educação Médica. No banco de teses da CAPES e na BDTD, mapeamos a produção de dissertações e teses a partir dos descritores “desenvolvimento profissional docente” OR “formação docente” AND “médica” OR “médico” OR “medicina”. A partir desta busca, foi possível encontrar 21 trabalhos publicados, os quais estão organizados na tabela abaixo segundo o ano e o tipo de publicação.

Tabela 2 – Quantidade de Dissertações e Teses sobre DPD e Educação Médica

Tipo de trabalho	2018	2019	2020	2021	2022	Total
Dissertações	6	5	5	3	1	20
Teses	0	0	1	0	0	1
Total	6	5	6	3	1	21

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações coletadas na base de dados da CAPES e BDTD. Janeiro/2023.

Observamos na Tabela 2 que, tal qual nas pesquisas sobre desenvolvimento profissional docente na docência universitária, houve uma redução de trabalhos defendidos nos anos de 2021 e 2022, a qual atribuímos às mesmas razões discutidas anteriormente. Na sequência, no Quadro 4, relacionamos os trabalhos acadêmico-científicos encontrados na nossa busca sobre desenvolvimento profissional na Educação Médica, publicados entre os anos de 2018 e 2022.

Quadro 4 – Relação de dissertações e teses publicadas no período 2018-2022 (DPD no ES)

Dissertações				
Ano	Título	Autor	Instituição	Palavras-chave
2018	Análise do processo de transição de médico a docente	Hernandes, Mauro Esteves	PUC-SP	Professores de medicina - Formação profissional Educação médica

				Medicina - Prática
	Desafios da educação pedagógica permanente do médico para o exercício da docência	Matarucco, Cristina Rocha	PUC-SP	Professores de medicina - Formação profissional Educação permanente Educação médica
	Docência universitária na saúde: limites e possibilidades para uma prática inovadora	Oliveira, Raquel Gusmão	USP-RP	Educação médica Ensino superior Inovação
	Formação de professores em medicina: minicurso para docência em habilidades clínicas	Ryssia de Oliveira Braun Guimaraes	CESUPA	Habilidade Clínica;Capacitação de Professores;Educação Médica
	Matriz de competência para Residência Médica em Cardiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Pita, Cristiane Guedes	UFRN	Residência médica;Educação médica;Educação baseada em competência;Matriz de competência
	Ações para a retomada do ensino da humanização nas escolas de medicina: uma revisão sistemática da literatura, 2010-2016.	Amore Filho, Edson Dell	UNIFENAS	Humanização. Educação médica. Relação médico-paciente
2019	Desenvolvimento de competências pedagógicas no serviço de endoscopia digestiva do Hospital Universitário Onofre Lopes	Gois, Arlinda Maria Pinheiro dos Santos de	UFRN	Educação permanente Endoscopia Ensino Educação médica Preceptoría
	Ensino de medicina legal e perícias médicas fundamentado em competências: uma nova proposta curricular	Borba, Diogo Nilo Miranda	UFAL	Medicina legal Perícia médica Educação baseada na competência Educação médica Matriz curricular Técnica Delfos
	Modelos de preceptoría de residências em Medicina de Família e Comunidade no cenário de aprendizagem em atenção primária no Brasil	Pessoa, Bruno Henrique Soares	UFRN	Atenção primária à saúde;Medicina de família e comunidade;Preceptoría;Internato e residência
	O ensino da geriatria e gerontologia no curso de medicina da UFRN: reflexões para a elaboração da matriz curricular para	Formiga, Betina Barbiero Saad	UFRN	Competência clínica;Educação baseada em competências;Geriatria;Ensino

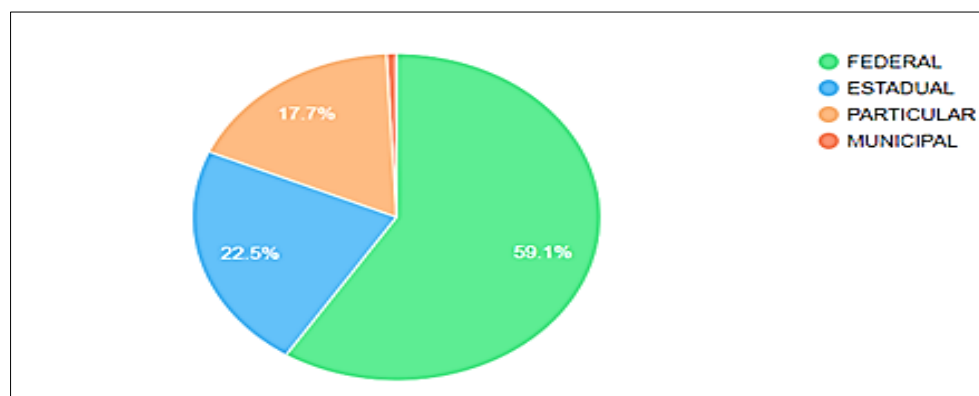
	a graduação			
	Professores no curso de Medicina: (des)caminhos entre a atuação profissional e a profissionalidade docente	Mendes, Rosimeire Ferreira	USP	Curso de medicina Educação médica Ensino superior Profissionalidade docente
2020	Competências em promoção da saúde na formação profissional: estudo de caso de uma residência multiprofissional em saúde da família	Carnaúba, Jessica Pinheiro	UFC	Promoção da Saúde Internato não Médico Educação Continuada
	Docentes de patologia dos cursos de graduação em medicina: formação e docência nas universidades federais do norte do Brasil	Brito, Jonathan Ferreira	UFT	Docentes de Patologia. Formação docente. Região Norte
	Formação de preceptores em Residência em Medicina de Família e Comunidade: uma pesquisa-ação	Ferreira, Rafaela Yasmine de Sousa	FIOCRUZ (CE)	Educação Médica Continuada Preceptoria Medicina de Família e Comunidade Estratégias pedagógicas Atenção Primária à Saúde Sistema Único de Saúde
	O ensino de patologia clínica/medicina laboratorial nas escolas médicas de Minas Gerais	Ferreira, Thiago Rezende	UFMG	Ensino Aprendizagem Conhecimento Currículo Metodologia Educação médica Faculdades de medicina Patologia clínica/educação Testes laboratoriais Dissertação acadêmica
	O peer instruction (instrução por pares) como estratégia metodológica no ensino-aprendizagem da reanimação neonatal	Costa, Edilene Silva da	CESUPA	metodologias ativas; ensino em saúde; educação médica; reanimação neonatal; Peer Instruction.
	Competência Clínicas essenciais em endocrinologia e metabologia para o médico generalista	Bastos, Fabiola de Arruda	CESUPA	Educação Médica; Competência Clínica; Educação de Graduação em Medicina; Endocrinologia; Currículo
2021	Estratégias de ensino na formação médica: a importância da atuação docente	Leal, Rodrigo Andrade	UNIVATES	Práticas pedagógicas. Metodologia ativa. Medicina baseada em evidências.
	O exame físico musculoesquelético associado à anatomia clínica: proposta para um currículo	Timoteo, Pedro Augusto Dias	UFRN	sistema musculoesquelético, anatomia clínica, exame físico, educação médica.

	integrado em medicina			
2022	O uso da metodologia da problematização na percepção do aluno de medicina: Uma revisão integrativa	Romeiro, Janaina Cunha	CESUPA	Educação médica; Aprendizagem ativa; Metodologias ativas em Medicina; Pesquisa qualitativa; Programas informáticos; Educação em Saúde
Teses				
Ano	Título	Autor	Instituição	Palavras-chave
2020	Programas de residência médica em medicina de família e comunidade e a atenção primária à saúde no Brasil	Dimarzio, Giuliano	UNICAMP	Políticas públicas Atenção primária à saúde Medicina de família e comunidade Internato e residência Recursos humanos

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações coletadas na base de dados da CAPES e BDTD. Janeiro/2023.

Os dados do mapeamento demonstram que dos 21 trabalhos publicados, 16 são foram realizados em programas de pós-graduação de instituições públicas de ensino. Esta informação vai ao encontro das estatísticas disponibilizadas pela GeoCapes (gráfico 3), que trazem a informação de que 82,3% dos programas de pós-graduação no Brasil encontram-se em universidades públicas (federais, estaduais ou municipais).

Gráfico 3 – Distribuição de programas por status jurídico

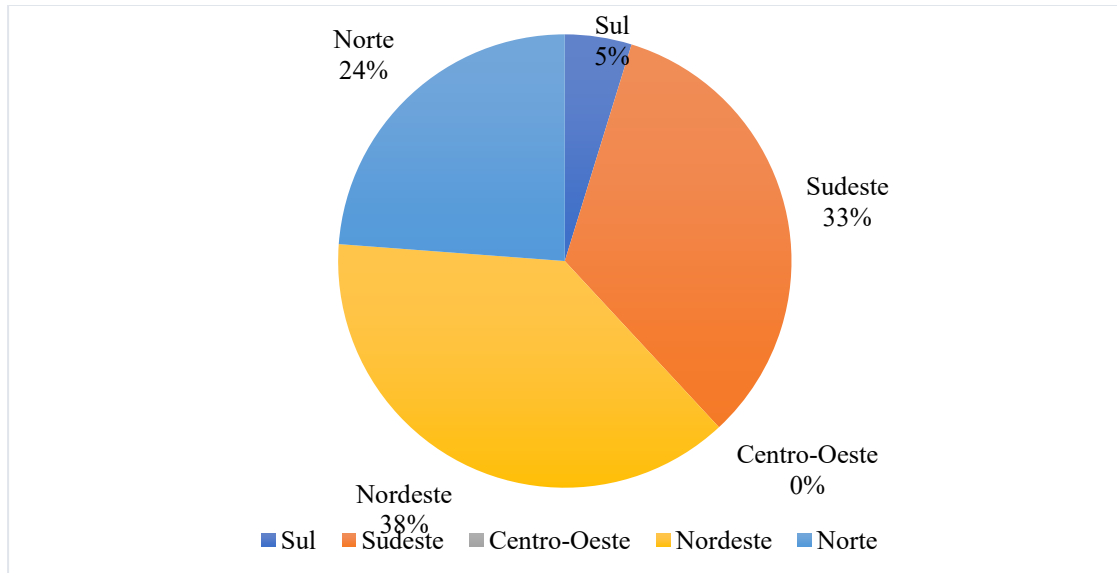


Fonte: GEOCAPES – Sistema de Informações Georreferenciadas. Janeiro/2023.

Ao contrário do que observamos no levantamento anterior acerca da produção sobre desenvolvimento profissional docente na docência universitária geral, onde houve uma prevalência de pesquisas realizadas nas regiões sul e sudeste do Brasil, ao buscarmos por trabalhos desenvolvidos em desenvolvimento profissional docente na Educação Médica, as regiões Norte e Nordeste ganham destaque, como podemos observar no gráfico 4. As

instituições que mais produziram trabalhos foram: a IES pública UFRN (mestrado acadêmico em programas da Saúde) e o CESUPA (mestrado profissional em programa da Saúde).

Gráfico 4 – Produções por região brasileira de 2018 a 2023



Fonte: Elaborado pela autora com base em informações coletadas na base de dados da CAPES e BDTD. Janeiro/2023.

A maioria dos trabalhos, 17 dos 21 pesquisados, foi desenvolvida dentro de faculdades de Ciências Médicas e da Saúde, em linhas de pesquisa de Ensino na Saúde, Saúde da Comunidade ou afins, de programas de pós-graduação em Saúde. Apenas 4 trabalhos, ou seja, 19% dentro do universo pesquisado, foram desenvolvidos em institutos e programas de Educação. Este dado pode revelar a necessidade em se discutir as questões sobre as necessidades formativas e ações de desenvolvimento profissional docente de áreas e cursos específicos para dentro das faculdades de Educação.

Há que se considerar que os pesquisadores, as referências, as contribuições com que se dialoga nas diferentes áreas do saber, como por exemplo, numa faculdade de Medicina ou numa faculdade de Educação, são igualmente diversas. Sem entrar no mérito da qualificação dos estudos e compreendendo a importância desse tipo de pesquisa dentro das escolas de Medicina, defendemos que estudos dotados de outras perspectivas podem contribuir com o diálogo e expandir as compreensões e proposições sobre os temas investigados.

A tese e as dissertações publicadas e disponíveis nas plataformas versam sobre diferentes temas relacionadas à formação do professor de Medicina, mas, de um modo geral, há uma carência de trabalhos que versem sobre os programas institucionais de formação

continuada para a Educação Médica. A maioria dos estudos concentram-se em recortes dessa realidade como pesquisas com componentes curriculares ou metodologias específicas (Guimarães, 2018; Pita, 2018; Gois, 2019; Borba, 2019; Pessoa, 2019; Formiga, 2019; Brito, 2020; Carnáuba, 2020; Dimarzio, 2020; Ferreira, 2020; Ferreira, 2020b; Bastos, 2021; Timóteo, 2021; Romeiro, 2022).

Dois trabalhos foram analisados mais criteriosamente por tratarem de forma mais específica a questão do desenvolvimento profissional docente de professores do curso de Medicina, dialogando e trazendo importantes contribuições ao nosso objeto de estudo.

Mendes (2019) em sua pesquisa buscou compreender o processo de profissionalidade docente dos professores que atuam no curso de Medicina em uma instituição de ensino superior localizada no interior do Estado de São Paulo. Tendo como corpus de análise o projeto político pedagógico do curso de graduação de Medicina, o relatório de formação docente, o currículo lattes dos docentes e a entrevista semiestruturada, a autora definiu quatro categorias de análise: ser professor no curso de Medicina, experiência profissional, saberes necessários para a atuação docente, e dilemas e desafios na docência. Os resultados indicaram que: o trabalho como professor ainda não é considerado como atividade profissional, tendo-se a docência como atividade secundária; há quase um consenso de que “quem sabe fazer sabe ensinar”, com defesa da influência e relevância da experiência profissional médica para a atuação docente; os saberes tidos como fundamentais para o exercício da docência foram a boa relação com os estudantes, domínio do conteúdo, didática e metodologia; e, como principal desafio a ser enfrentado, a falta de autonomia docente é tida como consequência do excesso de permissividade e participação dos estudantes nas decisões.

O trabalho de Oliveira (2018) constituiu-se de uma pesquisa-ação que objetivou refletir sobre a experiência de professores do curso de Medicina, com vistas à identificação de limites e possibilidades para o rompimento com a concepção tradicional de educação e a adoção de uma prática pedagógica inovadora. Através de entrevista e grupo focal, foram identificados os principais fatores limitantes e, a partir deles, identificadas possibilidades de atuação. Após essa fase, foram, então, planejados e desenvolvidos momentos educativos com os participantes. A autora identificou três limites principais: a necessidade revisão do modelo de desenvolvimento docente; a desarticulação entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; e, a necessidade de aperfeiçoamento das habilidades relacionais dos docentes. Para tais limites, foram identificadas possibilidades para a promoção da docência inovadora: tomar o conhecimento e a realidade dos professores como ponto de partida para a reflexão e aprendizado; construir processos educativos baseados na reflexão e análise que visem a

transformação da realidade e a produção do conhecimento; e, utilizar o diálogo como instrumento de aprimoramento e qualificação das interações.

As pesquisas analisadas confirmam uma realidade já constatada em todo magistério da Educação Superior: a desvalorização dos conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência e a necessidade de ações formativas que promovam a reflexão coletiva sobre a prática. Para além disso, também trazem questões mais imbricadas com a tradição da docência médica como o autoritarismo docente e a carreira docente como sombra da carreira clínica do professor que é médico.

Após mapear e analisar as obras de dissertações e tese sobre DPD na EM, dirigimo-nos a buscar por publicações em periódicos científicos, disponibilizados no Periódicos CAPES e plataforma Scielo Para isso, utilizamos como descritores “desenvolvimento profissional docente” OR “formação docente” AND “medicina” OR “educação médica”, para o período de 2018 a 2022, obtendo na primeira busca 44 na CAPES e 95 artigos na Scielo. A leitura dos títulos e resumos possibilitou a exclusão dos trabalhos que se encontravam fora do escopo da pesquisa e a exclusão de trabalhos repetidos em ambas as bases, permitiu que chegássemos ao número final de 18 trabalhos.

Quadro 5 – Relação de artigos publicados no Scielo e Periódicos CAPES no período 2018-2022 sobre DPD na EM

CAPES				
Ano	Quantidade	Periódico	Título	Autores
2018	05	Interface - Comunicação, Saúde, Educação	Experiência de formação docente na pós-graduação e pesquisa em educação: projeto Capes Pró-Ensino na Saúde da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Brasil	Troncon, Luiz Ernesto de Almeida et. al.
		Revista Brasileira de Educação Médica	Processos de Desenvolvimento do Raciocínio Clínico em Estudantes de Medicina	Peixoto, José Maria et. al.
		Educação Por Escrito	Formação docente e protagonismo estudantil de acadêmicos de Medicina: desafios e perspectivas	Silva, Adan Renê Pereira da et. al.
		Revista brasileira de educação médica	Pedagogical Preparation for Physicians and their Performance in the Medical Course	Oliveira, Teógenes de et. al.
		Revista EDaPECI : Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais	Profissionalização e identidade docente do professor em medicina: um estudo de revisão sistemática	Sadoyama, Adriana dos Santos Prado

2020	01	Revista Brasileira de Educação Médica	Problem-Based Learning in a Medical School: Implementations Challenges	Rezende, Kátia Terezinha Alves et. al.
2022	01	Revista Brasileira de Educação Médica	A liberdade de (se) narrar no ensino da semiologia médica	Aleluia, Iêda Maria Barbosa et. al.
SCIELO				
Ano	Quantidade	Periódico	Título	Autores
2018	03	Revista Brasileira de Educação Médica	Processos de Desenvolvimento do Raciocínio Clínico em Estudantes de Medicina	Peixoto, José Maria et. al.
		Interface	Produzindo pesquisa, formação, saúde e educação na integração ensino, serviço e comunidade	Bravo, Victória Ângela Adami et. al.
		Revista Brasileira de Educação Médica	Efetividade da Avaliação Programática do Estudante de Medicina: Estudo de Caso Baseado nas Impressões de Estudantes e Professores de uma Escola Médica Britânica	Troncon, Luiz Ernesto de Almeida
2019	03	Revista Brasileira de Educação Médica	Faculty Development: Social Representations Constructed by Medical School Teachers	Almeida, Maria Tereza Carvalho et. al.
		Revista Brasileira de Educação Médica	Residente como Professor: uma Iniciação à Docência	Feijó, Lorena Pinho et. al.
		Revista Brasileira de Educação Médica	Avaliação, Ensino e Metodologias Ativas: uma Experiência Vivenciada no Componente Curricular Mecanismos de Agressão e de Defesa, no curso de Medicina da Universidade do Estado da Bahia, Brasil	Dias-Lima, Artur et. al.
2020	03	Revista Brasileira de Educação Médica	Avaliação de Habilidades de Comunicação em Ambiente Simulado na Formação Médica: Conceitos, Desafios e Possibilidades	Rocha, Sheyla Ribeiro et. al.
		Revista Brasileira de Educação Médica	Características de um Professor Exemplar: Percepções de Estudantes e Professores	Távora, Lara Gurgel Fernandes et. al.
		Revista Brasileira de Educação Médica	Problem-Based Learning in a Medical School: Implementations Challenges	Rezende, Kátia Terezinha Alves et. al.
		Revista Brasileira de Educação Médica	The Fellows Project: Education Skills for Health Profession Students	Caramori, Ugo et. al.
2022	02	Revista Brasileira de Educação Médica	Análise da adequação dos itens do Teste de Progresso em medicina	Villela, Edlaine Faria de Moura et. al.
		Revista Brasileira de Educação Médica	Training in Medical Residency: the preceptors' view	Carvalho Filho, Aderval de Melo et. al.

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações coletadas nas bases de periódicos CAPES e Scielo. Janeiro/2023.

Dentre os trabalhos publicados no período de 2018 a 2022, com os descritores e as plataformas referenciados, encontramos artigos que versam sobre ações e experiências de docentes, alunos e profissionais no ensino médico. Da mesma forma que o encontrado no levantamento das publicações em periódicos, alguns trabalhos relatam experiências em componentes curriculares e metodologias específicas (Peixoto *et. al.*, 2018; Rezende, 2020; Távora, 2020; Aleluia, 2022). Muitos dos trabalhos sobre desenvolvimento profissional docente não se constituem como resultados de ações formativas implementadas, mas trabalhos teóricos ou exploratórios que visam fornecer subsídios técnicos e materiais para a formação de professores (Peixoto *et. al.*, 2018; Troncon, 2018b; Rocha, 2020; Aleluia *et. al.*, 2022; Villela *et. al.* 2022).

Evidenciamos alguns trabalhos que trouxeram contribuições importantes para este trabalho por dialogarem de uma maneira mais próxima com nosso objeto de pesquisa, tratando mais especificamente sobre a formação pedagógica do professor de Medicina e programas de desenvolvimento profissional docente na Educação Médica.

O trabalho de revisão sistemática de Sadoyama (2018) mapeou os estudos efetuados acerca das questões da profissionalização e identidade docente do professor de Medicina., apontando que a formação docente e profissional do professor de Medicina ainda é muita escassa.

Feijó *et. al.* (2019) também realizou um trabalho de revisão, no qual ele estuda o processo de ensino-aprendizagem da residência médica no Brasil e no mundo. Os autores comparam a formação dos residentes no Brasil e nos Estados Unidos, ressaltando que no Brasil ainda não temos programas estruturados e implementados para apoiar o residente como professor e melhorar as suas habilidades de ensino, embora o processo já aconteça informalmente na prática.

A respeito da formação docente para pós-graduandos, o artigo de Troncon *et. al.* (2018) descreve a experiência do projeto Pró-Ensino na Saúde (Capes-Edital 024/2010) da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Com os recursos obtidos com o projeto foi possível equipar uma sala multimídia, executar diferentes subprojetos de pesquisa, obter bolsas de pós-graduação para mestres e doutores, divulgar resultados em eventos nacionais e internacionais. Além disso, foi possível inserir a linha de Educação em Saúde no sistema de pós-graduação, criar e oferecer disciplinas formais abordando tópicos de ensino-aprendizagem na Saúde e incrementar a produção intelectual e científica sobre o tema. O projeto fortaleceu iniciativas educativas já existentes na universidade e contribuiu com o

desenvolvimento docente de professores da própria instituição e de outras, através de assessorias.

Bravo *et. al* (2018) também relatam sua experiência a partir do programa Pró-Ensino na Saúde (Capes Edital no 24/2010). A aprovação do projeto no edital proporcionou, dentre outras coisas, pesquisas acadêmicas em áreas prioritárias para o trabalho em Saúde no SUS, qualificou pós-graduandos na área da Saúde Coletiva, permitiu parcerias, fortaleceu a interação universidade-serviço-comunidade, seja na formação dos estudantes e/ou na maior apropriação do tema pelos professores e na educação permanente dos profissionais envolvidos.

Caramori *et. al.* (2022) relatam a experiência no Projeto FELLOWS, um projeto de desenvolvimento docente, proposto e conduzido por estudantes de Medicina, na modalidade híbrida (presencial e à distância) que teve como objetivos a formação e o aperfeiçoamento em habilidades de educação para estudantes das profissões da Saúde. Trata-se de uma experiência educacional que se organizou em sessões, utilizando as metodologias ativas de ensino-aprendizagem, particularmente a aprendizagem colaborativa, que pretende formar uma comunidade de prática e que foi inspirada em modelos que já se mostraram efetivos em projetos de educação na área da Saúde consolidados, tais como o FAIMER Internacional e FAIMER Brasil, ambos destinados ao desenvolvimento docente para as IES da área da saúde, e o Projeto Preceptores, patrocinado pela Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM).

A análise destas ações evidencia a necessidade e o potencial de atuação dos programas de desenvolvimento profissional docente em dois campos distintos: o da formação continuada docente e o da formação inicial para a docência universitária, através de programas de formação júnior para graduandos e pós-graduandos da escola médica.

Almeida *et. al* (2019) pesquisou as representações sociais acerca do desenvolvimento institucional e desenvolvimento pessoal por professores do ensino médico. A partir dos resultados, destaca-se que gestores e professores sustentem uma missão compartilhada para alcançar recursos, se adaptar às mudanças e buscar a excelência na qualidade do ensino. Isso porque constataram que para o desenvolvimento docente ser efetivo, é necessário que o educador queira aprender; no entanto, é essencial ter o reconhecimento e apoio institucional. Os autores ressaltam que programas de desenvolvimento docente devem ser flexíveis e adaptáveis para atender às necessidades da instituição e dos professores e encorajar a reflexão sobre a própria prática, o intercâmbio de experiências, o desenvolvimento de relações interpessoais e a colaboração. No entanto, advertem que é vital identificar e facilitar o desenvolvimento de lideranças e avaliar sistematicamente o processo e os resultados

alcançados, a fim de incentivar o desenvolvimento das carreiras acadêmicas dos professores, pois esta pode ser uma forma de profissionalizar o ensino.

O estudo de Carvalho Filho *et. al.* (2022) analisou as vivências e os entendimentos de preceptores em relação à atividade de ensino nas residências médicas. Um resultado chamou a atenção: embora a maioria dos preceptores participantes da pesquisa declarem não receber formação pedagógica das instituições de ensino para as quais atuam, eles afirmam se sentir preparados para desenvolver suas atividades no ensino, sugerindo que se sentem seguros em suas funções assistenciais e como docentes (acompanhando seus residentes). Este dado revela, mais uma vez, a posição subalterna do conhecimento pedagógico e a exacerbação do valor da experiência profissional para o exercício das atividades no ensino médico.

Assim, a análise das produções acadêmicas acerca das ações de DPD na Educação Médica no Brasil vem ao encontro desta pesquisa, fortalecendo o argumento de que estudos mais abrangentes de ações institucionais que visem a formação pedagógica dos professores de Medicina e a construção/proposição de formas inovadoras de se proporcionar a aprendizagem da docência se faz necessária.

2.3.2 Iniciativas e estudos na Itália

Para a análise da produção científica italiana sobre desenvolvimento profissional docente e Pedagogia Médica, além de buscar em bases de periódicos indexados, nos propomos a realizar buscas em sites de revistas científicas da área.

Para a realização das buscas, temos utilizado os descritores: “faculty development” AND “medical education OR medicine” AND “Italy” OR “formazione” AND “pedagogia medica”. Prevendo um número menor de publicações em comparação com as pesquisas brasileiras, na qual determinamos um intervalo de 5 anos, para a busca dos artigos italianos definimos um intervalo referente aos últimos 10 anos (2013 a 2022).

A análise preliminar foi realizada em duas importantes bases de periódicos internacionais, referência na Pedagogia Médica italiana: o da revista britânica Medical Education, vinculada a AMSE (Associação de Escolas Médicas da Europa) e o da italiana Tutor, periódico científico internacional da SIPEM (Sociedade Italiana de Pedagogia Médica). O quadro 6 elenca os artigos encontrados.

Destacamos que, diferente da forma como realizamos com os dados obtidos pela busca das publicações brasileiras, o quadro 6, que relaciona os artigos publicados no intervalo de

tempo estudado, não passou por uma “filtragem” ou refinamento, através da leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, devido ao número inferior de artigos obtidos.

Quadro 6 – Relação de artigos publicados no período de 2013 a 2022 sobre DPD na EM

Medical Education				
Ano	Quantidade	Periódico	Título	Autores
2013	02	Medical Education	Can taking a nap during a night shift counteract the impairment of executive skills in residents?	Tempesta, Daniela <i>et. al.</i>
		Medical Education	Oral Presentations - Abstracts of the Canadian Conference on Medical Education, 20-23 April, Quebec, Canada	Não possui autores citados
2014	02	Medical Education	Overview of the world's medical schools: an update	Duvivier, Robbert J <i>et. al.</i>
		Medical Education	Seeking inclusion in an exclusive process: discourses of medical school student selection	Razack, Saleem <i>et. al.</i>
2016	02	Medical Education	Creative art and medical student development: a qualitative study	Jones, Elizabeth K <i>et. al.</i>
		Medical Education	Limits of ‘patient-centredness’: valuing contextually specific communication patterns	Mole, Tom B. <i>et. al.</i>
2017	03	Medical Education	Completeness of the reporting of evidence-based practice educational interventions: a review	Albarqouni, Loai <i>et. al.</i>
		Medical Education	Virtual patients in problem-based learning	Hamdy, Hossam <i>et. al.</i>
		?	Effective teaching of manual skills to physiotherapy students: a randomised clinical trial	Rossettini, Giacomo <i>et. al.</i>
2018	01	Medical Education	Multi-level analysis of national nursing students’ disclosure of patient safety concerns	Palese, Alvisa <i>et. al.</i>
2019	02	Medical Education	Categorising the broad impacts of continuing professional development: a scoping review	Allen, Louise M <i>et. al.</i>
		Medical Education	The hidden curriculum in nursing education: a scoping study	Raso, Annalisa <i>et. al.</i>
2020	04	Medical Education	Cognitive appraisals and team performance under stress: A simulation study	Carenzo, Luca <i>et. al.</i>
		Medical Education	Cognitive flow in health care settings: A systematic review	McQueen, Sydney <i>et. al.</i>
		Medical Education	Entrustment decisions and the clinical team: A case study of early clinical students	Pinilla, Severin <i>et. al.</i>
		Medical Education	Social media and #MedEd: Moving beyond descriptive research	Coleman, Caroline G.; Spicer, Jennifer O.
2021	03	Medical Education	Developing medical artificial intelligence leaders: International university consortium approach	Lee, Young-Mee <i>et. al.</i>

		Medical Education	Invoking culture in medical education research: A critical review and metaphor analysis	Bearman, Margaret <i>et. al.</i>
		Medical Education	Materials matter: Understanding the importance of sociomaterial assemblages for OSCE candidate performance	Rees, Charlotte E. <i>et. al.</i>
2022	02	Medical Education	Economic evaluation of CPD activities for healthcare professionals: A scoping review	Orlik, Witold <i>et. al.</i>
		Medical Education	Identifying validity evidence for uncertainty tolerance scales: A systematic review	Stephens, Georgina C. <i>et. al.</i>
Tutor				
Ano	Quantidade	Periódico	Título	Autores
2013	01	Tutor	Quality Standards in Medical Education Research	Dent, John
2016	01	Tutor	La storia italiana della formazione infermieristica: la “lunga marcia” dalle scuole regionali ai corsi di laurea magistrale	Saiani, Luisa
2020	03	Tutor	Breve storia del Faculty Development in Medicina negli Stati Uniti	Lotti, Antonella.
		Tutor	Formidabili quegli anni! Il Centro Italiano per la formazione del medico a San Remo (1969-1989)	Lotti, Antonella
		Tutor	La Medicina Generale del futuro: aspettative e timori dei colleghi in formazione - Ricerca qualitativa	Milano, Maria <i>et. al.</i>
2021	01	Tutor	L'esperienza vissuta di didattica a distanze di studenti di medicina durante la pandemia CoViD-19 in Italia: una ricerca di fenomenologia descrittiva	Consorti, Fabrizio; Consorti, Giacomo.

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações coletadas na base de periódicos PubMed. Março/2023.

Foram encontrados, ao todo, 27 artigos (21 na Medical Education e 6 na Tutor) a partir dos descritores utilizados para o período de referência. Os trabalhos, em geral, se referem à temática da Educação Médica, mas, em sua maioria, não tratam da questão do desenvolvimento profissional docente, conforme podemos observar no quadro 7.

Quadro 7 – Relação de artigos encontrados organizados de acordo com a temática

Temática	Quantidade	Artigos
Ensino de conteúdos, disciplinas, uso de metodologias/ferramentas e práticas pedagógicas na graduação em Medicina	08	Jones <i>et. al.</i> , 2016; Mole <i>et. al.</i> , 2016; Albarqouni <i>et. al.</i> , 2017; Hamdy <i>et. al.</i> , 2017; Pinilla, <i>et. al.</i> , 2020; Lee <i>et. al.</i> 2021; Rees <i>et. al.</i> 2021; Stephens <i>et. al.</i> , 2022.
Aspectos que interferem na aprendizagem dos estudantes de Medicina	03	Tempesta <i>et. al.</i> , 2013; Carenzo, <i>et. al.</i> 2020; Consorti e Consorti, 2021.

História e/ou análise de escolas de medicina	02	Duvivier <i>et. al.</i> , 2014; Lotti, 2020.
Estudos sobre “pesquisas em educação médica”	02	Bearman <i>et. al.</i> , 2021; Dent, 2013.
Desenvolvimento profissional de profissionais da saúde como um todo (não tem como foco específico os professores de Medicina)	03	Allen <i>et. al.</i> , 2019; McQueen, <i>et. al.</i> , 2020; Orlik <i>et. al.</i> , 2022.
O desenvolvimento profissional docente na Educação Médica (mas não na Itália)	01	Lotti, 2016
Outros temas	08	Razack <i>et. al.</i> , 2014; Rossettini <i>et. al.</i> , 2014; Palese <i>et. al.</i> , 2018 Raso <i>et. al.</i> , 2019 Coleman <i>et. al.</i> , 2020 Saiani, 2016 Milano <i>et. al.</i> , 2020. Autor não identificado, 2013

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações coletadas na base de periódicos PubMed. Março/2023.

A análise dos artigos nos possibilitou observar a ausência de trabalhos que versem sobre ações de formação pedagógica docente e/ou programas de desenvolvimento profissional docente na Educação Médica italiana e nos instigaram a questionar: qual a razão desta lacuna referente às publicações científicas sobre ações formativas e programas de desenvolvimento profissional docente italianos voltados à Educação Médica?

Inferimos que tais ações, apesar de estarem ocorrendo, não constituem objeto de relato e publicação em periódicos científicos da área. É possível, também, que as ações de formação pedagógica do docente de Medicina, assim como de professores de outras áreas da ciência, estejam sendo discutidas de forma mais genérica, sem entrarem no mérito do campo e/ou curso de graduação no qual atuam os docentes participantes.

3. Desenvolvimento profissional docente do professor universitário

O trabalho científico é caracterizado por basear-se na pesquisa, no diálogo entre teorias e autores, no refinamento da discussão de questões importantes e na busca de soluções e respostas para problemas do homem e da sociedade de seu tempo. A natureza deste trabalho demanda um olhar ao passado, ao já feito e estudado, orienta-se pela busca de pesquisas anteriores e pelo resultado do trabalho de homens e mulheres, de outro ou de seu próprio tempo, que lhe responda ou dê pistas do ponto de onde partir para chegar onde se almeja. É olhando para os erros e acertos da humanidade, para sua história, para o enredo de sua constituição, conflitos e interesses interpostos, que podemos dizer onde estamos e pensar caminhos futuros possíveis de serem engendrados.

Assim dar-se-á esta pesquisa: a fim de compreendermos os diversos aspectos relacionados à docência na Educação Superior, remontaremos o início da universidade no Brasil. Pois, tal qual nos afirma Silva (2006), quando nos voltamos para a história da universidade, o objetivo é sempre a compreensão do presente, o presente como estágio transitório entre a carga do passado e a expectativa do futuro.

Segundo Brito e Cunha (2009), conhecer as construções/representações da universidade, no mundo e no Brasil, nos auxilia a compreender as construções/representações de docência universitária. Ainda para as autoras, refletir sobre a universidade no Brasil, sua história, seu legado, seus problemas de existência ou de vocação, só é possível à medida que se observam as bases que orientaram nossos modelos de universidade, durante seu desenvolvimento no século passado.

Pimenta e Anastasiou (2005) destacam três modelos principais que influenciaram e orientaram o desenvolvimento do sistema educacional superior brasileiro: o jesuítico, o francês (ou napoleônico) e o alemão (humboldtiano). Brito e Cortela (2020) identificam mais dois: o norte-americano e o “pós Tratado de Bolonha”. Cada modelo teve maior impacto em um dado tempo histórico, comprometido com certos valores e ideais, determinando na variação da concepção da função social da universidade, bem como na valorização ou negação de determinados aspectos do processo de ensino e aprendizagem e, com isso, também, na concepção de docência universitária.

3.1 Panorama histórico da universidade no Brasil

Ao contrário de outros territórios colonizados da América Latina, onde a política espanhola favoreceu o surgimento precoce da universidade (Morosini *et. al.*, 2006), visando favorecer o processo de colonização e a formação de uma nova identidade, no Brasil a Coroa adiou ao máximo este projeto, com o receio de que os estudos universitários fomentassem os movimentos independentistas (Brito e Cunha, 2009). De acordo com Fávero (2010), havia uma política de controle por parte da metrópole portuguesa a qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da colônia.

As primeiras iniciativas tomadas a fim de implementar um ensino superior no Brasil começaram com os colégios dos jesuítas da Companhia de Jesus, abrangendo, em geral, a formação em Letras e Artes, sem configurar-se, ainda, como estudo universitário. O chamado modelo jesuítico de ensino possuía orientação cristã católica, tendo o reforço da religião e a manutenção do poderio da Igreja como objetivos centrais; o conhecimento era algo tido como pronto e acabado, cabendo aos detentores do conhecimento (professores-religiosos) repassá-lo aos alunos que, através de memorização da leitura e aulas expositivas, acrescidas de resolução de exercícios, apreendiam o conteúdo ministrado (Anastasiou, 2001; Pimenta e Anastasiou, 2005).

Fechados posteriormente pelas reformas pombalinas, e com a chegada da família real portuguesa à colônia, os colégios jesuíticos deram lugar às Escolas Superiores, uma espécie de transição entre a educação superior atrelada à Igreja e a criação da universidade laica, destinadas a formar profissionais liberais e burocratas do Estado e manter as oligarquias agrárias no controle do desenvolvimento econômico da colônia portuguesa (Brito e Cunha, 2009; Fávero, 2010; Morosini *et. al.*, 2006). Os primeiros cursos oferecidos por tais Escolas foram Medicina (1808) e Engenharia (1810), seguidos mais tarde por outros de caráter profissional que atendessem as demandas da corte real no Brasil, como Direito, que junto aos dois primeiros constituíram por muito tempo a base da formação da elite brasileira.

Anos depois, com a independência da colônia (1822), e durante todo o império, apesar de várias tentativas de criação de universidades por parte de políticos e intelectuais, até inclusive do imperador, manteve-se o desejo da elite econômica de postergar a criação da universidade brasileira (Fávero, 2010). Diante da recusa do governo federal em oficializar o ensino superior universitário no país, alguns Estados foram tomando a dianteira e instituindo universidades de nível estadual, como a Universidade de Manaus (1909), a de São Paulo (1911) e a do Paraná (1912) (Michelotto, 2006).

Tardiamente, após movimentos republicanos do final de século XIX, em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro, a primeira instituição universitária criada pelo governo federal, nasce da união das faculdades de Medicina, Engenharia e Direito (Brito e Cortela, 2020). Reunidas as três unidades de caráter profissional, foi-lhes legalmente assegurada autonomia didática e administrativa (Fávero, 2010). Apesar dessa pretensa autonomia, segundo Brito e Cunha (2009), o Estado continuava controlando a gestão e o orçamento, as cátedras continuavam sob sua custódia, os currículos eram fixos e a forma de dar aulas também. Para as autoras, neste momento, a universidade brasileira assemelha-se muito à universidade medieval, onde o controle do Estado/Igreja atravessa sua autonomia a fim de manter o status/poder das classes dominantes. Assim, tal qual afirma Severino (2008), o desenvolvimento do modelo universitário no país marcou-se pela combinação de dois traços fundamentais: o caráter privado de sua dependência administrativa e a sua natureza de instituição isolada.

Este período de criação da universidade no Brasil sofreu forte influência do modelo universitário franco-napoleônico sobre a organização administrativa e papel da universidade: centralizada (do ponto de vista administrativo), fragmentada (do ponto de vista da integração de suas faculdades), profissionalizante, com separação da pesquisa, e de perspectiva funcionalista voltada para os interesses do Estado e da elite (Anastasiou, 2001; Brito e Cortela, 2020; Pimenta e Anastasiou, 2005). Com relação aos processos de ensino-aprendizagem, este modelo mantinha muito as características do ensino jesuítico, centrado no professor e na memorização passiva dos conteúdos.

Fávero (2006) destaca que, apesar de toda a esquivia do governo federal brasileiro em assumir o projeto da universidade pública nacional e todas as incongruências da universidade recém implantada, a Universidade do Rio de Janeiro reavivou e intensificou o debate em torno da questão universitária no país, adquirindo expressão especialmente graças à atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC). Entre as questões discutidas destacavam-se a concepção e modelo de universidade nacional, sua função e autonomia.

Em 1930, o Governo Provisório cria o Ministério da Educação e Saúde Pública, com acentuada tônica centralizadora, que objetivava adequar a educação à “modernização” do país, com ênfase na formação de elites e na capacitação para o trabalho (Fávero, 2010).

Enquanto isso, políticas educacionais mais liberais eram adotadas pelo governo do Estado de São Paulo e prefeitura do Distrito Federal (Brito e Cunha, 2009). Como resultado destas políticas surgiram: a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, engajada com o crescimento científico e político do país, com o desenvolvimento e difusão da ciência e das

artes; e a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, sob influência de Anísio Teixeira, figura expoente da Escola Nova (Brito e Cunha, 2009; Fávero, 2006), fortemente ancorada na liberdade de pensamento e autonomia universitária (Fávero, 2010).

A partir de 1945, com a explosão do populismo como instrumento político de dominação das massas e a intensificação dos processos de industrialização, a oferta de ensino secundário foi ampliada e universidades privadas e estaduais foram federalizadas, fomentando o aumento do número de vagas e de universidades no país. Multiplicam-se as universidades, mas com predomínio da formação profissional, sem idêntica preocupação com a pesquisa e com a produção de conhecimento (Fávero, 2006).

A “redemocratização” do país é fortalecida com a promulgação de uma nova Constituição (1946), que defendia a garantia dos direitos individuais e a liberdade de consciência e crença. No âmbito da Educação Superior, o Decreto-Lei nº 8.393/1945, concede à universidade do Brasil autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar (Fávero, 2010).

A era desenvolvimentista, surgida com a derrocada do Estado Novo, alavancou a ideia de modernização articulada ao crescimento científico (Brito e Cunha, 2009). Neste período a pesquisa, finalmente, é institucionalizada dentro da universidade brasileira. O modelo humboldtiano alemão, influenciado pelo positivismo, que orientou a Educação Superior brasileira nesta fase, propunha: uma universidade voltada para a resolução dos problemas nacionais, via construção científica; atuação conjunta de professores e alunos na pesquisa, visando a formação profissional; autonomia frente ao Estado e à sociedade civil; e o livre pensar (Anastasiou, 2001; Brito e Cortela, 2020; Pimenta e Anastasiou, 2005).

A criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), em 1947, referência de modernização na época, e a fundação da Universidade de Brasília (1962), instituição modelo do novo paradigma da Educação Superior brasileira, vieram fortalecer o movimento que pensava a universidade no Brasil. O movimento pela reforma universitária, que agregava professores e alunos da União Nacional dos Estudantes (UNE), defendia a articulação da universidade com as reformas de base e questões políticas mais globais (Fávero, 2006).

Se aproveitando do movimento da reforma universitária, o Estado, estrategicamente, se apropriou do discurso da comunidade universitária que ansiava pela reforma, dando-lhe uma “nova roupagem” com a publicação da Lei da Reforma Universitária (Lei 5540/1968) (Brito e Cunha, 2009). Segundo Fávero (2006, p.33), quando a elite conservadora se acha ameaçada, “o que prevalece é a preservação do monopólio do poder em suas mãos, através do controle político das reformas, sem o avanço efetivo na solução dos problemas”. Dentre as mudanças

estabelecidas, deu-se a separação da pesquisa do ensino, deixando à graduação a responsabilidade de formação dos quadros profissionais e à pós-graduação a responsabilidade da pesquisa.

Durante a ditadura militar, o Brasil se aproximou politicamente dos Estados Unidos, estabelecendo diversos acordos entre os dois países. Neste período, a universidade brasileira, marcadamente, sofreu influência do modelo universitário norte-americano através do: alinhamento da educação com o mercado de trabalho; favorecimento das parcerias público-privadas na universidade, sistema de créditos, matrícula por disciplinas; fim da cátedra e instituição do sistema departamental; regime de dedicação exclusiva; massificação, através de ampliação do número de vagas e proliferação de instituições privadas; despolitização, com ênfase nas dimensões técnico-administrativas (Paula, 2002). Ao mesmo tempo, o número de instituições universitárias da iniciativa privada, essencialmente profissionalizantes, aumentava exponencialmente.

Segundo Brito e Cunha (2009), foi sob essa influência que as Ciências Humanas perderam seu grau de importância no movimento de formação dos estudantes, professores e pesquisadores, que passaram a assumir lados diferentes no contexto acadêmico, e as discussões sobre os rumos da Educação Superior tornou-se pauta apenas dos ditos “idealistas” ou sindicatos de classe.

Durante o período de ditadura militar, o governo passou a restringir a liberdade de expressão, coibindo cada vez mais o discurso da universidade. De acordo com Fávero (2006, p.34):

(...) tanto a reorganização do movimento estudantil, como a de outros grupos da sociedade civil, só irá se efetivar no final dos anos 70, com a abertura política e a promulgação da Lei da Anistia. Nas universidades públicas, após esta Lei se processa o retorno de vários professores afastados, compulsoriamente, após o AI-5.

Com o fim da ditadura militar e a ampliação dos direitos sociais garantida pela Constituição de 1988, a política brasileira, já sob forte influência estadunidense, e tal qual aconteceu com a maioria dos países da América Latina, se aproximou do discurso liberal que associa direitos humanos a direitos de propriedade e consumo, passando a assimilar os ideais neoliberais de orientação mercadológica das políticas nacionais, individualismo, competitividade e produtividade. Na Educação isso impactou, de forma mais intensa, a avaliação docente, que passou a ser baseada no produtivismo acadêmico (tendo como referência os resultados de pesquisa do professor, que também deveria realizar ensino e extensão), o

fortalecimento da teoria do capital humano (que entende a educação como formação de mão de obra para o mercado de trabalho) e o afastamento dos ideais de formação humana.

Durante a década de 90 pôde-se verificar a consolidação das políticas neoliberais, com perda de direitos recém-conquistados pelos trabalhadores e mudança do papel do Estado, especialmente no campo das políticas sociais (Ferraz *et. al.*, 2020). Segundo Sguissard (2015), sob a pressão de organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), foi conduzido um desmonte da Educação Superior federal, com congelamento de salários e recursos financeiros, não havendo a criação de nenhuma universidade durante oito anos (1995-2002). Neste período, nas palavras do autor, foi legalizado o “negócio” da Educação Superior.

De acordo com Severino (2008), a lei de diretrizes e bases da educação brasileira (LDB) (Brasil, 1996) e os decretos advindos posteriormente para regulamentá-la, em especial o Decreto 2306/1997, consagraram a visão neoliberal da educação. A partir daí, adere-se explicitamente pela privatização da Educação Superior com a admissão de instituições educacionais com fins lucrativos e a aceitação de ensino universitário independente da pesquisa.

Em 2003 acessa um governo federal progressista no Brasil, marcado por grandes avanços sociais, mas também, por grandes contradições, dado o caráter neoliberal de muitas de suas ações. Dourado e Moraes (2021) destacam que o período de 2003 a 2016 foi marcado por um forte processo de expansão da Educação Superior: com avanço no número de instituições de ensino superior, cursos de graduação, vagas, matrículas, egressos, programas de pós-graduação, alteração do perfil social e racial estudantil, novos formatos institucionais, utilização da Educação à Distância, processos de interiorização e ampliação do ensino noturno. Na mesma direção, a expansão atinge também a pesquisa acadêmica com aumento no número de bolsas, concedidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e, conseqüentemente, incremento no número de títulos de mestrado e doutorado.

Ao passo que a Educação Superior pública federal se expandia, o setor privado também recebeu grandes incentivos via financiamento público, especialmente, através do Programa Universidade para Todos (Prouni) e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Aliado a esses programas, a abertura de capital e o ingresso no mercado de ações de empresas educacionais impulsionaram o crescimento, não apenas do número de matrículas no setor, como também do número de instituições e o surgimento de conglomerados educacionais. Para Ferraz *et. al.* (2020) sob o pretexto da democratização do acesso, com financiamento estudantil e complexa relação com o processo expansivo do capital financeirizado, essas políticas só fortaleceram a

Educação Superior como nicho mercantilista altamente rentável. Sguissardi (2015, p. 876) também destaca que a abertura de capital e Oferta Pública Inicial (IPO) na Ibovespa das empresas educacionais foi o passo decisivo para a mercantilização da educação universitária e oligopolização do setor, afirmando que tais programas de incentivo constituem “formas de o Estado dinamizar as virtualidades do sistema de mercado em detrimento da concepção de Educação Superior como um direito ou serviço público”.

Também neste período, a regulamentação da avaliação como principal instrumento de gestão da Educação Superior, segundo Diniz e Goergen (2019), contribuiu com o alinhamento da tendência neoliberal da educação universitária, esvaziando a concepção de qualidade de ensino.

Moreira (2001) afirma que governos neoliberais contemporâneos constantemente se apropriam de ideias defendidas pelos setores progressistas, recontextualizando-as e distorcendo-as a fim de fazê-las funcionar a favor de outros interesses. Assim, a pretensa democratização da Educação Superior, na verdade, configurar-se-ia em política de mercantilização e massificação. Tais avanços foram determinantes para o acesso das camadas populares à universidade pública, havendo um incremento substancial nos indicadores quantitativos da Educação Superior brasileira, com impacto qualitativo na melhoria de vida da população mais pobre. Com relação a esse processo de expansão, com favorecimento dos interesses privados-mercantis, Dourado (2017) pondera afirmando que esse processo não pode ser compreendido como mera decorrência das ações governamentais, mas também como expressão de agendas, compromissos e políticas transnacionais para o campo.

A partir de 2016, com o impeachment da presidenta eleita, presumido por muitos como golpe de Estado, a direita reassume o poder e se fortalece com a eleição de um presidente conservador e ultraliberal em 2018. O governo da era Bolsonaro assume radicalmente a agenda neoliberal em favor da expansão do capital, privatização, desregulamentação da economia, flexibilização da legislação trabalhista e financeirização (Dourado e Moraes, 2021).

A Educação Superior pública passa a sofrer fortes ataques por parte do governo federal, através do repúdio à natureza crítica e transformadora da educação, desprezo à classe docente e intelectual, ações (e/ou tentativas de ações) governamentais de reorganização administrativa da universidade pública e privatização do setor, expressos claramente nos projetos “Escola sem Partido” e “Future-se”. Segundo Dourado e Moraes (2021), este período ficou marcado pelo corte e contingenciamento de recursos para as universidades públicas brasileiras através: do corte de bolsas e fundos para a pesquisa científica; proposição de alteração do regime estatutário

dos servidores federais e do financiamento público da educação, parceria com o capital privado, financeirização dos fundos públicos e alienação de patrimônio.

Essas medidas atingiram de maneira contundente a autonomia universitária, visto que coloca a gestão das instituições públicas à mercê de interesses mercantilistas. Os desdobramentos de tais políticas foram sentidos na realidade universitária: através do direcionamento de fundos para pesquisa, de forma privilegiada, para áreas científicas ligadas à Tecnologia e Inovação, em detrimento das pesquisas de base e das Ciências Humanas; na defasagem do quadro de servidores federais; na desvalorização da carreira docente; e na precarização dos recursos e patrimônio universitário.

Em 2023 a esquerda retorna ao centro do cenário político nacional, dando indícios de que dará enfoque à educação superior tendo a Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI) como setor estratégico, segundo Brito-Lima *et. al.* (2023). Estando, ainda, no início do terceiro mandato de Lula (2023-2026), os autores tomam como base o plano de governo no presidente eleito para destacar a educação universal de qualidade, pesquisa científica básica e tecnológica, inovação e inclusão social como princípios norteadores da sua política. A necessidade de recompor o sistema nacional de fomento do desenvolvimento científico e tecnológico, via fundos e agências públicas como o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) também compõem o eixo central dessa mudança.

Forjada por uma história de compromissos e omissões, adaptação e resistência, aos interesses das classes dominantes e do capital, a Educação Superior no Brasil assume, hoje, uma nova configuração. Assis e Oliveira (2023) destacam as tendências mais recentes que a direcionam:

a) os movimentos de privatização, financeirização, formação de oligopólios e desequilíbrio público-privado na educação superior; b) os processos de diversificação e diferenciação do(s) sistema(s), de expansão acelerada (público/privado) e de democratização do acesso/inclusão; c) o aumento crescente do ensino a distância e o processo de hibridização da oferta de educação superior; d) as diferentes lógicas, forças e processos de reconfiguração do campo da educação superior e de sua produção intelectual; e) as mudanças nas finalidades e na natureza das universidades públicas e outras instituições, na direção de atender às demandas econômico produtivas; e f) o avanço das tecnologias digitais e do chamado capitalismo de vigilância na educação, que tende a ser uma nova força de regulação ou modelação das práticas e ações no campo (Assis e Oliveira, 2023, p. 20).

Esta nova tendência é resultado, também, de uma forte influência nas duas últimas décadas do novo modelo de universidade adotado pela União Europeia. Após debates intensos

ocorridos na Europa, o Tratado de Bolonha (1999) veio propor diretrizes para a Educação Superior que, dentre outras coisas, defende: a unificação dos sistemas de ensino dos países participantes; facilitação da mobilidade discente e docente; aligeiramento do tempo de formação nos níveis de graduação e pós-graduação (Brito e Cortela, 2020). Tal influência será objeto de nossa maior atenção, sendo mais amplamente discutida no capítulo seguinte.

Ao analisarem a influência dos vários modelos universitários sobre a universidade que tem se edificado no Brasil, Brito e Cortela (2020), também, ressaltam que, apesar de sermos herdeiros de vários modelos universitários, termos assimilado várias de suas características organizacionais e ideológicas, na prática, a universidade brasileira não efetivou nenhum modelo em sua plenitude.

Muitas vezes atropelada pelos modismos, conveniências e convênios (Brasil e Estados Unidos), a universidade brasileira foi sendo (con)fundida, a mercê muito mais de humores políticos do que das percepções sobre sua função e importância num projeto de desenvolvimento do Estado, do social, da cultura e do conhecimento, constituindo modelos híbridos (Brito e Cortela, 2020, p.7).

Enquanto as instituições universitárias privadas seguem, convictas, a lógica do mercado na oferta de seus serviços educacionais, as universidades públicas, assim como a educação pública em geral, se debatem num confronto de múltiplas frentes (Severino, 2008). De acordo com Pombo (1999) a ideia de universidade, na história, esteve muitas vezes, silenciosamente, imersa nas formas que as instituições universitárias foram adquirindo e, só lentamente, conquistou a autonomia e a configuração própria de uma ideia. No Brasil, a ideia de universidade mal se concretizava e já era abstraída e reformulada de acordo com os interesses das elites políticas e socioeconômicas do país.

Fávero (2006) analisando o discurso de Anísio Teixeira, quando da inauguração da UDF, chama a atenção para uma das características principais da universidade que é a de ser um locus de investigação e de produção do conhecimento, e que, para tanto, é necessariamente indispensável que lhe seja garantido o exercício da liberdade e a efetivação da autonomia universitária. Mas como constituir-se autonomamente na relação com o Estado? Como assumir sua vocação de constituir-se lugar de produção, sistematização e disseminação do conhecimento, mediação da cidadania e da democracia, tal qual salienta Severino (2008)?

Silva (2006) destaca a contradição constitutiva da universidade expressa através de inúmeros conflitos:

A visão utilitária da universidade por parte das religiões e do Estado ante a autonomia como condição do avanço do conhecimento é outro modo de confronto histórico, exacerbado quando o próprio conhecimento diz respeito a crenças religiosas e a razões de estado. A vinculação clerical e a liberdade de pensamento; o patrocínio estatal e a autonomia inerente ao processo de conhecer: contradições que atravessam a vida individual e coletiva da universidade, nascida à sombra de poderes que ela estava inevitavelmente destinada a questionar (Silva, 2006, p. 195).

Tal qual nos lembra Melo (2018), a história não se faz somente por contradições e repetições, mas também por ações transformadoras, pela práxis humana, pela resistência e pelas lutas, capazes de romper com padrões antidemocráticos e instituir uma sociedade mais justa, para a qual a universidade tem uma responsabilidade irrefutável.

A universidade nasceu no berço da contradição e hoje, muitas vezes, tem negado o confronto. Ao fugir dos conflitos, segundo Dias Sobrinho (2015), a universidade abdicou de correr grandes riscos e deixou de inserir nos processos de ensino-aprendizagem e de construção de conhecimentos, assim como nas relações interpessoais no meio acadêmico, as incertezas, os debates, a pluralidade, os questionamentos.

Silva (2006) critica o que, segundo ele, é o procedimento pelo qual a universidade tem se redefinido na contemporaneidade: adaptar-se às exigências do tempo histórico (mercado, tecnociência, organização eficaz e tecnicismo produtivista). Para ele, tais adaptações só fortalecem sua desinstitucionalização da universidade, quando esta deveria, sim, tornar-se o que o tempo histórico lhe impõe: recusar-se a ser o que tem sido, adquirir consciência de si, e redefinir-se nas relações e no conflito.

Tal consciência deve ser percebida, comungada e exercitada com, e, através de seus diversos atores. Gestores, professores e alunos devem estar cientes do papel da universidade, do valor do conhecimento para além da profissionalização e interesses do mercado, do compromisso social da educação para com a transformação dos sujeitos e da sociedade. A sociedade e seus representantes devem estar atentos, exigir e lutar por políticas públicas que favoreçam o cumprimento de suas reais funções e que garantam a qualidade social da Educação Superior pública.

De direito humano fundamental, portanto, público, a educação (e tudo o mais que constitui esse fenômeno: formação, conhecimento, aprendizagem, etc.) vai se tornando produto ou serviço, isto é, propriedade privada para benefício particular de indivíduos e empresas (Dias Sobrinho, 2015). E esse discurso é assimilado pela própria sociedade, que desconhece e fica alheia aos objetivos de uma educação comprometida com a dignidade humana e a justiça social.

São os objetivos educacionais que definem o que deve ser alcançado, pois eles possuem implicações diretas sobre o tipo de sujeitos e o tipo de sociedade que se deseja constituir, um

interesse voltado para a consolidação de uma formação aos saberes sociais que não é neutra e que tem em si uma perspectiva ideológica, que poderá ou não ser transformadora (Farias *et. al.*, 2021). Os principais objetivos da Educação Superior têm se deslocado da formação humana integral para a capacitação em competências e habilidades requeridas para o desenvolvimento das empresas (Dias Sobrinho, 2015).

Dias Sobrinho (2015) questiona: afinal, a universidade é instituição de formação humana integrada a projetos civilizacionais, ou é instância a serviço do mercado e dos interesses privados dos indivíduos?

O campus universitário é um campo de disputas de poder que envolvem ideias e lugares sociais distintos e frequentemente conflitantes. As discrepâncias se disputam nos currículos, na organização das estruturas de ensino e pesquisa, nas políticas de desenvolvimento institucional, nas avaliações, nas salas de aula, nos laboratórios, nos hospitais, nos temas de investigação, nos projetos de financiamento, nas instâncias administrativas, nos organismos de relacionamento com as empresas e setores da sociedade, enfim, em todas as instâncias que constituem o cotidiano universitário. É nesse palco que se disputam ideologias, poderes, conceitos de qualidade e de finalidades da educação em geral e, obviamente, da universidade (Dias Sobrinho, 2015, p.596-597).

É urgente o dever de as IES assumirem a sua função social e repensarem suas ações, pois:

A divisão do saber, a hierarquização, as relações recíprocas, os vínculos entre o saber e o seu ensino, entre a produção do conhecimento e a sua transmissão, a centralização e a descentralização são questões totalmente atravessadas pela reflexão acerca do lugar histórico-político que a instituição deve ocupar, o qual definirá seu perfil institucional e as consequências quanto à dialética que deverá governar a relação entre a autonomia e os laços com a exterioridade (Silva, 2006, p. 198).

A universidade é um espaço público em que, privilegiadamente, podem e devem vicejar reflexões, conhecimentos e técnicas, em clima de normal aceitação das contradições, das diferentes visões de mundo, da liberdade de pensamento e de criação; ela justifica sua existência ao cumprir suas responsabilidades sociais, tendo por princípio e fim a contribuição na construção do mundo humano que a cada um cabe protagonizar nos planos da individualidade, da sociedade e da cidadania (Dias Sobrinho, 2015). Suas funções são constituídas por: criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades (Pimenta e Anastasiou, 2005).

A distopia da universidade brasileira tem sido ajudar a reproduzir uma sociedade desigual, injusta, excludente, individualista e competitiva, exatamente o oposto do que deveria ter como missão: contribuir para a formação crítica e reflexiva dos sujeitos, promover a emancipação e a dignidade humana, fortalecer a democracia e contribuir com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. Sem a crítica e o compromisso com a transformação dos que atuam neste cenário, é impossível conceber grandes avanços. Os potenciais agentes desta mudança devem questionar-se e terem clareza quanto ao papel da educação, da universidade, do exercício profissional da docência e do serviço público.

3.2 A natureza complexa da docência universitária

Para Brito e Cortela (2020), o fazer docente e suas concepções de docência estão diretamente relacionados à função social da universidade à qual está vinculado e ao projeto do curso de graduação em que atua:

Se a universidade brasileira não tem uma essência/modelo administrativo claro, também aqueles que nela atuam como docentes/pesquisadores constroem para si identidades profissionais, não só a partir de suas escolhas ideológicas, nas quais se baseiam em função daquilo que acreditam ser a função social da universidade e, por conseguinte, de seu trabalho, mas também a partir de seus saberes e das condições de seu trabalho (Brito e Cortela, 2020, p.9).

E qual é a natureza do trabalho docente? Que saberes são esses que constituem, ou que deveriam constituir, a docência universitária? Como tem se dado o processo de formação e desenvolvimento profissional do professor da Educação Superior? E como ele tem construído a sua identidade profissional como docente? Esta sessão pretende discutir tais questões, problematizar a realidade e contribuir com a reflexão sobre a construção/desconstrução da docência universitária que se dá na relação com o conhecimento, entre os sujeitos da universidade e com a sociedade.

Diante do complexo cenário da docência universitária, muitos pesquisadores têm se dedicado ao tema sob diversos enfoques e perspectivas. Dentre eles, podemos citar: Almeida (2012), Campos (2010; 2017), Campos e Almeida (2019), Cunha (2008a), Imbernón (2011; 2012; 2016), Masetto (2002; 2015), Melo (2018), Melo e Campos (2019), Pimenta e Anastasiou (2005) e Zabalza (2004). Contreras (2002), Marcelo Garcia (2009a; 2009b), Nóvoa (1992), Tardif (2012), e Tardif e Lessard (2014), por abordarem questões fundamentais sobre os saberes e as práticas docentes, também constituíram a base de referência para esta pesquisa.

O termo docência se origina da palavra latina *docere*, que significa ensinar, a qual é complementada por *discere*, que significa aprender (Soares e Cunha, 2010a); assim, a docência refere-se ao exercício do magistério voltado para a aprendizagem, a atividade que caracteriza o trabalho do docente. Para Tardif & Lessard (2014), ela constitui-se como um trabalho socialmente reconhecido, realizado por um grupo de profissionais específicos, com formação específica, credenciados, e que executam suas atividades em um quadro organizacional relativamente estável e uniforme. Silva e Bento (2020), baseadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Brasil, 2015), afirmam ser a docência um trabalho que produz conceitos, valores e ideias com finalidades vinculadas à concepção de homem/mulher que se deseja formar e de sociedade que se deseja construir.

O trabalho docente, nessa perspectiva, varia de acordo com as transformações da sociedade, cultura e tradição, que refletem no conjunto de conhecimentos que se deseja transmitir às novas gerações, bem como nos valores humanos e sociais a serem privilegiados. Da mesma forma, as concepções de ensino e de aprendizagem, função da instituição de ensino e papel do professor vão se alterando de acordo com as revoluções culturais, o avanço da ciência e da tecnologia, o desenvolvimento econômico e a influência das ideologias dominantes em cada época.

Na universidade, desde seu surgimento e afirmação como instituição social na Idade Média até os dias de hoje, o professor tem exercido um papel fundamental na produção e transmissão do conhecimento científico. A tomada da educação como política pública de Estado, o advento do capitalismo nas suas diversas formas e o fortalecimento da ciência como propulsora do desenvolvimento econômico têm transformado a docência universitária. O que, no início, fundamentados nas concepções de ensino e de aprendizagem da época, compreendia um trabalho orientado para a prática de determinados tipos de atividades (como estudo, aula expositiva, aplicação de exercícios e correção) que exigia determinados tipos de saberes e habilidades, passou a requerer um novo conjunto de conhecimentos. Zabalza (2004) destaca essa mudança:

As funções formativas convencionais (ter um bom conhecimento sobre sua matéria 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, divisão de conteúdos, incorporação de novas tecnologias, associação do trabalho em sala de aula com o acompanhamento da aprendizagem em empresas, surgimento dos intercâmbios e outros programas interinstitucionais, etc) (Zabalza, 2004, p.109).

Ao professor, que se reconhecia tradicionalmente como transmissor do conhecimento, é delegada uma nova missão, na qual o protagonismo do processo de ensino e aprendizagem, antes exercido por ele, passa ser praticado pelo estudante. O exercício da sua profissão passa a exigir, cada vez mais, o domínio de saberes, práticas, metodologias, materiais e orientações normativas para o alcance dos objetivos educacionais esperados.

A sala de aula passa a ser apenas um dos vários espaços em que atua o professor; os alunos, apenas um dos diversos grupos com os quais ele interage; os conhecimentos específicos de sua área, um dos vários que deve dominar para bem exercer a sua profissão. Cunha (2008a, p. 20) destaca que “na prática dos professores, sempre entendida na imbricação cultural e política, os saberes se misturam num amálgama, que reflete a complexidade do ato pedagógico”.

Tardif e Lessard (2014) explicam a complexidade do trabalho docente concentrando-o em dois polos de estudo: o trabalho codificado e o trabalho não codificado. Como trabalho codificado, apoiado na rotina, tradições e previsibilidade, a docência aparece como uma atividade instrumental controlada e formalizada; o plano da atividade cotidiana da sala de aula, os regimentos institucionais e governamentais, o calendário escolar, os programas e avaliações confluem para conformação de um trabalho de natureza metódica e burocrática. O trabalho não codificado diz respeito a todos os elementos imprevisíveis e indeterminados que a docência comporta, que varia de acordo com as contingências e é marcadamente mais autônomo: os aspectos psicológicos, simbólicos, biológicos, sociais, individuais e culturais da realidade; a interação entre os atores; a intencionalidade; a organização dos estudos e tarefas docentes.

Soares e Cunha (2010a) discutem a questão da complexidade da docência na Educação Superior, descrevendo elementos relacionados à natureza da profissão docente no contexto universitário. Para as autoras, o trabalho docente se configura: através da exigência de uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações; pelo caráter interacional entre os agentes do processo de ensino e aprendizagem (suas expectativas, interesses e necessidades), entre eles e o conhecimento, bem como, dos objetivos formativos que envolvem a aprendizagem deste conhecimentos; sendo um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, entre teoria e prática, formação profissional e formação crítica e emancipatória; pelas especificidades da aprendizagem de pessoas adultas, que pressupõe contemplação de vivências, entendimento dos objetivos educacionais, aplicabilidade dos conteúdos, solução de situações-problema e produção de sentidos para o processo de ensino-aprendizagem, que atuam sobre sua motivação interna; e, por fim, sob influência da mercantilização da Educação Superior, que impacta

fortemente o campo das profissões e interfere na prática educativa dos professores universitários.

A esses elementos, que traduzem a complexidade da ação docente, acrescentemos uma questão importante nas últimas décadas, que é o avanço das tecnologias de informação e as consequentes mudanças nos padrões de uso da informação e comunicação, acesso ao conhecimento e processos de aprendizagem.

A acessibilidade de informações de todo tipo na rede, a diversidade de referências, o uso rápido e não refletido dos conteúdos, a interatividade proporcionada pelas redes e mídias sociais, e, até mesmo, o imperativo da expressão e manifestação dos estilos de vida e opiniões na internet, têm refletido nos processos de ensino-aprendizagem. A relação pessoal entre professor e aluno, e deles com o conhecimento, tem se alterado de forma bastante incisiva. Masetto (2015a), destaca essa mudança no perfil do estudante:

Enquanto, por meio de aparelhos eletrônicos, o jovem se encontra conectado, participando, compartilhando, trocando informações e opiniões, discutindo, tomando decisões, combinando programas, alterando os pontos de interesse, colocando-se numa posição de controle do processo, nas instituições escolares de modo geral cabe-lhe obedecer, seguir as normas e deveres, ouvir passivamente os professores em aula, realizar atividades planejadas e apresentadas pelo professor. Os jovens prezam muito pela sua autonomia, sua pró-atividade, sua iniciativa e liberdade que os colocam no comando de seus contatos e de suas atividades (Masetto, 2015a. p.9).

Segundo Gadotti (2000), as novas tecnologias criaram espaços do conhecimento; agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. A instituição educacional, desta forma, perde não apenas a exclusividade do lócus do conhecimento, mas, muitas vezes o apreço de seu público tradicional. Esse contexto exige do professor uma nova forma de relação com o conhecimento, de comunicação com os alunos e o domínio de recursos e metodologias que favoreçam as novas demandas da educação.

Severino (2013) nos adverte que muito do que se cataloga como conhecimento não passa de informação, não se constituindo como aprendizagem significativa e formativa do sujeito, tampouco respondendo a problemas de natureza civilizacional. Zabalza (2004) acredita que o centro da ação docente deve ser a aprendizagem, pois apesar de o acesso ao conhecimento poder ser realizado através dos mais diversos caminhos, a facilidade de acesso não supõe auxílio em relação à decodificação, à assimilação e ao aproveitamento dessa informação, nem garante a vinculação desse material com a prática profissional.

Profundas mudanças, influenciadas pela tecnologia de informação e os meios de comunicação de massa, tornam mais tênues as fronteiras já diluídas pela globalização; e o saber,

como instrumento de compreensão do homem e da sociedade, reveste-se de dimensões filosóficas, estéticas, políticas e éticas, em complementação à dimensão científica, antes considerada soberana e suficiente (Kawashita, 2003). Gadotti (2000) afirma que neste contexto de impregnação do conhecimento, cabe às instituições educativas:

amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses; ser criativa e inventiva (inovar); ser provocadora de mensagens e não pura receptora; produzir; construir e reconstruir conhecimento elaborado (Gadotti, 2000. p.8).

Freire (1996) em “Pedagogia da Autonomia” se dedica a discutir os elementos indispensáveis à prática educativa dos professores em favor de uma educação libertadora. Segundo ele, tais saberes são indispensáveis à formação docente crítica e progressista, devendo ser obrigatórios na organização das ações de promoção do desenvolvimento profissional. Sua obra destaca dez exigências ao bom exercício e, portanto, à boa formação do professor: 1) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção; 2) ensinar exige rigorosidade metódica; 3) ensinar exige pesquisa; 4) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; 4) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; 5) ensinar exige criticidade; 6) ensinar exige estética e ética; 7) ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo; 8) ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; 9) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; e 10) ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. O autor enfatiza a importância da superação dos modelos conservadores de docência, que desconsideram a história e cultura dos homens e mulheres de seu tempo, bem como, da assunção do compromisso pessoal do educador e institucional da escola/universidade em refletir e promover as dimensões que afetam e constituem uma educação comprometida com os ideais de promoção da autonomia dos educandos e de transformação da sociedade.

Pimenta e Anastasiou (2002), por sua vez, ao levantar os saberes necessários à docência, destacam os saberes da experiência e os saberes da área do conhecimento, e divide os saberes pedagógicos em: saberes pedagógicos propriamente ditos (responsáveis por pensar o ensino como uma prática educativa, com diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano); e saberes didáticos (responsáveis pela articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas).

Referindo-se especificamente aos saberes relacionados ao campo pedagógico, Cunha (2008a) identificou sete tipos de saberes essencialmente necessários ao exercício docente: os

saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica (conhecimento da escola/universidade como instituição social); os saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação; os saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem (com o conhecimento das condições de aprendizagem); saberes relacionados com o contexto sócio-histórico; saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino (objetivos e metas de aprendizagem); saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades (seleção estratégias, técnicas, procedimento e recursos de ensino-aprendizagem); e, saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.

Apoiados na ideia de competência como “aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos” (Perrenoud e Gather Thurler., 2002, p. 19) como saberes, conhecimentos, valores, atitudes e habilidades (Masetto, 2015b), alguns autores vão orientar a sua discussão, não a partir dos saberes necessários à docência, mas a partir da noção de domínio das competências e de perfil profissional docente.

Masetto (2015b), apoiado nos trabalhos de Perrenoud (2002), defende que a docência na Educação Superior exige um conjunto de competências específicas, que tornam o professor um profissional capaz de atuar de forma competente sobre as variantes relacionadas ao exercício de sua profissão. Segundo essa ótica, o professor deve desenvolver múltiplos recursos cognitivos como “saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio” a fim de dar conta de atuar perante os desafios que se colocam no exercício cotidiano da profissão docente (Perrenoud e Gather Thurler, 2002, p. 19).

Do mesmo modo, Reali e Mizukami (2010) destacam que o professor deve saber e ser capaz de fazer. Fazer com competência profissional. Para Masetto (2015b), além da competência em determinada área do conhecimento, já exigida para a atuação na Educação Superior, a docência exige o domínio na área pedagógica, através do desenvolvimento das competências referentes: ao conceito de processo de ensino-aprendizagem; concepção e gestão de currículo; integração das disciplinas como componentes curriculares; compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno; teoria e prática da tecnologia educacional; concepção do processo avaliativo e suas técnicas para feedback; e, planejamento como atividade educacional e política.

Base importante para o desenvolvimento de qualquer competência, segundo Tardif e Lessard (2014), os saberes docentes são plurais e temporais, pois são adquiridos através de

diferentes processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira do professor.

Tardif (2012) ao associar a natureza e diversidade dos saberes do professor à de suas fontes, descreve quatro tipos principais de saberes que compõem o saber docente. São eles: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), transmitidos pelas instituições de formação de professores, (na maioria das vezes ausente/deficiente na formação do docente universitário); os saberes disciplinares, correspondentes às diversas disciplinas e campos de conhecimento científico, adquiridos de forma independente das faculdades de educação e cursos de formação de professores; os saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, apreendidos das instituições educativas e seus programas curriculares; e, os saberes experienciais, aqueles baseados no trabalho cotidiano docente, baseados na experiência e por ela validados. Segundo ele, todos estes saberes se articulam entre si e com a prática pedagógica, de modo que o domínio, integração e mobilização de tais saberes é que determinam a prática docente.

O mesmo autor propõe um segundo modelo de identificação e classificação dos saberes docentes em que enfatiza as fontes de aquisição dos saberes. Desta forma, os saberes docentes são constituídos por: saberes pessoais do professor (oriundos da família e do ambiente de vida); saberes provenientes da formação escolar anterior (escola primária e secundária); saberes provenientes da formação profissional para o magistério (as licenciaturas, cursos de formação docente, estágios); saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; e, saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Esta análise coloca em evidência a participação de vivências e lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita:

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escola, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. (Tardif, 2012, p.64).

Independentemente da forma como os saberes docentes sejam agrupados e classificados, podemos identificar dois pontos principais de origem/produção destes saberes: a teoria, relativa aos conhecimentos produzidos pelos vários campos de estudo da educação; e, a experiência, referentes às vivências profissionais e pessoais do professor, que refletem nas suas concepções, valores e orientam sua prática. Para Tardif (2012) os saberes experienciais constituem-se como núcleo vital do saber docente pois, ao contrário dos demais saberes que se situam numa relação

de exterioridade em relação à prática docente, estes agregam todos os outros, julgando-os e avaliando-os a fim de traduzi-los e validá-los através da prática cotidiana.

Ao analisarmos a multiplicidade de saberes que compõem o campo da docência e relacionarmos com a história da Educação Superior, sua organização e desenvolvimento do trabalho docente, podemos verificar que muitos destes saberes são pormenorizados durante a formação e na prática cotidiana do professor, implicando gravemente sobre o exercício do papel da universidade e do docente, bem como, na formação humana e profissional dos estudantes.

Melo e Campos (2019) defendem que ser professor requer a construção ininterrupta de saberes e fazeres, porque sua atividade é permeada por condicionantes sociais, culturais, políticos, institucionais, profissionais e pessoais; por ser uma profissão marcada pela pluralidade de aspectos e dimensões, exige uma formação peculiar, sendo necessário aprendê-la. Assim, a aprendizagem da docência, como atividade complexa, faz-se necessária e urgente, tanto no nível de formação inicial como no de formação continuada dos que já atuam no sistema universitário.

Neste contexto, enquanto teoria da educação desenvolvida na e para a universidade, a Pedagogia Universitária, vem ao encontro das expectativas e necessidades de “construção de conhecimentos científicos a respeito da profissão docente, da universidade, das políticas educacionais, sobretudo, quanto aos aspectos pedagógicos, filosóficos, culturais e psicológicos que envolvem o ensinar-aprender na universidade” (Melo, 2018).

A Pedagogia Universitária, desta forma, atua como ponto de partida de processos formativos e profissionalização da docência, constituindo-se, de acordo com Lucarelli (2000, p. 36), como:

[...] um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. Reconhece distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A pedagogia universitária é, também, um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão.

3.3 A aprendizagem da docência universitária

A docência é objeto de crenças e concepções bastante divergentes e a ela é atribuída a concepção de dom; de que os domínios dos conhecimentos científicos e/ou a experiência profissional seja suficiente; ou de que a formação no nível de pós-graduação *stricto sensu* contemple o domínio de saberes necessários para o exercício dessa atividade. Gauthier (2013),

ao alertar sobre a concepção da docência como um “ofício sem saberes”, aponta várias ideias preconcebidas acerca da docência: basta saber o conteúdo; basta ter talento; basta ter bom senso; basta seguir a sua intuição; basta ter experiência; ou, basta ter cultura. O autor ainda destaca que, da mesma forma como essas crenças dificultam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo, a versão universitária reducionista e científica nega a complexidade do ensino e impede o surgimento de um saber profissional.

As atividades de ensino, pesquisa e extensão formam o tripé da universidade brasileira. Apesar do ensino ser a essência e a razão de ser principal da universidade, dada a sua função formativa, dentro da instituição, a produção acadêmica de pesquisa tem sido privilegiada e portadora de maior *status* social. Muitos professores universitários autodefinem-se mais de acordo com sua formação de bacharelado (como matemáticos, engenheiros ou médicos) do que como docentes universitários (Zabalza, 2004; Cunha, 2008a).

Cunha (2008a) adverte que as políticas públicas que orientam a formação e a carreira dos professores na Educação Superior reforçam os contornos de valorização da pesquisa e desprestígio das atividades de ensino.

A fragilidade das leis que orientam a formação docente para atuação na Educação Superior tem impactado fortemente o perfil do docente universitário no Brasil (Campos, 2010; Melo, 2018; Pimenta e Anastasiou, 2005). As únicas diretrizes contidas na legislação brasileira que fazem referência à formação deste profissional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), orientam para uma preparação (preferencial) em programas de pós-graduação *stricto sensu*, sem fazerem menção aos conhecimentos de natureza pedagógica:

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (Brasil, 1996).

Poucos programas de pós-graduação incluem conhecimentos, reflexões e práticas ligadas aos saberes pedagógicos, que profissionalizam o professor (Cunha, 2018a). Tendo como foco a pesquisa acadêmica e destituídos de formação didático-pedagógica, os egressos destes programas é que irão compor o quadro docente das IES.

Somado a isso, historicamente, a seleção de professores para a Educação Superior no Brasil tem obedecido a lógicas arbitrarias. Desde o favorecimento dos filhos da elite econômica do país, nas origens da universidade brasileira (Masetto, 2015b), passando pela “filtragem ideológica” dos militares durante o período da ditadura (Motta, 2008), até o ingresso por

concursos públicos, a seleção de professores universitários não tem privilegiado os saberes e as experiências didático-pedagógicas. Em geral, atualmente, predomina a avaliação do currículo e as provas de conhecimentos específicos, além da prova didática. Esta última, ainda que utilizada, conta com avaliadores que também são professores oriundos de um modelo de universidade referenciado na pesquisa, que, na maioria das vezes, desconhecem as teorias pedagógicas, os elementos da didática, as discussões acerca do currículo e da avaliação da aprendizagem. Tornando-se difícil, desta forma, romper com o paradigma vigente.

Segundo Cunha, Zanchet e Ribeiro (2013, p.229):

O peso das produções científicas e dos títulos acadêmicos assumiu maior expressão. Na maioria dos casos, os títulos de mestre e doutor se constituem em condição de inscrição. Este cenário explicita que o perfil de pesquisador passa a se constituir no vetor da qualidade da educação superior e, portanto, da condição docente. Vai se consagrando o perfil de um professor que se distancia da representação histórica do ‘quem sabe fazer sabe ensinar’ passando para a equação que pressupõe que ‘quem sabe pesquisar sabe ensinar.

Neste cenário, o magistério toma o caminho “da técnica, da formalidade burocrática, do preenchimento das exigências cartoriais no ensino e na pesquisa, do produtivismo desvairado, das aparências, da busca do sucesso, escorregando muitas vezes no individualismo e na prepotência” (Coelho, 2008, p. 21).

Pimenta e Anastasiou (2005) afirmam que:

Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individualmente e solitariamente, e é nesta condição – individual e solitariamente – que devem se responsabilizar pela docência exercida. Os resultados obtidos não são objeto de estudo ou análise individual nem no curso nem departamento. Não recebem qualquer orientação sobre os processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não têm de prestar contas, relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa – estes sim, objeto de preocupação e controle institucional. Como se percebe, a questão da docência na universidade ultrapassa os processos de sala de aula, pondo em discussão as finalidades do ensino de graduação o que tem sido reconhecido em diferentes países (Pimenta e Anastasiou, 2005, p.35).

Por conseguinte, a progressão na carreira docente também obedece a critérios que supervalorizam a produção acadêmica. Segundo Pimenta e Anastasiou (2005), a competência docente tem sido mensurada pelos resultados dos alunos no provão; e as avaliações das instituições, baseadas no índice percentual de professores titulados com mestrado e doutorado. De acordo com as autoras, existe um cenário político, cultural, social e institucional que favorece o esvaziamento teórico, conceitual e ideológico da prática docente na universidade:

Diante das contradições presentes na realidade que se refletem na universidade como instituição social, é preciso discutir a diferenciação entre treinamento e formação, ciência e tecnologia, informação e conhecimento e seu compromisso com o social ou com o capital. Os mecanismos de avaliação externos, nosso despreparo para a docência e a forma de constituição precária de muitas instituições de ensino superior dificultam o aprofundamento e a reflexão sobre esses aspectos. Em muitas dessas instituições nem sequer há discussões mais sistematizadas a propósito das finalidades do ensino de graduação, da organização curricular, da visão de conhecimento, do saber escolar, do ensino e da aprendizagem, da relação entre professor, aluno e conhecimento, da possibilidade de construção da cidadania com o coletivo dos alunos (Pimenta e Anastasiou, 2005, p. 173-174).

De acordo com Contreras (2002), o processo de racionalização do trabalho operário também contribui para esse esvaziamento, ao atingir a categoria docente, implicando: na separação entre concepção e execução do processo produtivo, onde o trabalhador não passa de mero executor das tarefas; na desqualificação do trabalhador, que perdeu conhecimentos e habilidades sobre a compreensão do processo por inteiro; e, na perda de controle sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido às decisões do capital, com perda da sua capacidade de resistência.

O autor também destaca que as prescrições externamente determinadas subtraem a visão de conjunto e o controle do docente sobre sua tarefa, culminado num processo de desqualificação, requalificação para o tecnicismo, burocratização das tarefas e intensificação do trabalho. Segundo ele, como resultado, temos, não apenas, a perda de controle sobre as formas de realização do trabalho; como também, a perda do sentido ideológico e moral do trabalho, com retirada de controle sobre os fins e os propósitos sociais aos quais o trabalho exige.

Zabalza (2004) defende que a recuperação da natureza profissional da atividade docente, exige como condição prévia a sua separação de outras dimensões que caracterizam e completam a identidade da ocupação de professor universitário, favorecendo a compreensão de que ser um bom professor é diferente de ser um bom pesquisador ou bom administrador.

Felden (2017) acredita que construir um novo paradigma, fazer rupturas nas entranhas das continuidades e buscar sustentação em outras epistemologias parece ser um tensionamento emergente colocado aos professores universitários nos dias atuais. A posição de especialista da disciplina aliada à reprodução de sua própria formação, já não são suficientes para o desafio de ensinar, exigindo um entendimento da educação enquanto prática social, e do conhecimento como produção histórica e cultural, datada e situada numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares (Malusá, Oliveira e Miranda, 2015).

Para Reali e Mizukami (2010, p. 121):

as compreensões dos professores devem ir além das meras formulações ou dos procedimentos que caracterizam as ideias principais de uma área. É importante que compreendam como estes espaços estruturam os conhecimentos da área, como se relacionam e como podem ser testados, avaliados e expandidos, como essas ideias e seus fundamentos foram formulados bem como se relacionam com diferentes campos e a vida cotidiana, de modo a poderem selecionar e usar exemplos significativos, problemas e aplicações em suas aulas.

Aos docentes precisam ser disponibilizadas condições e oportunidades de aprendizagem profissional da docência, de construção de conhecimentos que favoreçam a compreensão dos processos relacionados: ao ensino e aprendizagem, ao papel da universidade e ao seu próprio papel na formação humana e profissional dos estudantes; e às várias dimensões que cercam o fazer docente e interferem no exercício do seu trabalho.

A docência universitária não se constitui como um ofício para o qual se finaliza a formação com a aquisição de um título de doutor na sua área do saber. Ela caracteriza-se como uma profissão em que a experiência e a prática são matrizes de dúvidas, questionamentos e incertezas que, refletidas e referenciadas nas teorias pedagógicas, são promotoras constantes de conhecimento. Dada a dinâmica de transformações da sociedade, sempre haverá questões a serem repensadas na educação. Sempre haverá conhecimentos a serem adquiridos, atitudes a serem transformadas, valores a serem desenvolvidos, práticas a serem renovadas. Ser professor mais que se comprometer com o ensino é comprometer-se com a aprendizagem, sua e dos alunos.

Não intencionamos com isso, culpar os professores pela deficiência na sua formação ou atribuir a eles a responsabilidade de orientá-la de forma individual. Há, sim, a necessidade de uma disponibilidade pessoal em querer formar-se para exercer a docência em sua plenitude. Entretanto, no cenário estudado, a universidade tem a obrigação de assumir sua responsabilidade institucional para com a formação docente. Ela, que é responsável pela formação dos profissionais docentes, que saem dela e que a ela retornam, deve identificar suas fraquezas e propor novas maneiras de formar e ressignificar o trabalho docente.

Sobrinho (2015), ao discutir o papel da universidade na sociedade contemporânea, afirma que a formação universitária da universidade neoliberal e operacional não tem contribuído para que o estudante se integre ativamente na esfera pública, de cuja construção deveria participar crítica e criativamente. Essa máxima aplica-se também aos cursos de formação de professores, como Pedagogia e licenciaturas, responsáveis por preparar os

profissionais que atuarão na Educação Básica, e aos cursos de pós-graduação, formadores daqueles que assumirão a docência universitária.

Cunha, Brito e Cicillini (2006) corroboram essa ideia, pois, segundo elas, o fato de a formação inicial da maioria dos professores ter se dado em instituições públicas revela que o problema da formação está justamente no *locus* do exercício desses professores, tanto quanto a solução também está na prática política dentro das instituições.

O egressos destes cursos ainda são fruto de uma formação deficitária, com fortes características do modelo hegemônico de universidade, de pretensa neutralidade política, como: separação entre teoria e prática, disciplinarização, práticas individualistas, aprendizagem centrada na exposição pelo professor e na memorização dos conteúdos, metodologias de aprendizagem essencialmente passivas, favorecimento das disciplinas específicas da área de conhecimento e orientação das práticas para avaliações externas. O modelo mercantilista, utilitarista e fragmentado de educação tem impactado na formação dos profissionais que irão atuar neste campo e que, inclusive, irão formar novos profissionais da educação.

Para Imbernón (2011), a formação inicial dos professores deve proporcionar um conhecimento válido e uma atitude interativa e dialética que seja capaz de promover: a valorização da necessidade de atualização permanente em função das mudanças; a criação de estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise e reflexão; e, a construção de um estilo rigoroso e investigativo de exercício da docência.

Considerando, em acordo com Pimenta e Anastasiou (2005), que grande parte dos professores que atuam em IES são provenientes de cursos de bacharelado, podemos admitir que a possível formação pedagógica inicial do docente universitário ou se dá no nível da pós-graduação, através da participação em disciplinas oferecidas pelos cursos e programas de estágio docente, ou num curso *lato* ou *stricto sensu* realmente voltado para a área de ensino. Sabemos, no entanto, que a fragilidade da legislação reguladora da formação dos professores que atuam neste nível de ensino, a forte tradição universitária de privilegiamento da pesquisa e de desvalorização dos campos de conhecimentos ligados à área de Humanas, contribuem para que este não seja o caminho trilhado pela maioria dos docentes que ingressam na universidade.

Em um cenário de desvalorização e ausência de investimento público na educação, as ações formativas docentes na Educação Superior têm sido quase inexistentes e ficado a encargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente (Pimenta e Anastasiou, 2005), de modo que é impossível não questionarmos, tal qual Cunha (2014, p. 21), “a ausência de lugares legitimados para essa

formação e a desresponsabilização que as políticas públicas institucionais vêm tendo nesse processo”.

Para Sguissardi (2015), é imprescindível a criação de um plano estratégico ou de um simples plano nacional de graduação a partir de adequado diagnóstico da realidade.

Logo, o Estado e instituições devem atuar favorecendo:

[...] uma política de formação e exercício docente que valoriza os professores e as escolas (instituições) como capazes de pensar, de articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e de aprender, comprometidos com um ensino com resultados de qualidade social (Pimenta, 2008, p. 44).

Xavier e Leite (2023) destacam que a construção de espaços de assessoramento pedagógico e formação docente deve ser assumida como responsabilidade institucional, tendo a continuidade e a intencionalidade como princípios orientadores de suas ações. Steinert (2009) destaca que os programas de desenvolvimento do corpo docente não podem ser projetados ou ofertados de forma alheia a outros fatores que incluem apoio institucional, metas e prioridades organizacionais, recursos para o planejamento do programa e necessidades individuais e expectativas.

Para Sordi (2012), a concepção destes novos espaços nas estruturas de poder universitário pode se apresentar como estratégia qualificadora do debate sobre qualidade de ensino na graduação. A autora defende o engajamento dos gestores centrais com a concepção de avaliação formativa de avaliação, como instrumento a serviço das aprendizagens, capaz de detectar potências e vulnerabilidades, orientar decisões e superar os entraves ao alcance dos objetivos educacionais de excelência que se pretende.

De acordo com Zabalza (2004),

as novas demandas geram novas necessidades formativas do professorado universitário, muitas delas vinculadas à própria essência do que é criar um currículo que expresse um “projeto formativo integrado e original” para a faculdade, universidade, etc.; por exemplo, como elaborar, preencher com conteúdos e pôr em ação um plano de estudos que supere a mera soma de disciplinas; como estabelecer estruturas de coordenação capazes de dotar de coerência o trabalho coletivo; com que tipo de competências gerais e de especialidade se trabalhará; em que momento do curso isso deveria ser introduzido e assim por diante” (Zabalza, 2004, p.127).

O debate sobre a constituição de políticas de formação docente em contexto de trabalho nas IES, de acordo com Melo e Campos (2019), não é algo simples, pois envolve a discussão do papel social da instituição, dos pressupostos teórico-metodológicos da produção do

conhecimento e das repercussões relacionadas às diretrizes de outros órgãos gestores, definidores dos processos de avaliação da produtividade; além disso, as IES deverão propiciar condições efetivas de formação, como disponibilidade de horários, infraestrutura e incentivos para que seus professores possam e queiram participar das ações formativas.

As ações tradicionalmente voltadas a fornecer subsídios à atuação dos docentes universitários, em geral, marcadas pelo caráter episódico, centradas no professor e nas suas práticas de maneira individual, não têm dado conta de propiciar o aprofundamento dos conhecimentos e da reflexão específicos da docência (Almeida, 2012), tampouco contribuir para que os professores façam rupturas em suas crenças e concepções conservadoras, historicamente construídas em suas trajetórias formativas e profissionais na docência (Melo e Campos, 2019).

É necessário abandonar o conceito obsoleto de que formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor, para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria (Imbernón, 2012), procurando evitar a tecnicização da reflexão, que contribui com a desqualificação do professor ao transformar seus saberes em saberes-fazer, equiparando-os a tutores e monitores de aprendizagem (Pimenta, 2002).

Pensar num novo tipo de formação docente exige o afastamento da concepção instrumental da didática, centrada apenas na dimensão organizativa e operacional das atividades de ensino, para a assunção de uma abordagem que abarque as dimensões epistemológica e político-ideológica pressupostas nas ações de ensino (Almeida, 2012), uma didática multidimensional, que considera seu objeto, o ensino, na relação com seus condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais (Melo e Pimenta, 2018).

A formação pedagógica deve permitir ao professor universitário olhar para a sua prática pedagógica, interpretá-la e recriá-la, tornando-a também uma fonte de aprendizagem numa perspectiva de mudança e de inovação (Junges e Behrens, 2015). E essa prática, como bem assinala Franco (2009), não se circunscreve, apenas, no visível da prática pedagógica em sala de aula:

A prática docente é um trabalho docente que se organiza em vários tempos e espaços. Tempo e espaço de pensar a aula; tempo e espaço de pré-organizá-la; tempo e espaço de propô-la e negociar com as circunstâncias; tempo e espaço formal da aula; tempo e espaço de avaliá-la; tempo e espaço de revê-la; tempo e espaço de reestruturá-la; tempo e espaço de pensar de novo (Franco, 2009, p. 26).

Segundo Zabalza (2004), a formação como objetivo a ser atingido pela universidade comporta conteúdos e conotações muito diferentes das formações de tempos passados, possibilitando maior polivalência, flexibilidade e centralidade na capacidade de adaptação a situações diversas e na solução de problemas. Deve fugir das soluções tecnicistas e esclarecer seu conceito de qualidade, formação de pessoa e de profissional, incentivar os docentes a falar da vida, da realidade, de seu repertório e dos alunos, de seus desejos e desafios, de suas dificuldades, de sua capacidade de criar (Castanho, 2007).

Para tanto, é preciso que as instituições assumam sua concepção de educação e docência que serão os eixos norteadores de suas ações formativas, pois, segundo Almeida (2012, p.171):

Ações destinadas à formação continuada do docente do ensino superior em serviço não são neutras, já que expressam filiações de natureza teórica e compromissos políticos. Em muitos casos, os esforços voltados a essa formação podem acabar por reafirmar a redução do processo educativo à instrução, à transmissão de certos conteúdos selecionados, à discussão de mídias, técnicas ou métodos de ensino. Essas características acabam por fortalecer o pensamento operacional dos professores, o que repercute negativamente na formação dos professores.

O compromisso da formação continuada dos professores, desta forma, está nas instâncias administrativas das universidades e precisa ser planejada com base nas necessidades dos professores e de seus departamentos (Felden, 2017); em longo prazo, coordenados por profissionais de dentro da própria instituição, para evitar a instabilidade e a descontinuidade do processo (Junges e Behrens, 2015). Deve, por isso:

[...] proporcionar o contato com novos saberes, ferramentas, conceitos e fazer aflorar projetos que, depois de percebidos como úteis, se tornarão necessidades e influenciarão diretamente na prática pedagógica dos professores num processo contínuo de reconstrução (Junges e Behrens, 2015, p.307).

Campos e Almeida (2019) defendem que a aprendizagem profissional da docência, no âmbito universitário, precisa ser compreendida na perspectiva de processo, ou seja, uma aprendizagem que se dá durante a trajetória de vida docente e não apenas como uma etapa isolada de seu processo no percurso formativo, de forma a possibilitar, gradualmente, a compreensão do significado de sua ação, contribuir para a constituição da sua autonomia e (trans)formação das concepções docentes a partir dessa compreensão.

Ao assumirmos a necessidade de a universidade promover ações que permitam a aprendizagem contínua da docência, nos deparamos com outra questão: qual formação? Ao adentrar a discussão sobre os elementos constitutivos da formação docente, é importante situar

a perspectiva de formação docente adotada e a sua relação com o exercício profissional da docência na Educação Superior.

Escolhemos o conceito de formação de Almeida (2012), porquanto, de acordo com a autora, a formação é compreendida como o conjunto de ações de apoio e de acompanhamento do trabalho que cabe aos professores realizar, com a expectativa de seu crescimento pessoal, de transformação institucional e de melhora dos resultados do trabalho.

A formação neste sentido, é parte que integra o desenvolvimento profissional docente. O desenvolvimento profissional é, ao mesmo tempo, um processo de autoformação e de interformação, que ocorre a partir de necessidades reais, contextualizadas no espaço-tempo de sua atuação profissional (Melo e Campos, 2019), um processo gradual e ininterrupto no qual o professor progride por meio das descobertas pessoais e coletivas, articulando a formação com os demais aspectos da atuação profissional docente como: contexto social de atuação, ética, condições sociais e materiais de trabalho, carreira, salário, jornada e avaliação profissional (Almeida, 2012).

Segundo Fiorentini e Crecci (2013), o termo desenvolvimento profissional docente surgiu para demarcar uma diferenciação com a ideia de formação docente como um movimento “de fora para dentro” baseado em cursos, oficinas e treinamentos que não estabelecem relação com o cotidiano e com as práticas profissionais. Marcelo Garcia (2009a) justifica o uso do termo “desenvolvimento” para destacar o caráter de evolução e continuidade da formação docente, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada.

O desenvolvimento profissional docente, conforme afirma Imbernón (2011), exige que o professor assuma o compromisso de qualificar criticamente a sua formação e prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão; isso inclui o diagnóstico de carências das necessidades do professor como membro de um grupo profissional e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005), o desenvolvimento profissional docente tem constituído um objetivo de propostas educacionais que valorizam a formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir.

Imbernón (2011, p.72) afirma que:

[...] a formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um desenvolvimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas

instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico, e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à universidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social.

Para tal concepção de formação, promotora de desenvolvimento profissional: quais seriam os princípios norteadores da formação docente universitária? Para Almeida (2012) são três principais: articulação entre teoria e prática; integração entre a dimensão disciplinar e a dimensão pedagógica dos conteúdos que serão ensinados; e, formação assumida como um *continuum*. Já, Imbernón (2011) destaca cinco grandes eixos de atuação na formação docente: reflexão prático-teórica sobre a própria prática; troca de experiências entre iguais; integração a um projeto de trabalho; crítica às práticas profissionais e sociais; e, desenvolvimento profissional institucional.

Independentemente da forma como os estudos e autores categorizam esses eixos, alguns aspectos sempre são considerados, de uma maneira ou de outra, como fundamentais às ações formativas e programas institucionais de formação continuada. A ideia de formação continuada docente realizada por meio de ações teóricas e episódicas ofertadas pela universidade precisa ser abandonada e dar espaço para uma concepção de formação docente que seja efetivamente permanente, promovida em contexto, de forma coletiva, a partir da pesquisa e baseada na tríade teoria-prática-reflexão.

De acordo com Imbernón (2011), a formação centrada na instituição deve ter lugar prioritário em relação a outras ações formativas, pois possibilita desenvolver um paradigma colaborativo entre os profissionais da educação baseado na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, mediante as quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação aos problemas práticos com que se deparam, redefinindo as funções, os papéis e as finalidades do ensino na instituição. Pimenta e Anastasiou (2005) acreditam que o conhecimento da realidade institucional e o diagnóstico dos problemas presentes na realidade em questão configuram-se como ponto de partida da discussão coletiva da proposta formativa a ser posta em ação. Isso porque:

realizado pelo coletivo, o diagnóstico para o levantamento dos problemas da realidade já constitui uma ação formativa (...) A realidade institucional, por sua vez, constitui o ponto de chegada, pois todo processo formativo tem por objetivo a elaboração de propostas e encaminhamentos para a superação dos problemas identificados (Pimenta e Anastasiou, 2005, p.109).

Mizukami *et. al.* (2000) também reforçam o papel das IES na promoção do desenvolvimento profissional de seus participantes e deste para a aprendizagem organizacional da IES. Para a autoras (p.101), “é importante que a instituição de ensino se perceba como organização que aprende, adotando uma dinâmica tal que acompanhe e propicie mudanças em função das suas necessidades e objetivos”, podendo assim modificar as teorias-de-ação em uso.

O conhecimento teórico, nesta perspectiva de formação, é tão importante quanto o prático, o qual deve sempre ser olhado na perspectiva de integração, vinculando as três dimensões que envolvem a proposição, a execução e a reorientação das práticas pedagógicas: teoria-prática-reflexão.

Pimenta e Anastasiou (2005) defendem que, ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, os professores tornam-se capazes de revisitar suas práticas e as teorias que a informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Almeida (2012) defende a articulação teoria-prática, na qual o professor cultive a capacidade de olhar para si, para o ensino e para a aprendizagem como uma ação dinâmica, viva, contextualizada e transformadora, ou seja, como uma prática social complexa. Para a autora:

Compreender a formação dos professores como um processo sustentado na capacidade de investigação reflexiva sobre a prática e integrante do seu desenvolvimento profissional favorece um campo novo de interações, que traz transformações não só no âmbito da atuação profissional – que envolve as múltiplas dimensões da vida do professor e dos seus alunos – mas também no âmbito social (Almeida, 2012, p.83-84).

A tríade teoria-prática-reflexão destaca uma atividade já conhecida e desenvolvida pelo professor universitário, que é a pesquisa acadêmica. Neste sentido, a formação para a pesquisa se faz extremamente relevante ao reivindicar os mesmos atributos: uso do pensamento científico de análise da realidade, confronto com a teoria científica e orientação do trabalho com vistas ao resultado esperado. Trata-se da transposição das práticas da pesquisa para as práticas de ensino. É a investigação sobre a própria ação, buscando suporte nas teorias e ressignificando as práticas (Pryjma e Oliveira, 2016), possibilitadas por uma formação que visa o desenvolvimento da atitude de pesquisa como forma de aprendizado dos professores (Almeida, 2012).

Pimenta e Anastasiou (2005, p. 199-200) defendem essa orientação argumentando que:

A pesquisa da prática individual e coletiva de seus determinantes possibilita a construção de um pensar compartilhado sobre nossas próprias incertezas e dificuldades. Possibilita e exige distanciamento e análise das ações executadas e das ocorrências efetivadas à luz dos (quase sempre imprevistos) resultados. Dá voz ao

professor como ator e autor. Favorece uma autocrítica extremamente salutar. Reconstrói a teoria existente. Permite esvaziar os aspectos e ações imediatistas, levando à construção de uma teoria emancipatória: torna os professores mais sujeitos de sua própria história profissional, fomentando a concepção e a implementação de novas alternativas diante do desafio que é ser professor universitário.

Tendo discutido a importância da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, ressaltamos que não basta apenas refletir insuladamente, é necessário fazer uma reflexão acerca das experiências docentes de forma compartilhada, pois, de acordo com Pryjma e Oliveira (2016), a reflexão isolada da aprendizagem profissional caracteriza-se pela ausência de sistematização, sendo limitada pela perspectiva individual do professor. Para os autores, é necessário que “a reflexão desencadeie no reconhecimento de um problema e na busca conjunta de soluções, de modo que os diálogos e trocas de experiências sirvam como elementos motivadores para o desenvolvimento profissional, tanto o pessoal quanto o coletivo do corpo docente” (Pryjma e Oliveira, 2016, p.849).

Reali e Mizukami (2010) criticam o caráter individual usual da aprendizagem da docência que, geralmente, ignora o papel dos contextos sociais e políticos que interagem com as teorias pessoais ou princípios pedagógicos dos futuros professores, e tende a formar professores que reproduzem, no lugar de desafiar suas histórias passadas e presentes.

Aspecto fundamental a ser contemplado pelas ações formativas docentes, a capacidade reflexiva em grupo supera o conceito de atuação técnica para assumir-se como um processo coletivo que regula ações, juízos e decisões sobre o ensino (Imbérnon, 2011). Assim, formar para que se instaure uma cultura docente de trabalho coletivo é outro elemento de extrema relevância no contexto do desenvolvimento profissional docente.

Este tema nos orienta para a discussão de outro aspecto importante relacionado à docência universitária, que é a autonomia profissional, mas que pode ser confundida com exercício individualista da docência.

Ainda que, com a interferência das políticas mercantilistas de educação, ela esteja cada dia mais sendo furtada do domínio docente, autonomia ainda é um dos aspectos centrais do trabalho do professor, pois, ao contrário de muitos profissionais, ele é capaz de exercer o controle sobre suas tarefas relacionadas ao ato de ensinar. A autonomia no exercício da docência possibilita que cada professor, munido de seus saberes e sensibilidades, diagnostique o contexto de aprendizagem, proponha interferências adequadas, inove suas práticas, dialogue com a realidade e avalie o processo de ensino-aprendizagem de acordo com os objetivos educacionais desejados.

Cunha (2008a, p.24) chama a atenção para a falta de compreensão da autonomia docente, devido à ausência de uma base sólida de formação, na qual ela é entendida como “possibilidade individual de definir suas práticas” quando, na verdade, deve ser entendida como “a condição de sujeito dos processos que protagoniza, num embate permanente com as políticas que pretendem reduzi-lo a uma condição operacional”.

Zabalza (2004) afirma que o predomínio da ação individual sobre a coletiva é tão forte no ambiente universitário que qualquer tentativa de priorizar as estruturas organizacionais (mudanças nos programas, variações na organização de tempo e espaço em vistas de maior funcionalidade, introdução de programas de supervisão e controle, reforço das estruturas de coordenação, etc.) pode ser lida como uma agressão ao atual equilíbrio da situação ou aos interesses de indivíduos ou grupos. Os professores vivem tão intensamente a sua ‘pretensa’ autonomia ideológica, científica e didática que os processos que pretendam romper com esse *status quo* tornam-se inexpressivos. Para o autor, privilegiando o individualismo exacerbado, a cultura institucional universitária acaba favorecendo a primazia dos direitos individuais sobre os coletivos, sob o argumento de proteção da iniciativa pessoal e da liberdade científica.

Roldão (2005) também critica a cultura do individualismo ligada à docência universitária, que travestida da pretensa noção de poder e controle sobre sua prática em sala de aula, quase sacraliza a posse dos professores sobre “seus alunos, sua classe, sua disciplina”, permitindo-lhe tomar decisões e fazer julgamentos sem que tenha que prestar contas a outrem.

Essa cultura dificulta a instalação de mudanças nas concepções e práticas docentes, pois impossibilita a interação entre os pares, a análise coletiva dos problemas, o olhar diferente do outro, a troca de experiências, a cooperativa tomada de decisões, a contextualização social das questões emergidas dentro da sala de aula.

Contra esta situação, há que se “formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada” (Imbérnon, 2011, p.15). É necessário reforçar no professor a condição de sujeito dos processos que protagoniza, num embate permanente com as políticas que pretendem reduzi-lo a uma condição operacional (Cunha, 2008a); isso implica uma mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais, já que isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social (Imbérnon, 2011).

É a partir do entendimento dessas dimensões inerentes ao processo formativo dos professores universitários que podemos estabelecer as condições necessárias para a constituição

dos espaços institucionais de promoção da aprendizagem da docência de forma a fortalecer as faces individual e coletiva da significação da profissão do professor.

3.4 O desenvolvimento profissional docente e a constituição da identidade e profissionalidade docente

As representações acadêmicas sobre a docência universitária, fortemente alicerçadas na exclusividade da competência científica dos docentes e/ou nos modelos culturais de suas trajetórias estudantis (Cunha, 2018a), impactam fortemente a forma como eles significam a sua profissão, definem seus papéis no processo de ensino-aprendizagem e orientam suas práticas de ensino. Os professores constroem para si identidades profissionais, não só a partir de suas escolhas ideológicas, nas quais se baseiam naquilo que acreditam ser a função social da universidade e, por conseguinte, de seu trabalho, mas também a partir de seus saberes e das condições de seu trabalho (Brito e Cortela, 2020).

Traduzida como a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros, a identidade profissional docente constitui-se como uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo de sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contexto político (Marcelo Garcia, 2009b), integrando crenças, valores, compromissos, saberes, experiências e condições materiais de exercício da profissão.

Para Pimenta e Anastasiou (2005, p.77):

Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, na revisão constantes destes significados, na revisão ou reafirmação das tradições, no confronto entre teorias e práticas, na construção de novas teorias e novas práticas, na relação com outros professores, nas instituições de ensino, “constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Nóvoa (1992), ao discutir sobre as histórias de vida dos professores, destaca o quanto as vivências, expectativas, concepções e posturas da vida pessoal e profissional se entrelaçam e passam a constituir esse amálgama que é a identidade profissional do professor, da mesma forma que a docência influencia e orienta a existência do indivíduo que é “também” um professor. O autor enfatiza a necessidade de uma mudança de olhar e de postura dos protagonistas e dos espaços onde ocorrem os processos educativos, no sentido de:

mobilizar as dimensões pessoais nos espaços institucionais, de equacionar a profissão à luz da pessoa (e vice-versa), de aceitar que por detrás de uma –logia (uma razão) há sempre uma –filia (um sentimento), que o auto e o hetero são dificilmente separáveis, que (repita-se a formulação sartriana) o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele” (Nóvoa, 1992, p.25).

Tardif e Lessard (2014, p.29) afirmam que o próprio trabalho atua modificando profundamente a identidade do trabalhador: pois “o ser humano torna-se aquilo que ele faz”. Os autores destacam que: “o agir, quer dizer, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza a sua verdadeira humanidade”.

Compreendendo, assim, a identidade como algo dinâmico que se constrói e se renova continuamente através da interação entre os contextos pessoais e profissionais de atuação do docente, podemos afirmar que ela pode e deve ser orientada-impactada pelos processos de desenvolvimento profissional docente.

Brito e Cortela (2020) afirmam que muitas vezes é preciso desconstruir uma identidade e construir outra, no sentido da profissionalização docente, superando a concepção de docência como atividade amadora, vocacional, provisória e/ou complementar.

Uma mudança essencial na configuração da identidade profissional dos docentes universitários é a passagem de simples “especialista da disciplina” para “didata da disciplina”, fortalecendo o elo entre ensinar e aprender, isto é, transferindo o ponto de apoio da atividade docente para a aprendizagem do aluno (Zabalza, 2004), com consciência de que a aprendizagem dele é o objetivo central dos cursos de graduação e do trabalho docente (Masetto, 2002).

Segundo Marcelo Garcia (2009b), qualquer discussão sobre o desenvolvimento profissional deve tomar em consideração o significado do que é ser um profissional e qual o grau de autonomia destes profissionais no exercício do seu trabalho. Para Pimenta e Anastasiou (2005), o desenvolvimento profissional docente deve envolver a formação inicial e continuada, articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Afinal, se os professores não mudam sua maneira de conceber e compreender a educação, o ensino e a aprendizagem, não são capazes de mudar sua maneira de agir em relação a eles (Junges e Behres, 2015).

Imbernón (2012, p.114) acredita que um dos obstáculos da extensão institucional da formação em docência, elemento essencial de qualquer projeto de desenvolvimento profissional docente, é “como eliminar inércias e ideologias institucionais obsoletas (...) romper com imaginários, sociais e pessoais, muito arraigados nas estruturas docentes”. Segundo o autor,

para além de cursos de formação, isso requer uma estruturação importante da universidade, da formação em docência universitária e da profissão docente universitária.

A depender das abordagens e referenciais adotados, das escolhas e rupturas feitas durante o processo, o desenvolvimento profissional docente pode ser orientado pelo imaginário social, por ideologias dominantes na sociedade e formas de existência profissional já instaladas no exercício cotidiano dos professores que atuam na Educação Superior, ou constituir-se como fator promotor de ressignificação dos elementos constitutivos da docência universitária.

As concepções de formação de professores, antes a partir da ótica da capacitação e do treinamento devem dar lugar a uma outra abordagem: a análise crítico-reflexiva das práticas docentes. Os saberes dos professores, como são mobilizados e construídos no cotidiano escolar são relevantes e devem ser considerados como balizadores dos processos formativos, pois é por meio deles que os professores se identificam com a profissão docente (Melo, 2018).

Cunha (2008a) acredita que investir numa formação consistente que dê argumentos ao professor no embate epistemológico e político que se estabelece no seu campo de atuação constitui-se como parte importante de um processo de resistência. Pois, afinal, os professores estão a todo tempo sob o risco de lhes serem subtraídos seus ideais de educação, suas possibilidades de atuação, sua autonomia de trabalho e seu tempo de reflexão e aprendizado.

Para alguns autores, como Contreras (2002) e Cunha (2007), a profissionalização da docência, é a grande forma de resistência contra essa situação. Aspectos como ideal, objetivo social, regulamentação profissional, conceito, formação acadêmica inicial e continuada, conteúdos específicos da área e, principalmente, conteúdos da área pedagógica precisam ser definidos a fim de orientarem a profissionalização da docência (Pimenta e Anastasiou, 2005)

De acordo com Imbernón (2011), o conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional. O autor destaca que há uma diferença entre os conceitos de profissionalização e profissionalidade, segundo as quais: profissionalidade diz respeito às características e capacidades específicas da profissão; e, profissionalização, ao processo socializador de aquisição de tais características.

Cunha (2008b, p.31) defende que, no caso da docência, o uso do termo profissionalidade é mais adequado que profissão, porque “[...] o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações”.

A autora destaca, ainda, que esta nova concepção vai de encontro à histórica premissa do trabalho docente, que o reduz ao ensinamento de um conjunto de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura. Para esta profissionalidade tradicional, bastariam características como: erudição, segurança, metodologia de demonstração, disciplina silenciadora dos estudantes, etc.

Em seu estudo de revisão integrativa sobre o tema, Gorzoni e Davis (2017, p.1406), conseguem chegar a um consenso sobre o conceito de profissionalidade docente, entre os autores estudados, pelo qual ele pode ser entendido como o processo de constituição das “características específicas da profissão – como aquisição dos conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades, assimilação de saberes pedagógicos, desenvolvimento de atitudes, valores, habilidades e/ou competências para aperfeiçoar o exercício docente”.

Desta forma, a profissionalidade, em seu sentido amplo, estaria ancorada em quatro elementos essenciais: o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade; o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e autonomia do seu exercício; e a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o saber necessário, o exercício da função e o acesso a ela (Roldão, 2005).

Pensar a profissionalidade docente como processo de constituição das características específicas da profissão também implica refletir sobre o desenvolvimento profissional docente, dedicando-se a cuidar do espaço de intersecção entre a atividade individual e a atividade coletiva (Gorzoni e Davis, 2017, p.1411).

Constituindo-se como as duas faces do processo de constituição das características específicas da profissão, identidade e profissionalidade docente atuam e modificam-se uma à outra de acordo com a transformação dos cenários, dos conhecimentos construídos, do abandono de velhas ideias e concepções, da experimentação de novas práticas, das vivências de realidades mais (ou menos) opressivas. Atuando sobre este espaço de intersecção, as ações de desenvolvimento profissional precisam estar ancoradas na ação coletiva, na reflexão sobre a prática, no embasamento teórico das discussões e na superação da dicotomia teoria-prática em direção a uma práxis transformadora.

4. De onde partem e para onde caminham as ações de desenvolvimento profissional docente na Educação Médica no Brasil e na Itália: um olhar a partir do Processo de Bolonha

Tendo discutido o papel da universidade na promoção de ações para aprendizagem da docência e fortalecimento da identidade e profissionalidade docente, direcionamo-nos a pensar sobre as bases que orientam as ações de formação docente voltadas aos professores de Medicina nas universidades do Brasil e da Itália.

Ao investigar a história de construção da universidade, percebemos que durante sua trajetória diversas forças agem atuando e modulando as diretrizes e compromissos que regem sua função e a atuação na sociedade. Nesse caminho atuam interesses dos governos vigentes, movimentos sociais, forças do mercado, tendências pedagógicas, padrões de comportamento e cultura concernentes de seu tempo.

Nos últimos anos, a Educação Superior tem sido objeto de, cada vez maior, interesse dos estados e organismos internacionais ligados ao capital financeiro, pois, sendo responsável pela formação dos profissionais que atuarão no mercado de trabalho, ela impacta diretamente sobre a movimentação das economias nacionais e o fortalecimento das nações. É através da formação universitária que, também, se amplia o domínio ideológico neoliberal sobre a sociedade, o qual sustenta o sistema de produção capitalista.

Em um mundo globalizado, como o que vivemos, decisões, aparentemente de ordem institucional ou nacional, reverberam internacionalmente. É o caso do Tratado de Bolonha (TB), instituído, em 1999, para atender as necessidades de modernização da Educação Superior no continente europeu, a fim de torná-lo mais competitivo no cenário mundial. Suas condições têm definido os currículos, as políticas de avaliação e financiamento universitário, os processos de ensino e aprendizagem, o exercício da docência e as ações de desenvolvimento profissional docente nos sistemas de ensino europeu. Seja na Itália, país consignatário do tratado, ou no Brasil, país sul-americano em desenvolvimento, as reverberações deste acordo têm sido sentidas, nos seus aspectos positivos e negativos, orientando as políticas públicas de Educação Superior.

A Educação Médica é um exemplo do alcance internacional da reforma bolonhesa e da sua influência na determinação das diretrizes curriculares do curso de Medicina. As diversas dimensões referentes à formação profissional do médico, desde a organização do currículo, metodologias de ensino e aprendizagem, atuação docente e avaliação dos alunos, têm suas bases de orientação no Processo de Bolonha (PB).

Neste contexto, novos saberes são requeridos pelos docentes para que sejam capazes de operacionalizar as mudanças pretendidas pela reforma do sistema educacional. Assim, ainda que haja a crítica sobre a natureza da reforma bolonhesa em benefício do capital, o questionamento do modelo tradicional de ensino e a proposição de formas mais ativas de aprendizagem, têm culminado em movimentos importantes para a construção de uma nova docência.

Acreditamos ser importante compreender a forma como se instaurou o PB e quais as bases ideológicas que sustentam seu projeto de educação. Compreender este cenário, pode nos possibilitar a implementação das mudanças de que precisamos, nos cenários que são colocados, e desenvolver formas de resistência aos domínios dos interesses de mercado, no intuito de promover uma Educação Superior de qualidade comprometida com a promoção da autonomia dos indivíduos e da transformação da sociedade.

4.1 Da Europa para o Brasil: o Processo de Bolonha e o novo paradigma da docência

Com o fim da Guerra Fria e o colapso do socialismo no Leste Europeu e na antiga União Soviética, os Estados Unidos reafirmaram seu domínio político e militar mundial, o capitalismo se consolidou como modo de produção hegemônico e o ideário neoliberal passou a exercer cada vez mais fortemente o controle ideológico da sociedade. Os avanços tecnológicos facilitaram o trânsito de informações, mercadorias, estilos de vida, padrões de comportamento e consumo, originando o processo denominado globalização. Este cenário, durante as décadas de 80 e 90, provocou o acirramento da competição e da concorrência entre os mercados nacionais (Setti, 2002).

Em busca de novas formas de organização, que fossem capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e as chances de sobreviver e se destacar no quadro internacional, iniciou-se um movimento de associação econômica entre países vizinhos. Embora o estabelecimento de parcerias comerciais seja uma prática secular, durante a década de 90, o movimento de criação de blocos econômicos e político-econômicos regionais foi impulsionada em resposta à necessidade de fortalecer os países-membros na corrida capitalista (Cartaxo, 2000). Nafta, União Europeia, Mercosul e Apec foram estabelecidos neste período.

A União Européia, criada em 1992, é uma organização de países democráticos que delegam parte de sua soberania a instituições comuns aos Estados membros, a fim de unir seus interesses econômicos, políticos e sociais e obter maior prosperidade (Garcia, 2007). Para Dias Sobrinho (2007), a união entre os países europeus se deu em resposta ao temor de que a Europa

poderia ser colonizada pelos Estados Unidos e pelos países da região do Pacífico asiático, especialmente devido ao seu déficit tecnológico resultante do despreparo da indústria da informação e das universidades europeias em atender as novas demandas da economia capitalista globalizada. Assim, conforme também destaca o autor, a cooperação política foi o pontapé inicial que antecedeu o desenvolvimento das indústrias ligadas às novas tecnologias da informação e a “reforma nas esferas da formação profissional e da produção de conhecimentos e desenvolvimento tecnológico” (Dias Sobrinho, 2007, p. 111).

Assim, em 1998, com a Declaração de Sorbonne, deu-se início à integração europeia no campo da Educação Superior e, em 1999, 29 estados europeus assinaram a Declaração de Bolonha (e suas atividades posteriores – o Processo de Bolonha). Com vista à criação de um Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) altamente integrado e competitivo, o PB constitui-se como um movimento de convergência no campo educacional universitário, de modo a aplicar as mesmas orientações e regras aos sistemas educativos, a fim de que a competição interna funcionasse segundo critérios comuns e comparáveis (Lima, Azevedo e Catani, 2008). Estruturas curriculares, sistemas de certificação e avaliação são exemplos de dimensões direcionadas e regidas por esses critérios (Xavier e Leite, 2023).

O conglomerado de reformas propostas pelo Processo de Bolonha tem defendido a contínua expansão da Educação Superior através da:

defesa da sustentabilidade das IES mediante a diversificação das fontes de financiamento (Estado, sociedade civil, famílias); diferenciação e competitividade entre as instituições; gestão profissionalizada; agências de avaliação e acreditação; convergência de percursos acadêmicos com mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores; flexibilidade e diminuição da duração dos cursos; aprendizagem ao longo da vida e novos paradigmas de aprendizagem (Ferreira, 2010, p. 12).

Almeida (2012, p. 132) nos lembra que “os mecanismos regulatórios do EEES buscam proporcionar o desenvolvimento e a retenção de ‘capital humano’, em acordo com os ditames da economia neoliberal”. Daí, a necessidade de adaptar os currículos de acordo com as demandas e características do mercado de trabalho (Dias Sobrinho, 2007). Para Eiro e Catani (2011, p. 106), nesse contexto:

[...] os processos de produção aliam-se à formação profissional, sendo que a convergência tem seu foco, entre outras, na formação de mão de obra qualificada para as diversas frentes de trabalho existentes. Com o objetivo de elevar a competitividade educacional internacional, o conhecimento privilegiado é o conhecimento instrumental.

Nessa perspectiva, a Educação Superior se distancia, cada vez mais, do ideário de formação crítica, cultural e omnilateral para centrar-se em aspectos como produtividade, excelência, competitividade e na utilização de indicadores quantitativos de performance, priorizando, desta forma, a qualificação de profissionais ajustados ao mercado e a oferta de bens a serem adquiridos, segundo a capacidade e mérito de cada um (Ferreira, 2010).

Dias Sobrinho (2007) lembra que a ausência da comunidade acadêmica e científica nas discussões e processos de elaboração da reforma comprometem a autonomia das universidades e a afirmação das identidades institucionais, ao desconsiderar seus problemas e vocações próprios. Schultheis *et. al.* (2008) criticam a natureza uniformizante e utilitarista da reforma bolonhesa, pois, segundo eles, ela anula a autonomia acadêmica e a diversidade de tradições de cada sistema universitário nacional, como as formas organizativas e as experiências e modelos de formação, empobrecendo a universidade em suas finalidades humanísticas e de formação do pensamento crítico.

Mello e Dias (2001, p. 416) destacam que, para muitos, o Processo de Bolonha representa “apenas um alibi para fazer passar reformas não compatíveis com seus objetivos anunciados”, como a privatização da Educação Superior e o atendimento aos interesses do mercado. O principal argumento, neste sentido, baseia-se na influência das políticas recomendadas pela União Europeia, o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), organismos sintonizados com os interesses das multinacionais e do capital financeiro e favoráveis ao enquadramento definitivo da educação universitária aos parâmetros do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços.

Segundo Ferreira (2010), tais reformas, em diferentes países, têm seguido uma agenda globalmente estruturada e consonante com as publicações dos organismos multilaterais que focalizam as prioridades, diagnósticos e diretrizes para resoluções dos problemas enfrentados pelos sistemas de Educação Superior dos países. O autor elenca as políticas e ações de regulação transnacional que têm sido adotadas para orientar os sistemas universitários:

- a) maior articulação entre os sistemas educativos e o setor produtivo; b) expansão e absorção de um número crescente de alunos; c) racionalização na utilização dos recursos públicos e prestação de contas (accountability), conjugadas com autonomia e programa de avaliação centrada nos resultados; d) adoção de gestão estratégica e de governos empreendedores para as universidades; e) diferenciação das Instituições de Ensino Superior (IES), dos programas e dos cursos bem como maior regionalização e atendimento ao meio econômico e social em que as instituições estão inseridas; f) diversificação das fontes de financiamento; g) expansão de IES privadas; h) reorganização curricular (Ferreira, 2010, p. 3-4).

Neste novo modelo de organização, deixa de ocorrer a tradicional regulação estatal das universidades, pois o Estado passa a ser definido como um “parceiro” das agências reguladoras, as quais podem agir em termos de avaliação e acreditação, numa lógica de “melhoria da qualidade” (Lima, Azevedo e Catani, 2008). De acordo com os autores, essa avaliação se baseia numa concepção:

[...] tecnocrática e gerencial, predominantemente externa e quantitativa, estandardizada, centrada na comparação entre produtos e, em geral, recusando processos de auto-avaliação conduzidos livremente por critérios próprios, fruto da autonomia acadêmica e da capacidade de auto-governo (Lima, Azevedo e Catani, 2008, p. 18).

Um desdobramento importante da política de avaliação externa das instituições de Educação Superior, patrocinado e tutelado pelas grandes agências multilaterais, é a regulamentação e organização de critérios e mecanismos destinados a criação de rankings (Calderón e Lourenço, 2015).

Thiengo, Bianchetti e Mari (2018), destacam que, em nome da “qualidade e excelência”, os rankings seguem critérios definidos, em acordo com os padrões dos países centrais e dos organismos internacionais, de modo que o capital possa garantir que os trabalhos realizados nos países emergentes sejam feitos da mesma forma qualificada e flexível. Segundo os autores, a consequência direta desse ranqueamento é o direcionamento dos recursos financeiros para as instituições melhor avaliadas, ou ainda, de acordo com a política de cada país, a definição dos critérios para o investimento em setores da pesquisa, a concessão de bolsas, o financiamento de projetos, etc.

Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 14) nos adverte que o PB é uma convergência normativa que visa a integração das instituições, mas que se orienta “para a divergência competitiva e diferenciadora, baseada na rivalidade interinstitucional, dentro e fora de cada país, na busca incessante por vantagens competitivas”. Monteiro, Leite e Souza (2018) reforçam essa ideia ao afirmar que esse aumento de controle pelas políticas de regulação e avaliação externas causam constrangimentos financeiros, o que tem produzido uma competição entre as universidades, fundada em indicadores de internacionalização, publicação científica e de envolvimento em projetos internacionais. Para Dias Sobrinho (2003) estes mecanismos, sob um discurso de “pretensa objetividade”, usam instrumentos pontuais, fragmentados e desligados dos processos, para orientar políticas de classificação e hierarquização de instituições, programas e indivíduos.

Desobrigada a sua manutenção estatal e orientada ao atendimento dos critérios externos de atribuição de qualidade, de acordo com Mello e Dias (2011, p. 420), a universidade passa ter que demonstrar “competência administrativa e eficiência acadêmica” para se destacar no cenário da livre concorrência e competir com outras instituições de mesmos interesses e finalidades, relegando seus objetivos sociais ao segundo plano.

Almeida, Fávero e Tonieto (2015) reafirmam essa perda da função intelectual-cultural-social da universidade, que passa a assumir um caráter mais funcionalista e empresarial, ao ser regida por critérios comerciais e um controle corporativo do conhecimento gerado pela ciência acadêmica. Ferreira (2010), também, destaca essa mudança na identidade histórica da universidade, na qual a Educação Superior abandona um referencial de bem público e direito social, para adotar um outro, de caráter economicista, que, a partir do discurso de garantia de empregabilidade, utilidade, flexibilidade, empreendedorismo e inovação, acentuam a o pragmatismo, a competição e a privatização.

Embora o PB tenha sido pensado e direcionado aos países signatários, as influências da reforma bolonhesa têm atingido países de todos os continentes do globo. Sede da primeira reunião, cuja cidade deu nome ao tratado, a Itália faz parte do acordo desde o início, tendo participado de todas as reuniões seguintes que deram prosseguimento ao processo. Lá, antes mesmo da assinatura do PB, a reforma universitária italiana já era vista como necessária, pois o sistema era considerado decadente e defasado em relação aos outros Estados europeus.

Para Riedo e Pereira (2007), os problemas tiveram origem no processo histórico da organização universitária italiana, especialmente durante instauração da república, no período fascista e próximo à Segunda Guerra Mundial. La Rosa e Minguzzi (2005) destacam como principais desafios no período pré-reforma o alto índice de evasão, o atraso na conclusão dos cursos pelos alunos, a baixa flexibilidade na organização dos cursos e o atraso e incapacidade de responder de modo eficaz ao mundo trabalho. Desta forma, o governo italiano acabou usando a adequação do sistema às orientações do PB como justificativa para uma ampla reforma universitária, na qual se destacam a introdução de um sistema de avaliação interna e externa da qualidade do ensino e transformações referentes à atividade docente (Riedo e Pereira, 2007).

Seguindo os princípios de Bolonha para uma nova lógica de ensino e aprendizagem, ocorreu uma importante mudança no paradigma pedagógico:

[...] caracterizado pela passagem do conceito baseado na transmissão e aceitação passiva do conhecimento para um conceito de promoção e facilitação da aprendizagem, onde os conteúdos aprendidos (conhecimento, competência, relações) são frutos de um processo de construção ativa numa rede de significados relevantes a

nível pessoal e negociados em contextos culturais e sociais (Scalera, Caponera e Russo, 2006, p.59).

Com isso, ampliaram-se as exigências formativas da docência, em nível individual e coletivo, passando-se a responsabilizar o docente pelo seu próprio crescimento profissional. La Rosa e Minguzzi (2005, p.84-85) destacam que a atividade docente passou a ser objeto de avaliação, devendo o professor:

[...] exprimir-se em nível técnico-especialista além de compreender o papel e a função que a universidade exerce na sociedade do conhecimento, tornando-o capaz de contribuir e atualizar, transmitir eficazmente e repensar criticamente as temáticas do objeto de ensino e do conhecimento da estrutura da disciplina, consciente do significado cultural, epistemológico, científico e social do saber.

Outra grande mudança implicada pela Declaração de Bolonha, foi a adequação do sistema italiano ao chamado “sistema 3+2”, pelo qual a graduação passou a ser dividida em um primeiro ciclo (a laurea trienal) com duração de três anos e um segundo ciclo de dois anos (a laurea specialistica), podendo haver, ainda, um terceiro ciclo para dar continuidade à formação científica (o dottorato di ricerca) (Riedo e Pereira, 2007).

O novo modelo de titulações, basicamente, propõe uma formação geral, interdisciplinar e básica em um bacharelado de três anos, uma formação especializada de dois anos de mestrado e um doutorado de três anos de duração. Esse encurtamento dos cursos e aligeiramento na obtenção dos títulos, de acordo com Dias Sobrinho (2007), se justifica pela necessidade de acelerar a entrada de profissionais no mercado de trabalho e aumentar a competitividade dos países europeus no cenário mundial.

Um documento criado pela Assembléia dos Estudantes universitários italianos sobre o posicionamento destes em relação à reforma e apresentado por Camozzi (2005) critica a forma como o sistema tem proposto percursos formativos excessivamente profissionalizantes e genéricos, que impactam diretamente sobre a qualidade da oferta formativa e na redução efetiva da carga didática. Giaquinta e Guerragio (2006) também tecem críticas a esse modelo, à medida que a lógica de mercadoria do conhecimento induz os alunos a recusar qualquer atividade de estudo que não seja imediatamente avaliada e retribuída em termos de créditos. Para Arrigoni (2006) este cenário reforça a perda da autonomia universitária e dos princípios de liberdade de pensamento, cultura e ciência, característicos da ordem democrática.

Apesar de ser alvo de ações específicas de recomendação de reformas educacionais dos organismos multilaterais, como o Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC) e as conferências da Organização dos Estados Americanos (OEA), a América

Latina tem sido influenciada por ações internacionais como os projetos de educação para o século XXI da UNESCO e do Banco Mundial (Shiroma, 2011), bem como, ações transnacionais, como é o caso da Declaração de Bolonha.

Segundo Mello e Dias (2011), a Europa sempre exerceu grande influência na América Latina, especialmente por representar um poder de resistência à soberania estadunidense. Tendo isso como base, os autores afirmam, que este referencial, tomado sem as críticas necessárias, conduz a assimilação e reprodução de normas e orientações, nem sempre adequadas ao contexto latino-americano.

Ferreira (2010), ao analisar a reforma universitária brasileira (1995-2008) paralelamente ao Processo de Bolonha (1999-2008), constatou a existência deste movimento de regulação transnacional da Educação Superior, regido pelo processo de mundialização e reestruturação do capitalismo, que visa superar as instâncias nacionais. Ele observou que, apesar de terem naturezas diversas, as reformas que vem ocorrendo nas universidades brasileiras e europeias partem de um mesmo discurso de ineficiência e tendem a almejar uma mesma função na sociedade.

Na América Latina, e no Brasil em especial, as reformas nas políticas educacionais ancoram-se no âmbito das políticas públicas sociais, sendo forjadas num complexo processo social marcado pelas influências externas, como a de organismos multilaterais, mas, também, pelas resistências e contradições que emanam dos diversos grupos e setores da sociedade (Shiroma, 2011; Siebiger 2011).

Bastos (2007) acredita que a reforma da Educação Superior brasileira é de âmbito mais interno, no sentido de solucionar problemas históricos e questões próprias da nossa realidade e da nossa jovem universidade. Nos últimos anos, ela tem se voltado mais a questões vinculadas às políticas de democratização do acesso à universidade, uma preocupação que não aparece tão acentuada na realidade europeia.

Tomadas as suas devidas convergências e divergências, Iacobucci (2012) destaca aquele que considera como o aspecto mais expressivo da reforma, a mudança no processo de ensino/aprendizagem, orientado para o desenvolvimento de competências, atendimento das novas necessidades do mercado do trabalho e aprendizagem ao longo da vida. Segundo a autora, várias diretrizes brasileiras, produzidas no âmbito das políticas públicas educacionais têm seguido essa perspectiva.

4.1.1 Dimensões didático-pedagógicas e docência no Processo de Bolonha

Sem perder de vista os interesses mercadológicos associados à reforma bolonhesa, a modernização da Educação Superior era um desafio a ser superado no continente europeu. A falta de mão-de-obra especializada, a ameaça do desemprego e a queda no desenvolvimento econômico da região exigiam novas configurações. No cenário acadêmico e de formação profissional, a Europa apresentava-se defasada com relação a países como Estados Unidos e Japão.

A revolução tecnológica, ao impactar tão profundamente a relação com o conhecimento, havia produzido novas demandas na sociedade. O mercado de trabalho, em rápida e constante transformação, passou a exigir profissionais capazes de se adaptar e atualizar diante das mudanças ocorridas na esfera do mundo do trabalho, da ciência, da economia e das relações sociais.

De acordo com Hortale e Mora (2004), aspectos como rigidez estrutural na organização, baixos investimentos e falta de integração com empresas e sociedade distanciaram a universidade europeia das expectativas de um mundo dinâmico e globalizado. Segundo as autoras, tal desajuste entre a oferta educativa e a demanda da sociedade reduziu a atratividade dos cursos de pós-graduação europeus, levando os graduados europeus a preferirem dar continuidade aos seus estudos nos Estados Unidos, e lá permanecendo durante muitos anos.

No tocante à dimensão didático-pedagógica, a Educação Superior no período pré-Bolonha:

[...] acabava por constituir-se como um nível de ensino que consistia num acumular de disciplinas/cadeiras que tinham um determinado peso na nota final de cada estudante, processando a sua avaliação através de testes, frequências ou exames finais, que exigiam simplesmente aos estudantes que decorassem um determinado conjunto de conhecimentos para que os aplicassem num momento específico (Cunha, 2009, p. 79).

A reestruturação dos processos produtivos, causadas pelas mudanças técnicas e organizacionais inerentes aos processos econômicos globais do capitalismo, impactaram sobre o perfil de profissional adequado ao novo tipo de sociedade, mais modernizada, que se pretendia. Foi desta forma que, segundo Araújo, Silva e Durães (2018) redirecionou-se o olhar para a qualificação profissional, aproximando-se do discurso do modelo de competência. De acordo com as autoras:

A noção de competência sugere uma nova organização do trabalho e participação na gestão da produção, o que exige do trabalhador – para se ajustar à nova estrutura – atitudes como colaboração, espírito de equipe, engajamento e disposição para aprender (Araújo, Silva e Durães, 2018, p. 4-5).

Baseados no discurso sobre a necessidade do mercado de trabalho em dispor de profissionais que atendam às suas demandas e expectativas, uma das frentes defendidas pela reforma bolonhesa busca a homogeneidade relativamente “às competências a serem adquiridas, aos conteúdos a serem ensinados, à duração e aos tipos de cursos a serem oferecidos, como critério importante para a livre circulação de profissionais no espaço europeu” (Dias Sobrinho, 2007, p. 116).

É importante se compreender de onde foi extraído este modelo de educação (Melo e Dias, 2011). Em 1997, a OCDE publicou a “Definição e seleção de competências, bases teóricas e conceituais”, fundamentada no Informe Delors (1996) o qual já era uma atualização do Informe Edgar Faure (1972). Este documento sugere que a educação atual tenha por objetivos “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a viver juntos”. De acordo com essa concepção, a aprendizagem dá espaço para a aquisição de competências centradas na especificação de um conjunto de resultados.

A competência está sempre vinculada a aspectos que se apresentam e se desenvolvem conjuntamente (Masetto, 2015b). Nesse sentido, ela pode ser definida como:

aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (Perrenoud e Gather Thurler, 2002, p. 19).

Embora tenha muitos defensores, e no francês Philippe Perrenoud seu maior expoente, para muitos autores, a educação baseada em um modelo de competências esvazia as dimensões de formação humana e transformação social, intrínsecas ao papel primordial das universidades, ao privilegiar o atendimento aos interesses do mercado. Para Araújo, Silva e Durães (2018), este modelo pretende um tipo de conhecimento utilitarista que subordina a aprendizagem às demandas do capital, transferindo ao indivíduo “a responsabilidade por sua empregabilidade, condicionada ao desenvolvimento de competências gerais e específicas traduzidas em titulações das mais diversas” (Araújo, Silva e Durães, 2018, p. 16).

A formação de nível superior, anteriormente orientada pelo domínio de conteúdo e pelo desenvolvimento de habilidades e técnicas relativas a procedimentos, oportuniza o

“desenvolvimento de um perfil e na consolidação de um sujeito generalista, moldável, adaptável e estrategista” (Pereira, 2011, p.111).

Para Rios (2002), no sistema em que está posto, as competências são definidas a partir das demandas do mercado, o que, necessariamente, não é um problema em si, visto que é sempre importante considerar o contexto em que se desenvolvem a formação e a prática profissional. No entanto, para a autora, “arriscado é confundir a demanda imediata, mercadológica, com a demanda social, que expressa as necessidades concretas dos membros de uma comunidade” (Rios, 2002, p. 83). Mello e Dias (2011) nos advertem que a insistência na concepção de educação como fator de produção bloqueia as dimensões sociais, culturais, valorativas e políticas relativas à formação e ao ensino.

Ao tomar a pedagogia das competências como referência para a organização curricular, o Tratado, não apenas define as competências gerais e específicas que deverão ser desenvolvidas pelos estudantes, mas, também, prevê que os conteúdos devem se adequar a estratégias didáticas capazes de atender o que se pede nos perfis profissionais (Araújo, Silva e Durães, 2018). Segundo Pereira (2011, p. 112):

[...] a aprendizagem, que antes se bastava pelo domínio de conteúdo e pelo desenvolvimento de destrezas e técnicas relativas a procedimentos, passa a conviver com uma aprendizagem estratégica, em que a habilidade está atrelada a competências, ou seja, ao desenvolvimento de linhas táticas que implicam fixar metas, escolher uma sequência de procedimentos e instrumentos, aplicar e, por fim, avaliar ao longo e ao final do percurso.

Segundo Ramos (2001), a pedagogia das competências submete a dimensão da cognição à ação e, ao evidenciar a relação entre os aprendizados e as situações em que serão úteis, os métodos de ensino passam a exigir atenção prioritária no processo de ensino e aprendizagem. Monteiro, Leite e Souza (2018) coadunam com essa ideia ao afirmarem que, para colocar o novo modelo de ensino em prática, a identificação das competências e o desenvolvimento de metodologias adequadas à sua concretização tornaram-se desafios a serem superados pelas IES.

Pensar um novo paradigma de educação, no qual o saber seja tão importante quanto o saber fazer, em que a prática seja um referencial para a construção do conhecimento na relação com a teoria, exige um movimento de renovação das práticas pedagógicas tradicionalmente desenvolvidas pelos professores e instituições. O exercício da docência e da discência, deste modo, devem ser orientados por uma lógica que seja capaz de trazer o aluno para o centro processo de ensino e aprendizagem, que estimule seu protagonismo, sua capacidade analítica,

de crítica e reflexão, que desenvolva sua autonomia de busca e investigação teórica acerca dos temas em debate.

John Dewey foi um dos precursores na crítica ao modelo de aprendizagem tradicional, referenciado na transmissão do conhecimento pelo professor e na postura passiva dos alunos na aprendizagem. O autor dedicou-se a estudar o papel da experiência e a mudança de eixo do processo de ensino e aprendizagem, que sai do professor e se volta para o estudante. Segundo ele (1959), a partir da concepção mecânica de ensino, as matérias que exigem habilidade técnica não estimulam grande esforço intelectual, nem a reflexão ou a autonomia de buscar por erros e caminhos para corrigi-los.

Donald Schon, por sua vez, veio propôr uma epistemologia baseada na prática, ao trazer um novo olhar para formação profissional, no qual a experiência e a reflexão sobre ela atuam como elementos fundantes. Schon (2000) defende que a aprendizagem profissional deve abarcar incertezas e situações de conflito, para as quais o conhecimento teórico das disciplinas relacionadas à profissão é insuficiente. Segundo ele, “em um contexto que se aproxima de um mundo prático, os estudantes aprendem fazendo, ainda que sua atividade fique longe do mundo real do trabalho” (Schön, 2000, p. 39). A partir dos conceitos de “conhecer-na-ação” e “reflexão-na-ação”, ele rejeita a prática como campo de aplicação das teorias e técnicas ensinadas nos cursos e destaca a importância da experiência aliada à reflexão, é “pensar o que fazem enquanto fazem” (Schön, 2000, p. VIII).

Tardif (2000, p. 12), indo ao encontro da afirmação de Schon, afirma que “a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários, (...) é um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho”. O autor define a epistemologia da prática como sendo “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2002, p. 255).

No campo da psicologia, a educação se afasta da perspectiva tecnicista, behaviorista e orientada para a uniformização de meios para se aprender e se aproxima de “uma concepção de aprendizagem construtivista que tenha em conta os contextos e as questões sociais, e, por isso, capaz de propiciar o desenvolvimento de competências de vivência num futuro que não pode ser previamente definido” (Leite e Ramos, 2014a).

Desta forma, baseado nestes estudos e concepções, o PB propôs uma verdadeira mudança de paradigma de ensino e aprendizagem, de um modelo passivo baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo mais ativo baseado no desenvolvimento de competências, com enfoque no componente experimental (Monteiro, Leite e Souza, 2018).

O currículo linear, referenciado em conteúdos cumulativos, abre caminho para o currículo estratégico, orientado por competências de aprendizagem para a resolução de problemas (Pereira, 2011). Esta nova concepção de currículo exigiu a reorganização dos cursos, a reconfiguração dos processos de ensino e aprendizagem, a contextualização dos conteúdos, e o desenvolvimento de projetos educativos que “implicam novas condições para uma docência capaz de superar práticas de ensino centradas unicamente nos conteúdos a serem ensinados e memorizados” (Leite e Ramos, 2014b).

Xavier e Leite (2023) realizaram um estudo no qual elas analisaram os sentidos pedagógicos do Processo pós-Bolonha, mapeando desde as reuniões ministeriais que estiveram na origem do Tratado até as convenções seguintes que derivaram novos documentos e recomendações. As autoras identificaram 22 categorias ou sentidos pedagógicos entre os 14 documentos que compunham o processo até o ano de 2020. Os sentidos identificados foram: adequação da condições de estudo em ambientes de aprendizagem; adoção de inovações pedagógicas; ampliação do acesso ao ensino superior; aprendizagem ao longo da vida; atendimento às necessidades dos estudantes / desenvolvimento pessoal; autonomia do estudante / processo de ensino focado no estudante; aumento da taxa de conclusão; diversidade de programas formativos; flexibilidade do itinerário formativo; formação em sistema de ciclos; formação interdisciplinar; formação para competências; indissociabilidade de ensino e pesquisa; mobilidade; oferta de serviços de apoio pedagógico; participação ativa dos estudantes; prática da extensão; promoção por resultados da aprendizagem; sistemas de ensino super inclusivos; utilização de novas tecnologias da informação / digitais; valorização da diversidade; valorização de diferentes perfis.

Neste contexto, o Processo de Bolonha desafia o modelo da docência universitária, tradicionalmente, instituído e enraizado na história da humanidade. A noção de ensino e aprendizagem focada no conteúdo transmitido pelo mestre aos seus discípulos dá lugar a formas mais alternativas, nas quais os alunos sejam mais ativos e participantes do processo.

De acordo com Xavier e Leite (2023), os sentidos pedagógicos trazidos pela reforma alteram as lógicas do ensino universitário tradicional, buscando romper com a simples transmissão dos conhecimentos cientificamente produzidos e com a passividade do estudante em seu processo de formação. Almeida (2012) reitera que esta nova lógica, centrada no desenvolvimento da autonomia e das competências dos estudantes, prevê outras maneiras de planejar e executar as atividades de ensino e aprendizagem.

Esse novo paradigma, ao confrontar-se com o modo de ensino tradicionalmente hegemônico na universidade, passa a exigir dos docentes, não somente novas ferramentas,

metodologias, técnicas e estratégias de ensino e avaliação, mas, também, e principalmente, novos saberes que justifiquem e ancoram as suas escolhas. Almeida (2012) afirma que o intuito é converter a aula em espaço de formação, estudo e reflexão, em que seja possível aos alunos aprender.

O desafio da concretização da docência, segundo este novo paradigma, ao exigir a ruptura com o modelo tradicional de ensino, expôs a dificuldade dos professores em atuar em modelos mais horizontais de construção do conhecimento, nas quais os estudantes tenham um papel mais ativo na aprendizagem (Leite e Ramos, 2015). É necessário, portanto, que se disponibilize aos professores, condições formativas para mudança do paradigma orientador do processo de ensino e aprendizagem, que se traduz na orientação quanto aos objetivos, metodologias, estratégias, sistemas de avaliação, organização dos recursos, espaços e tempos de trabalho (Almeida, 2012).

Diante dos sentidos pedagógicos pretendidos pelo processo de Bolonha, são muitas as demandas de formação pedagógica para que o professorado se torne capaz de operacionalizar as mudanças requisitadas. Xavier e Leite (2023) ressaltam que:

[...] a concretização de uma reforma curricular, a partir da ótica pautada nestes sentidos pedagógicos, somente pode ser possível por meio da construção de saberes da docência que ofereçam aos professores oportunidades para se prepararem, cognitiva, pedagógica e criticamente, para o enfrentamento de novos cenários do ensino superior, tais como a diversidade de perfil dos estudantes, decorrente da ampliação de acesso ao ensino superior, a promoção de autonomia dos estudantes em seus processos de aprendizagem, a flexibilidade curricular exigida pela mobilidade e a reestruturação curricular que contemple diversificados itinerários formativos (Xavier e Leite, 2023, p. 10).

Em que se pese a crítica sobre este modelo de educação, que ao privilegiar os interesses mercadológicos e a formação de ‘capital humano’, esvazia as dimensões sociais, culturais, valorativas e políticas relativas à formação e ao ensino, é possível perceber uma ruptura com as formas tradicionais centradas na figura do professor e na passividade do estudante.

A ascensão de um novo paradigma de ensino e aprendizagem, e com ele, da docência universitária, ancorada em formas mais ativas de construção do conhecimento, tem desafiado os professores para o atendimento das novas demandas oriundas do cotidiano do seu exercício profissional e, nesse sentido Leite e Ramos (2014b) assinalam que:

[...] esse discurso político e educacional situa a responsabilidade docente para com o outro e para com a sociedade, bem como indicia a necessidade de um corpo de conhecimentos que possibilite um exercício da docência orientado, quer para uma interação entre sujeitos, quer para uma interação entre sujeitos, conhecimentos e contextos (Leite e Ramos, 2014b, p. 597).

Lima, Azevedo e Catani (2008) chama a atenção para as condições de trabalho pedagógico nas instituições, destacando que a ausência de investimentos nessa dimensão pode implicar que a Pedagogia Universitária proposta pelo Processo de Bolonha se torne:

[...] uma mudança superficial ou cosmética, limitada à introdução de um novo léxico reformador (unidade curricular, resultados da aprendizagem, horas de contato etc.) sem grande substância e incapaz de promover mudanças na organização do trabalho docente e discente, na adoção de esquemas de apoio tutorial aos estudantes, na dimensão das turmas, na alteração dos processos de avaliação e na atenção à formação cultural, ético-política e cívica dos estudantes (Lima, Azevedo e Catani, 2008, p. 15).

Desta forma, a importância da formação continuada docente na universidade tem se mostrado indispensável para que as transformações pretendidas pela reforma bolonhesa atendam aos seus objetivos. A aprendizagem da docência que sustenta a prática do professor coerente com seus objetivos educacionais, ao fortalecer a identidade profissional e a profissionalidade docente, também encoraja a resistência ao avanço das ações reformistas que visam negar o papel político e social da universidade.

4.2 Educação e docência médica

A escola de Medicina, durante o último século, tem passado por grandes transformações. Suas concepções de currículo, de ensino e aprendizagem, de avaliação e integração com a comunidade são reflexo das tendências internacionais que propõem inovações na formação dos profissionais de saúde, ocorridas gradativamente.

De acordo com Frenk *et al.* (2010), três gerações de reformas no ensino médico foram constatadas no último século: a primeira, a flexneriana, em 1910, baseada no paradigma científico e na universidade com enfoque no conteúdo; a segunda, por volta de 1950, baseada na aprendizagem em problemas com bases interdisciplinares e nos centros acadêmicos; e, uma terceira, no ano 2000, motivada pelas competências local-global, voltada aos sistemas de saúde.

A Educação Médica, desde o início do século XX, seguia o modelo norte-americano sugerido por Abraham Flexner, orientava suas bases nos saberes biologicistas, na disciplinarização do currículo, na segmentação dos conteúdos, nas práticas pedagógicas individualistas, na aprendizagem conteudista e centrada no saber docente, no ensino hospitalar, com ênfase nas especializações e separação entre teoria e prática.

Nos anos 1960, a Medicina Preventiva passou a influenciar as escolas médicas do mundo todo, através da organização integrativa das áreas do ensino da clínica, ciência básica e

ciências aplicadas nos seus currículos. Em 1970, iniciaram-se os trabalhos com o ensino modular baseado em problemas. A síntese deste movimento de mudança foi estabelecida na I Conferência Mundial de Educação Médica, realizada em Edimburgo, em 1988, organizada pela Federação Mundial de Educação Médica, da qual participaram organismos internacionais como a OMS, UNICEF e Fundação Kellogs (Rocha, 2018).

Como resultado desta conferência, a Declaração de Edimburgo orientou mudanças na Educação Médica em todo o mundo a partir de diversas diretrizes, dentre elas: ampliar os cenários dos programas de Educação Médica, incluindo os recursos da comunidade e não apenas dos hospitais; garantir um currículo que reflita as prioridades nacionais de saúde e a disponibilidade de recursos; garantir um estudo continuado com ênfase em métodos ativos e estudo autodirigido; construir um currículo e um sistema de avaliação que garantam aquisição para competência profissional e de valores sociais; treinar professores como educadores por excelência em Educação, tanto quanto, na área biomédica, em pesquisa e prática clínica; dar ênfase à promoção da saúde e prevenção da doença; integrar teoria e prática através da solução de problemas clínicos, tendo a comunidade como base de aprendizagem; estimular e facilitar a cooperação com os Ministérios da Saúde e da Educação, com os serviços de saúde da comunidade e outras entidades sociais, com vistas à revisão, planejamento, desenvolvimento e controle de programas de saúde; estimular a oportunidade de cooperação em aprendizagem, pesquisa e trabalhos com outras profissões da área de saúde, como parte do treinamento em equipe; esclarecer responsabilidades e alocar recursos para a Educação Médica continuada (WFME, 1988).

Reforçando a necessidade de mudança na escola médica, a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) em 1994, salienta que:

Os médicos devem ser preparados para promover a saúde, prevenir e tratar a doença e reabilitar o deficiente, de maneira ética e amorosa, dentro da sua área de competência. Não se trata de um somatório de disciplinas, mas de uma formação transdisciplinar, a qual lhes dará condições de agir em equipes de caráter multidisciplinar e multiprofissional, em estudos e soluções dos problemas de saúde. (Lampert, 2009 p. 137)

No cenário europeu, a Educação Médica repercute as discussões realizadas internacionalmente, redefinindo suas bases de orientação. Os cursos de graduação em Medicina europeus passam, assim, a ter seus objetivos específicos de formação delineados tanto por orientações gerais, representadas no Processo de Bolonha, como por diretrizes específicas, expressas pelas Especificações Europeias de Educação Médica desenvolvidas pela Rede

Temática de Educação Médica em Europa (MEDINE) sob a gestão conjunta da Federação Mundial de Educação Médica (WFME) e da Associação de Escolas Médicas da Europa (AMSE).

Concomitantemente, as políticas de avaliação da Educação Superior foram sendo delineadas em todos os sistemas, de modo a garantir a execução das normas e indicações prescritas pelos órgãos regulamentadores dos cursos de Medicina e as instituições que os abrigam. Afinal, conforme destaca Dias Sobrinho (2003), as ações de regulação, da forma como têm sido aplicadas, constituem parte estratégica da agenda de modernização e privatização das instituições educativas em função da transnacionalização e funcionalização econômica da educação. A avaliação, afirma o autor, tem sido um instrumento utilizado por muitos governos para promover a regulação, modelação, ajustamento e fiscalização da Educação Superior. Sob o domínio do “estado avaliador”, os órgãos regulatórios tem tentado:

[...] transformar as instituições educativas, por natureza orientadas às dimensões sociais e públicas, em organizações autocentradas e voltadas aos interesses privados daqueles que, como cliente, teriam o direito de se beneficiar individualmente da educação e seus efeitos (Dias Sobrinho, 2003, p. 33-34).

A partir da definição dos parâmetros e critérios a serem avaliados pelos sistemas, as políticas de avaliação criam os dispositivos de punição ou recompensa para as instituições, cursos e profissionais analisados. Os resultados mensurados devem corresponder aos padrões externamente convencionados e seus “objetos de julgamento”, geradores de tais resultados, responsabilizados. Para Dias Sobrinho (2003), ao conferir maior liberdade à gestão dos meios e processos, como fator de eficácia e produtividade, o Estado justifica o manejo dos recursos e a mentalidade empresarial em educação; ao mesmo tempo que exerce um rígido controle sobre os fins e produtos, através da avaliação, consolidando os modelos desejados em orientação para o mercado.

A crítica que fazemos não se refere a todos os mecanismos de avaliação da educação. Entendemos que a avaliação se faz necessária no processo educativo, uma vez que analisa a conformidade das ações e resultados com os objetivos educacionais propostos, podendo reorientar os projetos institucionais e as práticas exercidas institucionalmente. No campo da Medicina, por exemplo, elas são extremamente importantes, visto que, conforme afirma o relatório do VII Fórum Nacional de Ensino Médico, realizado pelo Conselho Federal de Medicina (CFM, 2017, p.9) a falta de controle e de avaliação do eixo ensino-aprendizado das escolas de Medicina do país tem impactado a qualidade da formação médica nacional,

acarretando “interferências predatórias, com danos irreparáveis ao ensino médico e decorrentes prejuízos à sociedade brasileira, ao prestígio da Medicina e ao bom conceito daqueles que a exercem na República”.

Dias Sobrinho (2008) defende o sentido pedagógico da avaliação que, ao dialogar com os projetos e processos institucionais de formação e gestão com as políticas públicas do Estado, promove autonomização e de autorregulação institucional. Para o autor, se a avaliação se reduz a conformação à norma, ela é um instrumento de poder das instâncias governamentais, mas, diferentemente, se ela:

[...] ajuda a compreender e melhorar a realização dos processos educativos, cognitivos, psicossociais, estruturais e organizacionais, então, ela é um patrimônio público, é um bem comum a serviço da formação dos indivíduos para a vida social, do desenvolvimento institucional e dos projetos do Estado (Dias Sobrinho, 2008, p. 205).

Depreendemos que não é possível falar em ações desenvolvimento profissional docente sem entrar no campo das políticas públicas de avaliação da Educação Superior. Ambas orientam e são orientadas pelas concepções que embasam o exercício da docência. As ações de intervenção que visam a formação dos professores universitários podem atuar como reforço das concepções vigentes, ou constituir formas de resistência aos processos impostos externamente, a depender de como são ofertadas.

Ao nos propormos analisar as ações de formação voltadas aos docentes de Medicina, estamos convencidas da necessidade de, além de conhecer as diretrizes que regem os cursos de Medicina, discutir de que forma os mecanismos regulatórios incidem sobre eles e quais as suas principais determinações.

4.2.1 Contexto italiano

O ensino universitário italiano tem passado por importantes mudanças institucionais, organizacionais, operacionais e funcionais. Tais alterações são decorrentes da atividade legislativa do parlamento, das atividades organizacional e estrutural introduzidas por instituições ministeriais, pela inovação didático-pedagógica e pela premente mudança tecnológica (Epasto, 2015). Do mesmo modo, a reconfiguração da Educação Médica na Itália foi se delineando a partir de influências internas e externas aos seus sistemas educativos.

Até meados de 1986, toda a escola médica italiana, ainda, era fortemente influenciada pela reforma Gentile de 1923, de caráter idealista, com predomínio dos saberes teóricos sobre

a prática e o conhecimento técnico (Vertechi e Agrusti, 2008). Este modelo curricular e didático teve uma ruptura, passando por uma importante transformação a partir do decreto presidencial 95/1986, quando o curso de graduação em Medicina e Cirurgia é regulamentado para a oferta de período integral. Segundo Consorti (2018), a tabela XVIII deste documento também inaugurou o conceito de ensino por objetivos formativos e orientou para a aprendizagem teórica, prática e comportamental baseada no “saber, saber fazer, saber ser”, cabendo ao professor privilegiar as práticas de integração docente e atividades pedagógicas de pequenos grupos.

Já sob influência das discussões da União Europeia para os rumos da Educação Superior, o decreto ministerial 509/1999 definiu os parâmetros de um ensino centrado na aprendizagem do aluno com base na formação para a aquisição de conhecimentos e competências. No mesmo ano, com a assinatura da Declaração de Bolonha, todo o sistema de universitário passou a ser regido em conformidade com o proposto pelo documento, com a aprendizagem baseada em competências e privilegiamento da prática no processo de aprendizagem.

No ano de 2005 o Parlamento Europeu define as qualificações profissionais relativas ao reconhecimento das profissões para efeitos do EEES (Diretiva 2005/36/CE). O documento destaca o tipo de formação a ser reconhecida para fins de circulação e inserção internacional entre países da União Europeia. Seu texto é construído orientando para uma formação de base que garanta determinados conhecimentos e competências: “a formação médica de base garante que o interessado adquiriu os conhecimentos e as competências” (União Europeia, 2005) (art. 24º, item 3).

Em 2007, são definidas as Especificações Europeias de Educação Médica desenvolvidas pela Rede Temática de Educação Médica em Europa (MEDINE), as quais se tornam uma referência para o ensino médico europeu (WFME; AMSE, 2007).

Quadro 8 – Principais inovações introduzidas pelas Especificações Europeias de Educação Médica

Item	Dimensão	Inovação
2.1	Modelo curricular e métodos instrucionais	O currículo e os métodos de ensino devem garantir que os alunos tenham responsabilidade por seus processos de aprendizagem e deve prepará-los para uma aprendizagem autodirigida e duradoura.
2.2	Método científico	A faculdade de medicina deve ensinar os princípios do método científico e da medicina baseada em evidências, incluindo o pensamento analítico e crítico ao longo do curso.
2.4	Ciências comportamentais, ciências sociais e ética médica	As contribuições das ciências comportamentais e sociais e da ética médica devem ser adaptadas aos desenvolvimentos científicos na medicina, às mudanças

		contextos demográficos e culturais e às necessidades de saúde da sociedade.
2.5	Habilidades clínicas	Todo aluno deve ter contato precoce com o paciente, levando à participação no atendimento ao paciente. Os diferentes componentes da formação em competências clínicas deverão ser estruturadas de acordo com a fase do programa de estudos.
2.6	Estrutura curricular	As ciências básicas e as ciências clínicas devem ser integradas no currículo.
2.8	Vinculação com a prática médica e o sistema de saúde	A ligação operacional deve ser garantida entre o programa educacional e a etapa subsequente de treinamento ou prática que o aluno ingressará durante a graduação.
5.2	Política de desenvolvimento de pessoal	A política de pessoal deve incluir a formação de professores e desenvolvimento e avaliação do professor. A faculdade de medicina deve ter uma política de pessoal que aborda um equilíbrio entre capacidade de ensino, pesquisa e funções de serviço, e garante o reconhecimento de atividades acadêmicas meritórias, com o devido ênfase na realização de pesquisa e ensino qualificações.
6.5	Expertise educacional	Deveria haver acesso a especialistas em educação e evidências demonstradas do uso de tal conhecimento para o desenvolvimento de pessoal e para a pesquisa na disciplina de educação médica.

Fonte: Especificações Europeias de Educação Médica (WFME; AMSE, 2007).

O documento destaca dimensões relacionadas ao protagonismo do estudante no processo de aprendizagem, à formação orientada por competências, ao ensino através da medicina baseada em evidências e do uso metodologias ativas de ensino e aprendizagem, à integração curricular, à vinculação com o sistema de saúde, e à importância das ciências e comportamentais, sociais e ética médica na formação do profissional. Também se constituem objetos de sua atenção a promoção de formação e avaliação docente, bem como, a orientação para a possibilidade de um profissional de referência em Educação Médica.

Seguindo as novas configurações da Educação Superior europeia, e tendo em vista as mudanças necessárias a um novo tipo de formação profissional médica, a Conferência Permanente dos Coordenadores de cursos de Medicina e Cirurgia da Itália (Conferenza Permanente dei Presidenti dei CLM di Medicina e Chirurgia) (Itália, 2024a) também deu importantes contribuições para a transformação do cenário da Educação Médica italiana.

Vários apontamentos e recomendações foram feitos a partir dos eventos de formação realizados na conferência. O Currículo Base, é produto de maior empenho da Conferência, o qual constitui-se de uma lista de cerca de 1.800 unidades fundamentais de ensino (UDE – unità didattiche elementari) que fundamentam o currículo básico do curso de graduação em Medicina. Sendo constantemente revisados e atualizados, os UDE são semelhantes a objetivos didáticos que destacam, de forma clara, o conceito de competência como a capacidade de

utilizar o conhecimento em um contexto profissional real ou simulado (Consorti, 2018). Não se fundam todos como obrigatórios ou indispensáveis aos currículos dos cursos de Medicina, no entanto, conforme destaca Consorti (2018, p. 12), “representam, sem dúvida, uma referência confiável e útil para evitar lacunas de conteúdo ou excesso de detalhes”.

A conferência é a comunidade de referência, na qual se discutem teoria e prática com credibilidade. Em suas orientações também atenta para que as atividades práticas sejam integradas à construção global de competência profissional, segundo a qual não se pode separar o conhecimento teórico das práticas técnico-profissionais, relacionais e éticas. Para Consorti (2018), muitos temas relacionados à Educação Médica, como o design baseado em competências, integração com ambientes extrauniversitários e formação de professores, só saíram do âmbito de hipóteses vagas e chegaram a um terreno de planejamento muito concreto e consciente, graças aos esforços realizados nas conferências e que se disseminaram nas realidades institucionais.

A partir de 2010, a chamada lei Gelmini (lei 240/2010), propôs uma reforma profunda no sistema de gestão das universidades italianas, introduzindo alterações substanciais nos regulamentos, criando o sistema de Autoavaliação, Avaliação e Acreditação (AVA), gerido pela Agência Nacional de Avaliação Universitária e Investigação (ANVUR). Vinculada ao Ministério da Universidade e da Pesquisa italiano (Ministero dell’Università e della Ricerca – MUR) e atendendo aos Critérios e Diretrizes para Garantia de Qualidade no Espaço Europeu de Ensino Superior (União Europeia, 2015), a ANVUR (Itália, 2024b) é responsável por: avaliar a qualidade dos processos, resultados e produtos das atividades de gestão, formação, investigação e transferência tecnológica das universidades e institutos de investigação; definir os critérios e metodologias de avaliação; desenvolver os parâmetros de referência para a atribuição de financiamento estatal; e, desenvolver e propor os requisitos quantitativos e qualitativos para efeitos de criação, fusão ou federação ou extinção de universidades.

Com a criação da ANVUR, são os indicadores estabelecidos pela agência que passam a orientar as inovações educacionais a serem implementadas nos cursos e instituições. É o indicador R3.B das suas diretrizes curriculares (Itália, 2017), por exemplo, que define que o curso acadêmico deve promover um ensino centrado no aluno, incentivar a utilização de metodologias atualizadas e flexíveis, e avaliar corretamente as competências adquiridas.

A ANVUR, embora constitua-se como uma agência nacional de avaliação, é orientada, também, por normas europeias de avaliação da Educação Superior. Desde 2007, quando a Rede Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (European Association for Quality Assurance in Higher Education - ENQA) publicou o documento “Normas e diretrizes para a

garantia de qualidade no ensino superior europeu”, foram elencados um conjunto de critérios e diretrizes a serem utilizados pelas IES como guia para a implementação de uma cultura institucional de qualidade. A partir destes parâmetros, estabeleceu-se que as agências nacionais de garantia da qualidade deveriam ser devidamente acreditadas à uma agência europeia de avaliação, capaz de regular, acreditar e avaliar os sistemas de maneira padronizada (União Europeia, 2015).

Alinhado às diretrizes da ENQA, o Grupo de Alto Nível para a Modernização do Ensino Superior, no relatório da Comissão Europeia sobre a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nas IES da Europa (União Europeia, 2013) propôs uma série de recomendações às universidades visando a oferta de ações de desenvolvimento profissional docente. Dentre as recomendações, destacam-se: 4º) todo o pessoal docente do ensino superior em 2020 deveria ter recebido formação pedagógica certificada, devendo ser, a formação profissional contínua dos professores, um requisito para os professores no setor do ensino superior; 5º) A admissão de pessoal acadêmico, bem como a sua progressão e promoção, devem basear-se numa avaliação da competência pedagógica, a par de outros fatores; e, 6º) Os dirigentes e responsáveis pelas instituições devem reconhecer e recompensar (p. ex., através de bolsas ou prêmios) os docentes do ensino superior que deem um contributo significativo para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, quer através do seu trabalho prático, quer da investigação que desenvolvam em matéria de ensino e de aprendizagem.

Desta forma, o cenário italiano foi se transformando profundamente nos últimos anos. Consorti (2018) destaca que dentre os principais motivos que impulsionaram a mudança nas diretrizes da Educação Médica italiana estão a necessidade de superação do modelo paternalista de relação médico-paciente e o enorme impacto do Processo de Bolonha da União Europeia. Segundo o autor (2018, p. 4-5) em trinta anos, o curso de graduação em Medicina na Itália “passou de uma tímida atividade prática guiada para a obrigatoriedade de verificação das competências adquiridas”.

4.2.2 Contexto brasileiro

No Brasil o movimento para transformação dos paradigmas orientadores do ensino médico começou a ganhar corpo a partir da criação da Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM), na década de 1960, quando, a partir das publicações em anais e congressos brasileiros de Medicina, a associação começa a incentivar a transformação do modelo de

Educação Médica nacional na direção de formação de médicos mais generalistas (Lampert, 2009).

Com o processo de redemocratização, ao final da década de 1980, a discussão se intensifica, especialmente com a publicação da Constituição de 1988 e a instituição do Sistema Único de Saúde (SUS), estruturado a partir de uma ampla rede de atenção básica que visa oferecer acesso integral, universal e gratuito a serviços de saúde (Batista, Vilela e Batista, 2015).

Na década de 90, em atividade até o ano 2000, foi instalada a Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico (Cinaem) que, a partir de processos avaliativos nas instituições de ensino médico brasileiras, revelou que a realidade da Educação Médica no país ainda se orientava pelo modelo de ensino eminentemente teórico, com baixa interação ensino-serviço, organização didática e hierárquica das disciplinas incoerentes e pouca atenção na resolutividade de questões básicas de saúde (Rocha, 2018).

Os resultados da investigação do Cinaem sobre a Educação Médica no Brasil, e o impacto das novas determinações para a Educação Superior contidas nos documentos e acordos internacionais, culminaram na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Medicina de 2001.

Nessas diretrizes percebemos que, conforme salienta Pereira (2011, p. 119-120) “o vocabulário das competências e das práticas coloniza o discurso educacional brasileiro e vemos emergir, do âmbito de comissões de especialistas chancelados pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação”.

O Conselho Nacional de Educação (CNE/CES 67/2003) orienta que a construção das diretrizes contemple: a) o perfil do formando / egresso / profissional - conforme o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado; b) competências / habilidades / atitudes. Além disso, conduz para a formulação de diretrizes curriculares que conceba a formação profissional “como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica (...) fundamentada na competência teórico-prática; (...) de um profissional em permanente preparação; (...) adaptável a situações novas e emergentes” (Brasil, 2003, p. 5-6). Neste cenário, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Medicina (Brasil, 2001) trazem as marcas destas inovações.

Quadro 9 - Principais inovações introduzidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Medicina de 2001

Artigo	Dimensão	Inovação
3º	Perfil de formando	Com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a atuar, pautado em princípios éticos, no processo de saúde-doença em seus diferentes níveis de atenção, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação à saúde, na perspectiva da integralidade da assistência, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano.
4º	Competências e habilidades gerais	Nas áreas de atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, e educação permanente
5º	Competências e habilidades específicas	Para atuação em todos os níveis de atenção à saúde; atuação multiprofissional, interdisciplinar e transdisciplinar; reconhecimento da saúde como direito; garantia da integralidade da assistência; profissão articulada ao contexto social; conhecimento de métodos e técnicas de investigação científica; promoção de estilos de vida saudáveis de clientes e comunidade, atuação como agente de transformação social; comunicação adequada com colegas de trabalho, pacientes e familiares; anamnese e história clínica; domínio de ciências básicas, biopsicossocial-ambiental e raciocínio crítico na interpretação de dados; diagnóstico e tratamento das principais doenças do ser humano; valorização do método clínico entre os recursos propedêuticos; medicina baseada em evidências; cuidado da própria saúde física e mental; visão do papel social do médico e disposição para atividades políticas e de planejamento de saúde” (parágrafo único do art. 5º: “com base nestas competências, a formação do médico deverá contemplar o sistema de saúde vigente no país, a atenção integral da saúde num sistema regionalizado e hierarquizado de referência e contrarreferência e o trabalho em equipe”);
6º	Conteúdos essenciais	Compreensão do processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, o conhecimento de bases moleculares e celulares de processos normais e alterados, propedêutica médica; diagnóstico, prognóstico e conduta terapêutica nas doenças; promoção da saúde e fisiologia nas fases de vida, processo de morte, atividades físicas, e relacionadas ao meio social e ambiental
7º	Estágio curricular obrigatório	o internato como estágio curricular obrigatório de treinamento em serviço, com carga horária mínima de 35% da carga horária total do curso de graduação em medicina, devendo aspectos essenciais nas áreas de Clínica Médica, Cirurgia, Ginecologia-Obstetrícia, Pediatria e Saúde Coletiva, com atividades eminentemente práticas no primeiro, segundo e terceiro níveis de atenção em cada área
9º	Projeto pedagógico	Obrigatório, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem, visando a formação integral e adequada do estudante por meio de articulação entre ensino, pesquisa e extensão/assistência.

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Medicina (BRASIL, 2001).

Ao mesmo tempo que se encaminhavam a diretrizes específicas regentes do curso de Medicina no contexto brasileiro, também se instaurava um sistema de avaliação nacional, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), lei 10.861/04 (Brasil, 2004),

coordenado e supervisionado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), operacionalizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A sistemática de avaliação institucional estabelecida pelo SINAES é construída com base nos processos de avaliação institucional (autoavaliação e avaliação externa), dos estudantes e dos cursos de graduação.

E, assim como no sistema de avaliação italiano, os resultados da avaliação tornaram-se referencial básico dos processos de regulação e supervisão da Educação Superior, neles compreendidos a autorização, credenciamento e renovação de credenciamento de instituições e cursos de graduação.

Em 2013, um novo programa de governo foi criado com o objetivo de diminuir a carência de médicos nas regiões prioritárias para o SUS. O Mais Médicos, lei 12.871/13, foi responsável por criar 38 novos cursos de Medicina e 2.016 novas vagas em universidades, especialmente nas áreas interioranas do país. Em relação às DCN, a Lei do Mais Médicos preconiza, no seu art. 4º, que o funcionamento dos cursos de Medicina é sujeito à efetiva implantação das diretrizes definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e no art. 10º que os cursos de graduação em Medicina promoverão a adequação da matriz curricular para atendimento ao disposto nesta lei, nos prazos e na forma definidos em resolução do CNE, aprovada pelo ministro da Educação (Brasil, 2013).

Uma década depois da implementação das DCN 2001, com inovações na discussão internacional acerca do ensino médico e, também, em resposta a lei do Mais Médicos, passou-se a elaborar novas DCN, as quais foram publicadas no ano de 2014.

Rocha (2018) analisou as principais diferenças entre as DCN de 2001 e 2014, apontando as principais contribuições na atual proposta em relação à anterior: incorpora conceitos novos como áreas de competência, competência e domínios de competência; fortalece o ensino de áreas estratégicas para o desenvolvimento do SUS, como a atenção básica, a urgência e emergência e a saúde mental; dá centralidade para o ensino da atenção básica organizado e coordenado pela área de conhecimento da Medicina de Família e Comunidade; torna obrigatória a existência de programas de aperfeiçoamento docente no interior dos cursos de Medicina; estabelece novos marcos de pactuação entre instituições formadoras e serviços de saúde, como os Contratos Organizativos de Ação Pública Ensino-Saúde (COAPES); proporciona avaliações progressivas para o estudante induzindo o aperfeiçoamento do SINAES para os cursos de graduação em Medicina e ressaltando o incremento da qualidade num contexto de aumento de vagas e criação de novos cursos; garante o debate sobre temas novos fundamentais para formação ética do estudante, como a Segurança do Paciente e a Interprofissionalidade;

contempla, no perfil de formação dos futuros médicos, a diversidade na garantia de direitos sociais; articula as mudanças da graduação com a Residência Médica; propõe a superação da lógica de segmentação do curso em ciclo básico, ciclo clínico e ciclo profissional (Internato).

Uma inovação importante trazida pelas diretrizes de 2014 (Brasil, 2014) foi a contemplação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Medicina (art. 33) e do Programa de Formação e Desenvolvimento da Docência em Saúde (art. 34). A respeito do programa, segue o texto do artigo na íntegra:

Art. 34. O Curso de Graduação em Medicina deverá manter permanente Programa de Formação e Desenvolvimento da Docência em Saúde, com vistas à valorização do trabalho docente na graduação, ao maior envolvimento dos professores com o Projeto Pedagógico do Curso e a seu aprimoramento em relação à proposta formativa contida no documento, por meio do domínio conceitual e pedagógico, que englobe estratégias de ensino ativas, pautadas em práticas interdisciplinares, de modo a assumirem maior compromisso com a transformação da escola médica, a ser integrada à vida cotidiana dos docentes, estudantes, trabalhadores e usuários dos serviços de saúde. Parágrafo único. A instituição deverá definir indicadores de avaliação e valorização do trabalho docente, desenvolvido para o ensino de graduação e para as atividades docentes desenvolvidas na comunidade ou junto à rede de serviços do SUS (BRASIL, 2014).

Com finalidade de monitorar e acompanhar a implantação e a oferta satisfatória dos cursos de graduação em Medicina nas IES, foi instituída pela Portaria nº 306 de 26 de março de 2015 (Brasil, 2015), juntamente com a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, a Comissão de Acompanhamento e Monitoramento de Escolas Médicas (CAMEM). Dentre as suas funções, cabe à CAMEM: participar dos processos de avaliação relacionados a cursos de graduação em Medicina, com vistas a auxiliar os procedimentos regulatórios; e, realizar eventuais visitas de acompanhamento, avaliação e monitoramento in loco nos cursos de Medicina (novos e antigos) em IES.

Acompanhando as diretrizes curriculares do curso, os instrumentos de avaliação do SINAES e da CAMEM passaram a incluir critérios de verificação das dimensões relacionadas às políticas de formação docente dos cursos. O SINAES (art. 4º) estabelece que as políticas de pessoal, carreiras do corpo docente, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e condições de trabalho são dimensões que constituem foco da avaliação institucional. A CAMEM, através de seus indicadores C3.1, P2.12 e P2.14 (conforme quadro 10) orienta os parâmetros de formação e oferta de apoio docente a serem executados pelas escolas de Medicina no Brasil (Brasil, 2018).

Quadro 10 - Instrumento de verificação utilizado pela CAMEM na avaliação dos cursos de Medicina no Brasil

Indicador	Dimensão	Parâmetro de verificação
C3.1	Políticas de formação e capacitação docente e do corpo técnico-administrativo	Existência e coerência das políticas institucionais voltadas à formação e capacitação de pessoal da IES, considerando: a) Para os docentes, incentivo e ou auxílio à participação em eventos científicos, técnicos e culturais; à formação continuada; à qualificação acadêmica docente e a devida divulgação das ações com os docentes.
P1.2	Perfil do Formando	Perfil do formando expresso no projeto pedagógico do curso (PPC), de acordo com as DCN Medicina e que contemple: I – à previsão de experiências de aprendizagem que promovam a formação crítica e reflexiva; II – Previsão de múltiplos cenários de aprendizagem; III – Previsão de tempo para estudo e autoaprendizagem
P1.5	Formação Médica Contínua	Experiências de aprendizagem claramente definidas em cada estágio do aluno, com descrição de competências por período, de maneira a demonstrar envolvimento e autonomia crescentes na atenção à saúde, desde o início da graduação. Programas de incentivo à fixação de egressos, com a descrição e credenciamento de programas de residências médicas.
P1.7	Desenvolvimento de Competências	Projeto pedagógico do curso demonstra claramente em todas as etapas de formação, as competências e o nível de desempenho esperado do aluno. As competências orientam a formulação de objetivos de aprendizagem.
P1.8	Metodologia	Projeto pedagógico do curso evidencia de maneira transversal e consistente a utilização de metodologias ativas de aprendizagem, com a inserção do aluno desde o primeiro ano do curso nos cenários de práticas que adotem iniciativas tais como: I - problematização; aprendizagem baseada em problemas/projetos; II - aprendizagem baseada em equipe; III - aprendizagem colaborativa.
P1.10	Estrutura Curricular	Estrutura curricular prevista/implantada que contemple os aspectos: I - flexibilidade; integração e interdisciplinaridade; II - compatibilidade da carga horária total, incluindo áreas verdes. III - articulação da teoria com a prática; IV – conteúdos e módulos/disciplinas possibilitando uma abordagem científica, técnica, humanística e ética na relação médico-paciente; V - Atividades extraclasse abrangendo os níveis de atenção à saúde; VI – conteúdos curriculares com ênfase em características epidemiológicas, sociais e culturais da região onde o curso será implantado.
P2.12	Núcleo de Apoio Pedagógico e Experiência Docente	Núcleo de apoio pedagógico e experiência docente previsto no projeto do curso de medicina e composto por docentes do curso com experiência de docência em todas as áreas temáticas do curso.

		Verificar se consta do PDI, uma vez que este colegiado é institucional.
P2.14	Desenvolvimento Docente	O Plano deve prever/apresentar: I – instrumentos de desenvolvimento docente incluindo planejamento e gestão de currículos, mecanismos de seleção, contratação, permanência e profissionalização; II – mecanismo de estímulo à participação dos docentes em atividades de capacitação em educação médica e de qualificação progressiva do corpo docente.

Fonte: Brasil (2018).

É preciso reconhecer o avanço conquistado com a menção de um núcleo de desenvolvimento profissional docente no principal documento orientador do curso de Medicina no Brasil. Na Europa, os espaços de desenvolvimento profissional docente não foram alvo de atenção do PB até 2018, quando foram contemplados pela Conferência de Paris (Xavier e Leite, 2023).

Enfim, diante de um cenário em que os professores são chamados a se posicionar com relação aos objetivos educativos da Educação Superior e do seu exercício docente, imposto tanto pela necessidade de mudança das práticas educativas, como pelo seguimento das normas regulatórias ou como forma de resistência às investidas do capital na função social da universidade, faz-se imprescindível a existência destas ações e espaços destinados à formação crítica e reflexiva dos professores universitários.

4.3 Desenvolvimento profissional docente na Educação Médica

A oferta de ações de formação voltadas ao público docente não são uma novidade no cenário universitário. Esporadicamente, os professores universitários constituem-se público-alvo de eventos que se propõem a ensinar determinadas técnicas, ferramentas e estratégias, ditas inovadoras, em campos de disciplinas específicas ou mais gerais, referentes a diferentes aspectos da docência na Educação Superior, entendidos como ensino, pesquisa e extensão. Apesar disso, a simples oferta dessas atividades não caracteriza por si só a existência de um plano de formação continuada docente. Atividades episódicas e arbitrárias à realidade institucional ainda são amplamente aplicadas nos contextos universitários, desvalorizando o papel da troca de experiências entre os pares, o estudo da teoria educacional e a elaboração de conceitos, reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas. Neste cenário, o exercício da docência ainda segue arraigado a concepções conservadoras e centradas no domínio das dimensões técnicas da educação profissional.

Na Educação Médica, tal qual afirma Costa (2007), o predomínio da racionalidade técnica e o individualismo ainda se mantêm como elementos norteadores na ação do professor, não fazendo parte do seu exercício profissional o questionamento do ensino, mas, apenas, seu cumprimento eficaz. A ausência de programas de desenvolvimento profissional docente, ou a oferta de ações de formação inconsistentes, acabam por consolidar o pragmatismo docente. Para Costa (2010), a falta de oportunidades de construção adequada da profissionalização do professor na Educação Médica, ao reforçar o sentimento de incapacidade no desenvolvimento de competências próprias ao exercício docente, fomenta a acomodação às poucas exigências de desenvolvimento profissional.

Ao analisar as repercussões das DCN brasileiras nos projetos pedagógicos das novas escolas médicas, Machado, Oliveira e Malvezzi (2021) constataram uma grande adesão às metodologias ativas de ensino-aprendizagem, em alinhamento às DCN de 2014, sem, no entanto, provocar as mesmas rupturas nas matrizes curriculares e estratégias educacionais, que se mantiveram nos modelos tradicionais ou híbridos.

Sobre isso, Perim *et. al.* (2009) destacam:

Muitas escolas iniciaram seus processos de mudança, a maioria deles, porém, voltada a reformulações curriculares pontuais, com a introdução de metodologias ativas de ensino numa ou noutra disciplina, com mudanças pequenas de cenários e quase nenhum investimento em capacitação docente, impactando de forma muito limitada a formação do médico. Para superar o modelo tradicional, é preciso mais do que isso. É preciso mudar a construção do conhecimento, que está diretamente ligada à prática docente de reprodução e transmissão do conhecimento. Deve-se entender o papel do docente não mais na sua função tradicional de ensinar, de transmitir conhecimento, mas como protagonista das mudanças, que se fazem urgentes (Perim *et. al.*, 2009, p. 72)

No campo da formação docente na Educação Médica, é muito comum a oferta de atividades orientadas à aprendizagem de recursos, técnicas e ferramentas que atendam as demandas imediatas do exercício docente implicado nas novas DCN do curso, como por exemplo, o uso de determinadas metodologias ativas de ensino e aprendizagem (como aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em equipes, sala de aula invertida, etc).

No cenário mundial, em seus estudos sobre programas de desenvolvimento profissional docente na Educação Médica, Steinert tem observado uma concentração das ações no objetivo de melhoria do ensino, como metodologias de trabalho em pequenos grupos, ensino clínico, feedback eficaz e avaliação do aluno (Steinert *et. al.*, 2006), desenvolvimento de competências,

atendimento de prioridades educacionais emergentes, design curricular e uso de ferramentas e tecnologias no ensino (Steinert, 2014).

Para Batista e Silva (1998, p. 35), é importante que a proposição de estratégias de formação docente não esteja restrita a “problemas meramente instrumentais, em que a tarefa docente se resume a uma correta escolha e aplicação de meios e procedimentos”. Chiarella *et. al.* (2015) defendem a adoção de pressupostos norteadores dos processos de formação docente, como a concepção do ato de ensinar e o papel do professor no ensino médico. Segundo as autoras, “a mera instrumentalização dos docentes com novas ‘técnicas pedagógicas’, sem a reflexão necessária acerca dessa concepção, poderia tornar-se extremamente estéril e superficial” (Chiarella *et. al.* 2015, p. 424). Sordi (2019) destaca que o cenário que exige as reformas em educação não pertence ao domínio do técnico e que:

Em nome desta “inovação” conservadora, introduzem os recursos tecnológicos como signos do avanço pedagógico; defendem métodos ativos como estratégia motivacional para estudantes desinteressados subvertendo suas potencialidades como recursos para o cultivo do pensar crítico e multidimensional; confundem experiências de internacionalização como possibilidade de aprender com os outros a fazer o certo, subtraindo as oportunidades de trocas multiculturais nas quais se aprende e se ensina, diminuindo o viés colonialista que não combina com nosso projeto de nação (p.151).

Outro dado importante diz respeito às modalidades de oferta das ações. Segundo Steinert (*et. al.*, 2006; 2014) as principais atividades realizadas são as de curta duração, como workshops, seminários, oficinas e cursos, indicando que, apesar de estarem sendo implementadas, as ações de formação do docente de Medicina possuem um caráter descontinuado, carente de concepções mais sistematizadas de promoção da aprendizagem da docência. Para Imbernon (2016), a formação docente deve criar cenários e estimular a reflexão dos atores sobre sua prática, de modo que lhes permita examinar as teorias implícitas, seus processos e suas ações; deve alimentar um ciclo constante de autoavaliação das práticas realizadas em coerência com os objetivos a serem atingidos.

Para tal formação, faz-se necessário ações formativas de caráter mais duradouro e reflexivo. Steinert *et. al.* (2016), verificaram um crescimento nas intervenções de caráter longitudinal, ou seja, programas de desenvolvimento que se estendem ao longo do tempo. De acordo com o estudo, os resultados incluem melhora na eficácia do ensino, criação de redes e colaborações entre participantes. Além disso, nestes programas observa-se um maior envolvimento em atividades educacionais pós-formação, implicando uma maior sustentabilidade.

Seja pelas necessidades genuínas inerentes aos campos da Educação e da Saúde, seja pela imposição de políticas de avaliação e regulação externas, a Educação Médica tem buscado investir na melhoria/adequação de seus processos. Consorti (2018) afirma que um dos discursos mais fortes que tem emergido na Educação Médica italiana é o de que:

[...] um bom docente não é caracterizado somente pelo conhecimento disciplinar que possui e pela competência de pesquisa, mas também pela competência didática específica e orientada às necessidades formativas que derivam do que a lei e a sociedade requerem hoje para a formação universitária de médicos na Itália (Consorti 2018, p.11).

Para dar conta de atender as novas demandas, a formação dos professores tem recebido maior atenção e investimento em diversas realidades institucionais. Ahmady *et. al.* (2018), num estudo que abrangeu universidades de referência na Europa, Estados Unidos e Ásia, destacam um expressivo aumento de departamentos e/ou divisões de Educação Médica nas faculdades de Medicina, com o objetivo de promover garantia de qualidade, desenvolvimento curricular, desempenho do aluno e desenvolvimento docente. Já no Brasil, no entanto, as experiências de implementação destes órgãos têm se mostrado “pontuais e dependentes da sensibilidade dos gestores que, ora implementam equipes e programas nesse sentido, ora desativam essas estruturas” (Cunha, 2014, p. 43).

De acordo com Felisatti e Serbati (2014), estes “centros de ensino e aprendizagem” são espaços conceituais comuns de construção e partilha entre professores para aprender, desenvolver, comparar, experimentar e documentar estratégias eficazes para preparar os alunos, através de uma cultura de ensino e pesquisa. Também denominado por alguns autores como Assessoria Pedagógica Universitária (Lucarelli, 2007; Cunha, 2014; Xavier, Leite e Azevedo, 2018), ele caracteriza-se por ser o:

[...] setor institucional que se responsabiliza pelo apoio e assessoramento aos docentes universitários, nos seus processos de ensino e de organização da aprendizagem e da avaliação, pode promover espaços de formação que se ocupem da criação, reflexão e partilha de saberes próprios da docência (Xavier, Leite e Azevedo, 2018, p. 57).

Xavier e Leite (2023, p.15) defendem a importância destes “espaços formalmente instituídos” na universidade, nos quais a aprendizagem dos saberes próprios da docência emergem dos contextos de ensino e aprendizagem, a partir de “planejamento, desenvolvimento, intencionalidade e continuidade”. Todavia, Selbach e Luce (2022, p.17) advertem que:

Certamente, a existência de um espaço não garante a possibilidade da constituição de um lugar da pedagogia universitária, no qual essa política institucional desencadeie ações para o desenvolvimento profissional do seu corpo docente. Por outro lado, também é certo afirmar que as ações tendem a ser fragmentadas, desarticuladas e sem continuidade se não houver espaço definido e legitimado em documentos normativos e de planejamento institucional.

Diante da necessidade de se pensar ações estratégicas que contribuam com a superação dos diversos desafios que se colocam ao docente no exercício da sua profissão, é importante avançar nos estudos sobre o tema dos espaços institucionais de desenvolvimento profissional docente que, atualmente, ainda são escassos e pouco contínuos no Brasil. Para Cunha (2014, p. 43) é preciso “sair do espontaneísmo amador e assumir uma condição profissional”.

Conhecer desenhos institucionais, iniciativas de sucesso que possam atuar, não como modelo para transferência de metodologia ou tecnologia, mas como conhecimento de outras realidades, pode servir como contraponto de reflexão para que se pensem alternativas possíveis de se alcançar uma formação pedagógica transformadora da docência médica, qualificadora das práticas de ensino e da melhora das condições de aprendizagem dos estudantes. Pois como adverte Sordi (2019):

[...] há que ter cuidado sempre, em especial quando nos deparamos com soluções pedagógicas para a formação do docente universitário que subestimam as experiências locais, substituindo-as pela aplicação daquelas que parecem funcionar em outras realidades bastante díspares da nossa conjuntura, cada vez mais iníqua e desigual (Sordi, 2019, p.151).

Assim, em resposta às necessidades impostas pela realidade social e pelas novas diretrizes que orientam a Educação Superior e formação do profissional médico, o paradigma da docência em Medicina sofreu rupturas, exigindo um novo *modus operandi* para o qual as ações de desenvolvimento profissional docente tornaram-se imprescindíveis. Mais do que propor momentos de formação docente, o cenário exige que a universidade conceba um espaço destinado a pensar, desenvolver e implementar um plano institucional de promoção da aprendizagem da docência. Neste cenário, é interessante conhecer realidades distintas e formas de intervenção adotadas por IES no âmbito da formação permanente. Do diálogo destes dados com a realidade imediata podem emergir possibilidades de superação dos desafios inerentes aos processos de ensino e aprendizagem, bem como, ao exercício da docência, como um todo, na universidade.

5. No balançar das ondas: os movimentos da pesquisa

A ciência é uma construção histórica e a investigação científica se dá continuamente no movimento das formações sociais, o referencial teórico-metodológico que conduz este trabalho será subsidiado pelos fundamentos do materialismo histórico-dialético, porquanto, nos orienta para o conhecimento da realidade concreta no seu dinamismo e inter-relações, recuperando os contextos sociais, as condições históricas dos fenômenos educativos e os fundamentos epistemológicos da produção de conhecimento sobre a educação; para Marx e Engels (1980), a realidade não deve ser analisada de forma isolada ou fixa a qualquer forma imaginária, mas apreendida no seu processo de desenvolvimento em condições determinadas.

A construção dos dados e conseguinte análise, necessárias a este tipo de proposta, é a abordagem qualitativa de pesquisa, a qual, segundo Bogdan e Biklen (1994), parte da justificativa de que o ambiente natural é fonte direta de dados e o investigador seu principal instrumento; o caráter exploratório e descritivo da pesquisa trazem mais elementos colaborativos na compreensão da realidade; a ênfase da pesquisa deve estar no processo mais que no produto; as ações dos sujeitos devem ser entendidas na sua significação; e, a análise dos dados deve ser indutiva, ou seja, abstrações são construídas à medida que os dados particulares são coletados e confrontados. Isso não significa o desprezo dos dados quantitativos, que podem e devem ser utilizados.

De acordo com Minayo (1996), quantidade e qualidade são inseparáveis e interdependentes, devendo-se banir as dicotomias quantitativo/qualitativo, macro/micro, interioridade e exterioridade que reduzem a compreensão do objeto da pesquisa.

A pesquisa exploratória com abordagem qualitativa permite ao pesquisador construir uma visão específica e articulada do objeto de investigação na sua relação com a totalidade sociocultural, política e econômica em que se insere, utilizando-se como procedimentos a pesquisa bibliográfica, documental e o estudo de caso apoiado na construção de dados via questionários e entrevistas. Deste modo, o estudo se constitui mediante a interpretação dos diálogos estabelecidos nas realidades que o envolvem.

A pesquisa exploratória possibilita, assim, o levantamento de informações sobre um determinado objeto, a delimitação do campo de trabalho e o mapeamento das condições de manifestação desse objeto (Severino, 2013). Tal qual destaca Gil (1999), este tipo de pesquisa objetiva proporcionar maior familiaridade com o problema, a fim de explicitar suas especificidades e permitir a construção de hipóteses, e nesse aspecto envolve: (a) levantamento

bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Assim, esta pesquisa compreendeu três etapas aplicadas às realidades brasileira e italiana: a primeira com levantamento bibliográfico, estudo da literatura a respeito das iniciativas de ações formativas pedagógicas e programas de desenvolvimento profissional docente na Educação Médica; a segunda, com a realização de entrevistas com quatro docentes especialistas/referências do órgão de DPD para a EM, de diferentes universidades (dois brasileiros e dois italianos); e a terceira, com a análise dos documentos de domínio público relativos às ações formativas realizadas por programas de DPD vinculados a cursos de Medicina, disponíveis nos sites das instituições ou disponibilizados pelos participantes da pesquisa.

Gamboa (1998) afirma que para transformar uma realidade é necessário conhecê-la profundamente, através do rigor da pesquisa, pois a abrangência e a profundidade da transformação dessa realidade podem depender da qualidade da pesquisa e da validade dos conhecimentos por ela produzidos.

O levantamento bibliográfico realizado neste trabalho, apoiado no Estado da Questão, técnica proposta por Nóbrega-Therrien e Therrien, (2004), objetivou mapear e analisar a produção científica recente sobre as ações de desenvolvimento profissional docente na docência universitária e, mais especificamente, na Educação Médica.

Tendo como cenários as realidades brasileira e italiana, foram necessários dois movimentos de levantamento bibliográfico. Com relação à realidade brasileira, consultamos as bases de dados de periódicos e artigos científicos da Scielo e do portal de Periódicos da CAPES, bem como o banco de teses e dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) em um recorte temporal delimitado nos últimos cinco anos a partir da data de busca, de 2018 a 2022.

Para a análise da produção e realidade italiana, as bases de busca utilizadas foram compostas pelas plataformas e sites dos principais periódicos eletrônicos de publicação e consulta utilizados pelos pesquisadores italianos em Pedagogia Médica: Portal Capes (que inclui as bases: MedLine, Embase, Cinahl e Eric); e nos sites dos periódicos: Medical Teacher, Tutor, Academic Medicine, Medical Education, Teaching and Learning in Medicine, Advances in Health Science Education Medica.

A escolha dos especialistas a serem entrevistados foi realizada com base nos seus conhecimentos/publicações na área de DPD para a EM, bem como, no seu papel de liderança na coordenação/implementação de programa de DPD para a EM. Os entrevistados têm

formação em Medicina, atuam em cursos de graduação em Medicina de universidades públicas brasileiras ou italianas. Essa definição orientou para a coleta e análise de dados referentes aos programas nos quais atuam.

Quadro 11 – Profissional entrevistado e instituição

Composição do cenário da pesquisa			
BRASIL		ITÁLIA	
Universidade B	Universidade R	Universidade I	Universidade T
Programa B1	Programa R1	Programa I1	Programa T1
Especialista B2	Especialista R2	Especialista I2	Especialista T2

Fonte: Elaborado pela autora.

O roteiro semiestruturado foi construído a partir dos objetivos da pesquisa, conforme pode ser observado no quadro 12:

Quadro 12 – Questões da entrevista semiestruturada de acordo com os objetivos de pesquisa

Objetivo central	Questões
Identificar as ações de formação pedagógica desenvolvidas por esses programas e compreender de que modo suas ações têm contribuído para a formação pedagógica e construção da identidade profissional do docente de Medicina.	<ul style="list-style-type: none"> Quais ações têm sido desenvolvidas no âmbito institucional e no nacional italiano/brasileiro, que têm contribuído com a qualificação na formação pedagógica de docentes universitários(as)? Essas ações têm contribuído com a qualidade do processo ensino-aprendizagem de estudantes de cursos de graduação? A formação inicial e a carreira de professores universitários, tanto no Brasil como na Itália, tem privilegiado o conhecimento específico de uma área de saber e favorecido as práticas de pesquisa em detrimento do ensino? Quais as repercussões, em sua opinião, da formação pedagógica frágil ou ausente na constituição da identidade docente? Como as iniciativas de desenvolvimento profissional docente têm contribuído com a construção da identidade profissional docente?
Objetivos específicos	Questões
Atualizar, revisar e ampliar os conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento profissional docente e a educação médica.	<ul style="list-style-type: none"> O que tem sido produzido por pesquisadores italianos/brasileiros, no que diz respeito às iniciativas de desenvolvimento profissional docente na área de Pedagogia Médica? (REVISÃO BIBLIOGRÁFICA)
Identificar os temas sobre Desenvolvimento Profissional Docente, abordagens e metodologias utilizadas pelos grupos e experiências de formação.	<ul style="list-style-type: none"> O que tem sido produzido por pesquisadores italianos/brasileiros sobre iniciativas de desenvolvimento profissional docente na área de Pedagogia Médica? (REVISÃO BIBLIOGRÁFICA)

<p>Identificar desafios e possibilidades para a promoção de ações de desenvolvimento profissional docente na educação médica que, de fato, contribuam com qualificação de ações de formação docente e as possíveis repercussões no processo ensino-aprendizagem nos cursos de graduação em medicina.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A participação em eventos de formação contínua não é obrigatória. Os docentes universitários, em especial os da área da Saúde, em geral, procuram ações formativas na expectativa de apreenderem técnicas e metodologias que contribuam com o trabalho que realizam em suas aulas e atendam as diretrizes curriculares de seus cursos. No entanto, há um corpo de conhecimentos específicos, necessários e essenciais para que se compreenda e reflita criticamente sobre a prática pedagógica. Como os professores têm sido sensibilizados e estimulados a participarem de ações formativas pedagógicas? • Como e com que regularidade essas ações são realizadas? Qual tem sido a avaliação dos docentes dessas ações? Há um acompanhamento pedagógico do trabalho docente após a realização das ações formativas? • Atualmente, são colocadas aos profissionais que atuam no campo da medicina várias exigências, tais como o domínio da tecnologia, da comunicação, pesquisa, trabalho interdisciplinar, atendimento humanizado, compromisso social. O que é necessário que o professor de Medicina saiba para contribuir com a formação de futuros profissionais que atuarão no campo da medicina? E o que é necessário que o formador de professores saiba para desenvolver ações formativas em serviço? • Atualmente, quais os desafios enfrentados no campo da Pedagogia Médica? Em sua opinião o que é necessário e possível realizar?
<p>Aprofundar o conhecimento sobre as experiências institucionais (nacionais e internacionais) voltadas para a construção de processos de formação pedagógica coletiva e contínua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho de pesquisa na universidade já está incorporado à carreira docente. No entanto, o pensamento e os métodos da pesquisa não são apropriados pelo docente em suas atividades de ensino. O senhor conhece alguma experiência, em termos de desenvolvimento profissional docente, na qual os professores articulam a pesquisa com o ensino? <p>ITÁLIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • As universidades italianas e a SIPEM têm promovido diversas ações de formação docente destinadas à públicos específicos (como o Linea Verde de Formação Júnior e o Curso de Formação de Pedagogia e Didática Médica) ou mesmo os programas de desenvolvimento profissional docente, com ações voltadas a professores iniciantes e a formação continuada. Qual é, em sua opinião, a relevância de ações organizadas para esses(as) profissionais? No caso de docentes que atuam no campo da Medicina, quais as intervenções têm sido mais bem sucedidas? <hr/> <p>BRASIL</p> <ul style="list-style-type: none"> • As universidades brasileiras e a ABEM têm promovido diversas ações de formação docente destinadas à públicos específicos (como o Projeto Follows de Formação Júnior, PED – Programa de

	Estágio Docente) ou mesmo os programas de desenvolvimento profissional docente, com ações voltadas a professores iniciantes e a formação continuada. Qual é, em sua opinião, a relevância de ações organizadas para públicos específicos? No caso de docentes que atuam no campo da Medicina, quais as intervenções têm sido mais bem sucedidas?
Analisar a configuração de organizações institucionais de programas de desenvolvimento profissional docente e sua rede de relações com os coletivos envolvidos em sua discussão e promoção.	<p>ITÁLIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • a sua universidade, o que se observou, no que se refere a qualificação e promoção do desenvolvimento profissional docente e no processo de ensino-aprendizagem, após a implementação do órgão de DPD? <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é a importância dos coletivos/associações de docentes, desde as comunidades de prática até a SIPEM, na formação de professores de Medicina na Itália? <hr/> <p>BRASIL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na sua universidade, o que se observou, no que se refere à qualificação e promoção do desenvolvimento profissional docente e no processo de ensino-aprendizagem dos cursos envolvidos, após a implementação do órgão de DPD? • Qual é a importância dos coletivos/associações de docentes, desde as comunidades de prática até a ABEM, na formação de professores(as) de Medicina no Brasil?

Fonte: Elaborado pela autora. Outubro/2022.

A entrevista semiestruturada mostrou ser a forma mais adequada para coletar os dados referentes aos conhecimentos e experiências dos especialistas. Isso porque as questões formuladas permitem que:

[...] o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. Exigem que se componha um roteiro de tópicos selecionados. As questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente (Rosa e Arnoldi, 2008, p. 30-31).

As entrevistas foram agendadas com antecedência, via endereço eletrônico (e-mail), realizadas por vídeo conferência (Google Meet) e gravadas em formato digital mediante o consentimento dos interlocutores e assinatura, via formulário Google, do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Com duração média de 60 minutos, as gravações foram transcritas e traduzidas, quando necessário. A transcrição ocorreu na forma literal, a fim de preservar seu conteúdo. No entanto, após a obtenção do texto transcrito, o mesmo foi

textualizado, excluindo-se as perguntas do roteiro semiestruturado. Tal escolha se justifica porque a composição das narrativas:

[...] é o momento em que o investigador tenta criar sentido, segundo determinados posicionamentos teóricos, a respeito daquilo que foi dito na interação entrevistado/narrador. Há, aqui, uma gama de decisões a serem tomadas (forma, ordem, estilo de apresentação e escolha de fragmentos da narrativa). Mais uma vez, o objetivo da pesquisa, os valores, os posicionamentos políticos e teóricos influem nas tomadas de decisão (Bastos e Santos, 2013, p. 31).

A transcrição e a textualização em forma de narrativa são procedimentos que consistem na transformação da entrevista oral para um texto escrito, conservando a estrutura original da entrevista, para tornar o texto mais cognoscível e sistematizado, evitando que partes fragmentadas resultem na deturpação da realidade. Durante a fase de transcrição o conteúdo gravado é convertido para um texto redigido e, na textualização, perguntas previamente formuladas são retiradas para reorganização do texto, para facilitar sua leitura e compreensão (Meihy, 1996).

Assim, reorganizamos os discursos dos colaboradores de modo a tornar o texto mais compreensível e facilitar a leitura das narrativas. Levando em consideração que as narrativas possibilitam a reconstrução de sentidos e significados, construções singulares de processos identitários, compreensão de culturais compartilhadas de determinadas realidades sociais (Bastos e Santos, 2013).

A organização, sistematização e análise dos dados se apoiaram principalmente em Nóbrega-Therrien e Therrien (2004); Gamboa (2007) e Bardin (1977). Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), a partir do conceito de Estado da Questão, orientaram nosso trabalho para que nossa análise da realidade fosse rigorosa diante dos diversos temas abordados no decorrer da pesquisa.

A análise crítica e epistemológica das pesquisas estudadas, assim como a categorização de dados bibliográficos levantados, foi realizada sob a luz da teoria de Gamboa (2007). Finalmente, a análise crítica do discurso, a fim de interpretar e compreender os dados coletados nos instrumentos empíricos, foi orientada por Bardin (1977).

Acreditando que um discurso nem sempre traduz fielmente a realidade (Foucault, 1996), a análise e interpretação de dados foi realizada através da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977). Segundo Bauer e Gaskell (2002) esta técnica se constitui-se como uma “semântica estatística do discurso político”, ou seja, se traduz numa leitura do discurso,

orientada pelo sistema linguístico, que pretende identificar as relações entre seu conteúdo e os aspectos exteriores.

De acordo com Bardin (1977), as fases de organização da análise de conteúdo são: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A pré-análise consiste na seleção e organização do material, atendendo aos critérios da exaustividade (esgotamento do assunto), representatividade (tamanho da amostra) e homogeneidade (mesmo tema, técnica e categoria de indivíduos pesquisados). Na exploração do material codificam-se os dados, agrupando-os em unidades de registro (tema, palavra ou rase). No tratamento dos resultados, os referenciais teóricos são retomados, embasando as análises e dando sentido à interpretação.

A abordagem da análise de conteúdo utilizada neste estudo foi a indutiva-constructiva, que, segundo Moraes (1999) toma como ponto de partida os dados, construindo a partir deles as categorias e, a partir destas, a teoria. Sua finalidade não é generalizar ou testar hipóteses, mas construir uma compreensão dos fenômenos investigados.

Neste sentido, as proposições subsidiaram a sistematização do processo investigativo, desde a fundamentação teórica, explanação do caminho percorrido, exposição dos resultados, e análise e interpretação sistemática e crítica dos dados por intermédio da criação de categorias de análise, as quais, possibilitando aproximações e distanciamentos do objeto de pesquisa, nos permitiram desenvolver sínteses superadoras sobre as iniciativas de desenvolvimento profissional docente no Brasil e na Itália.

As categorias de análise foram elaboradas levando-se em consideração a análise documental, acerca das ações promovidas pelos programas de DPD na EM, em diálogo com as entrevistas dos especialistas. Para tal categorização foi preciso condensar as informações de modo que estas correspondessem a uma representação simplificada dos dados brutos (Bardin, 1977). Com isto, elaboramos as categorias que orientaram a análise dos dados.

A partir de uma leitura analítica e crítica dos dados construídos, esperamos contribuir para uma discussão mais ampla sobre a construção da docência, desenvolvimento profissional e identidade docente do professor de Medicina diante dos novos paradigmas educacionais e diretrizes normativas da Educação Médica.

Por fim, quanto aos aspectos éticos da pesquisa, frisamos que foi solicitado o consentimento aos participantes no início de cada entrevista, bem como disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com o qual só seria possível participar da pesquisa se o participante assinalasse seu consentimento. O estudo ainda é amparado pelo art. 1º da Resolução MS/CNS nº 510 (2016), que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, ao afirmar que não será registrada nem avaliada pelo sistema

CEP/Conep “pesquisa de opinião pública com participantes não identificados” (Resolução MS/CNS n. 510, 2016).

6. Ações institucionais de desenvolvimento profissional docente do professor de Medicina no Brasil e na Itália: resultados e interlocuções

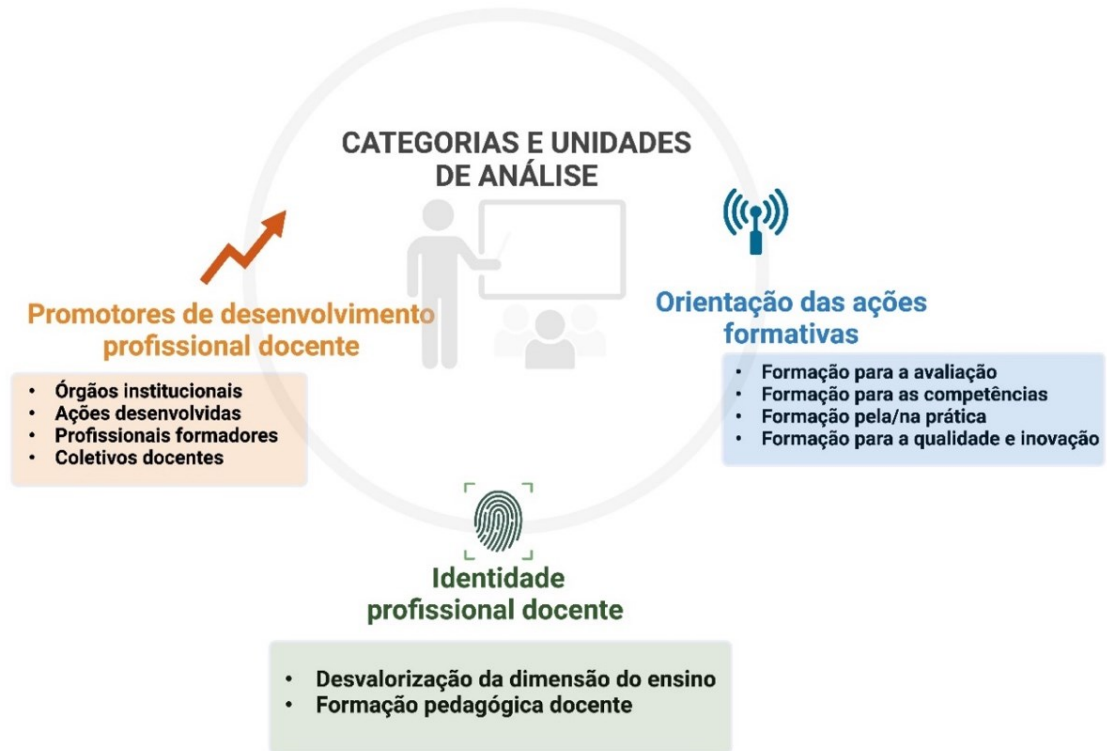
Esta seção tem como objetivo apresentar a análise do material empírico obtido por meio de investigação documental referente aos programas de desenvolvimento profissional docente que atendem os professores dos cursos de Medicina das universidades estudadas e entrevistas concedidas pelos participantes da pesquisa, à luz do referencial teórico adotado e explicitado nas seções anteriores.

Partindo do conjunto dessas informações, visamos apresentar e aprofundar a análise das categorias identificadas, tendo em vista responder a problemática de pesquisa anunciada: Quais ações de formação pedagógica docente permanente, coletiva e em serviço têm sido desenvolvidas para professores de Medicina no Brasil e na Itália? E, como essas ações têm contribuído para a formação e a construção da identidade destes docentes em ambas as realidades?

Para tanto, os dados foram distribuídos em categorias que representam “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (Bardin, 1977, p. 117).

Por sua vez, de cada categoria são derivadas unidades de análises, compreendidas como, “a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (Franco, 2005, p.41). Na figura 2 apresentamos as categorias construídas e suas respectivas unidades de análises.

Figura 2 - Categorias identificadas e suas respectivas unidades de análise



Na sequência, descrevemos brevemente as categorias de análises e suas respectivas unidades de análise, construídas a partir da leitura flutuante, e as regras de recorte dos dados obtidos, através dos diferentes instrumentos pesquisa:

Categoria 1: Ações de desenvolvimento profissional docente – Esta categoria apresenta um panorama geral dos órgãos de desenvolvimento profissional docente estudados: como se constituem dentro da instituição, quais ações têm promovido aos professores de Medicina, seus conteúdos e formas, bem como, os aspectos relacionados a essas iniciativas, incluindo os profissionais envolvidos e os desdobramentos surgidos a partir da atuação de tais órgãos.

Categoria 2: Concepções formativas – Esta categoria inclui os elementos identificados nos diferentes instrumentos de recollecção de dados que fazem referência aos princípios que norteiam a ação dos órgãos de desenvolvimento profissional docente, bem como, a oferta de ações de formação didático-pedagógica aos professores de Medicina em cada instituição estudada.

Categoria 3: Identidade profissional docente – Nessa categoria é discutido o impacto da formação pedagógica na constituição da identidade profissional docente do professor de Medicina, desde as consequências de um cenário de desvalorização da dimensão do ensino pela

instituição de ensino superior até as repercussões nas concepções sobre a docência produzidas a partir das políticas de desenvolvimento profissional docente adotadas.

Iniciamos com os dados referentes aos programas institucionais e ações de DPD promovidas nas instituições estudadas, a fim de compreender como estes órgãos vem se organizando institucionalmente e identificar as formas como vem sendo ofertadas estas ações. Garantindo o sigilo sobre a identidade dos mesmos, usamos as siglas B e R para nos referirmos às universidades brasileiras, e seus respectivos programas de DPD, B1 e R1; bem como, as siglas I e T para as universidades italianas, e I1 e T1 para seus programas de DPD.

A partir destes dados, introduzimos recortes selecionados das entrevistas com os professores especialistas dos programas. A perspectiva destes profissionais, além de dar um panorama sobre a constituição e atuação dos programas, nos auxilia a compreender os principais desafios e possibilidades inerentes à promoção de ações de formação pedagógica e desenvolvimento profissional docente do professor de Medicina. O anonimato dos professores foi preservado ao referirmo-nos a eles por B2 e R2, referentes aos professores especialistas das universidades brasileiras B e R; e, I2 e T2, para os professores especialistas das universidades italianas I e T.

6.1 Promoção de desenvolvimento profissional docente

Em um cenário de disputa entre concepções e objetivos educativos diversos com relação ao papel da universidade e da formação profissional, a figura do professor universitário e seu papel no processo de ensino e aprendizagem tem centralidade na discussão.

O *status* de pesquisador e especialista na sua área de conhecimento, que outrora garantiam a inquestionabilidade do exercício pedagógico da sua profissão, passou a ser discutido diante das novas necessidades impostas pelas mudanças culturais e sociais nos últimos tempos. Tanto o avanço das pesquisas do campo da Educação, quanto os documentos normativos e regulatórios da Educação Superior tem estimulado as instituições a implementar ações de desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, partindo do pressuposto de que tais ações não partem de uma condição de neutralidade, mas são orientadas por uma base ideológica e fundamentada em concepções sobre o ideal de educação, de pessoa e sociedade que se pretende, analisamos quatro contextos de discussão, planejamento e implementação de ações de formação pedagógica, entenda-se quatro órgãos de desenvolvimento profissional docente, situados nas realidades brasileira e italiana. Acrescido das perspectivas expostas pelos profissionais especialistas em formação para

docentes de Medicina, nos propomos a analisar essas realidades de modo a identificar os principais problemas e desafios a serem superados, os pontos fortes desses programas e ações e suas potencialidades. Esperamos, com isso, chegar a uma síntese que contribua com o avanço da discussão das temáticas do desenvolvimento e identidade profissional docente do professor de Medicina, bem como, da docência universitária como um todo.

Os dados referentes aos programas de desenvolvimento profissional docente estudados foram compilados no Quadro 13 de modo a ampliar a análise das dimensões especificadas.

Quadro 13 – Órgãos de desenvolvimento profissional docente e dimensões pesquisadas

Principais características dos órgãos de desenvolvimento profissional docente				
País	Brasil		Itália	
Universidade	B	R	I	T
Programa de DPD	B1	R1	I1	T1
Vínculo na instituição	O programa de DPD é um dos braços de um núcleo de avaliação da Faculdade de Medicina (e atende os cursos vinculados a ela).	O programa de DPD é um órgão ligado diretamente à Faculdade de Medicina (e atende os cursos vinculados a ela).	O programa de DPD é um grupo de trabalho institucional da universidade (atende os professores de Medicina juntamente com os demais cursos).	O programa de DPD é institucional da universidade (atende os professores Medicina juntamente com os demais cursos).
Composição / organização	Composto por: um núcleo nato (coordenadores de curso de graduação, pós-graduação e residência e técnico assessor pedagógico), um núcleo docente titular (docentes da unidade com saber reconhecido na área de Educação), equipe técnico-administrativa, e representantes discentes.	Composto por: um coordenador, um núcleo permanente de docentes da unidade (com saber reconhecido na área de Educação), um grupo de docentes colaboradores (a serem evocados em atividades pontuais de formação) e uma equipe técnica de apoio administrativo e pedagógico.	Composto por: um docente representante de cada faculdade; pró-reitores de Direito ao estudo e qualidade do ensino, Didática, Políticas de orientação e tutoria; presidentes das comissões de Ensino universitário, Ferramentas digitais para o ensino, Organização e desenvolvimento, e Oferta educacional e direito à educação; e um professor representante dos estudantes.	Composto por: um conselho diretivo composto pelo Reitor (ou seu delegado), por um docente de cada departamento dos cursos de graduação, pelos pró-reitores de Ensino e serviços estudantis, de Pesquisa, de Sistemas de informação e e-learning, de Inovação e internacionalização, e representantes estudantis. Os membros são organizados em grupos de trabalho (formação contínua, metodologias de inovação, tecnologias de inovação,

				internacionalização, inclusão, sustentabilidade).
Coordenação	Membro do corpo docente da faculdade	Membro do corpo docente da faculdade	Pró-reitor de Direito ao estudo e qualidade do ensino	Membro do corpo docente da universidade
Público-alvo das ações	Professores da faculdade de Medicina e de outras unidades da área da Saúde.	Professores da faculdade de Medicina e profissionais vinculados às atividades de ensino, preceptoria ou supervisão, nos níveis de graduação e pós-graduação.	Professores de todos os cursos de graduação da universidade. Algumas ofertas são especificamente voltadas a públicos-específicos, como os professores de Medicina.	Professores de todos os cursos de graduação da universidade.
Objetivo enunciado	Promover ações de formação docente, com foco em avaliação de programa e do estudante, incluindo desenvolvimento curricular e gestão acadêmica.	Organizar e oferecer atividades de desenvolvimento e de formação continuada a fim de melhorar as habilidades e capacidades para a prática docente qualificada e efetiva.	Desenvolver, no âmbito institucional, uma ação partilhada sobre a qualidade e inovação do ensino universitário.	Incentivar a inovação no ensino, incluindo pelas tecnologias digitais, através de investigação, formação e desenvolvimento de metodologias e propostas de ensino de ponta.
Eixo orientador das ações	Avaliação de programa.	Prática docente qualificada e efetiva.	Qualidade e inovação didática.	Desenvolvimento de competências docentes e inovação didática.
Tipos de ações ofertadas	Cursos, oficinas e conferências presenciais, disponibilização de material de apoio autoinstrucional.	Cursos e oficinas (presenciais, remotos e híbridos), consultoria, conferências gravadas (YouTube).	Cursos, oficinas, seminários e tutoriais (presenciais e remotos).	Cursos, palestras, seminários e ciclo de encontros (presenciais e remotos).
Módulo de formação básica	Oferta semestral; voltado a professores ingressantes ou não; caráter não-obrigatório; 8 oficinas distribuídas em 2 dias de evento.	Oferta semestral; voltado a professores ingressantes ou não; caráter não-obrigatório; duração de 40 horas, distribuídas em 5 semanas; atividades presenciais e participações nos fóruns (Moodle); projeto de intervenção em sala de aula.	Oferta anual; obrigatório aos professores ingressantes; encontros mensais; duração de 2 anos; 1º ano: grupos de 3 participantes de cursos diversos acompanhados de tutor; 3 fases: curso inicial generalista, experiência de campo e produção de texto reflexivo. 2º ano: grupos de 6 participantes da mesma área acompanhados de	Oferta anual; voltado a professores ingressantes; obrigatória participação parcial (mínimo 50%); 7 módulos de 3 horas de ensino presencial (quinzenal) e atividades de portfólio.

			tutor; elaboração, implementação e avaliação de um projeto de intervenção educativa.	
Principais temas abordados	Currículo; aprendizagem de adultos; estratégias educacionais presenciais e mediadas por tecnologia (ênfase em metodologias ativas); avaliação do estudante; planejamento e gestão do ensino.	Aprendizagem de adultos; planejamento e desenho de currículo; estratégias de ensino e aprendizagem (ênfase em metodologias ativas); avaliação do estudante; gestão educacional e avaliação de programas educacionais.	Planejamento de ensino; estratégias de ensino inovadoras; metodologias ativas de aprendizagem; formação para competências; avaliação da aprendizagem; tutoria e mentoria; pesquisa em educação.	Estratégias de ensino para aprendizagem ativa; planejamento de ensino; uso de tecnologias para ensino e aprendizagem; avaliação da aprendizagem; inclusão; abordagem sistêmica para a qualidade do ensino.
Profissionais formadores	Núcleo permanente de docentes da unidade e colaboradores convidados.	Núcleo permanente de docentes da unidade e colaboradores convidados.	Docentes do grupo de trabalho e colaboradores convidados.	Docentes do conselho diretivo e colaboradores convidados.
Possui profissional técnico pedagogo	Sim, um profissional pedagogo que atua para que as finalidades das avaliações internas e externas sejam alcançadas; apoia ações de formação docente.	Sim, um profissional pedagogo que dá suporte educacional às ações de formação e consultorias.	Não, apenas os docentes representantes do departamento.	Não, há uma professora do departamento de Ciências da Educação que atua na qualidade de consultora.

Fonte: Elaborado pela autora (março/2024).

A discussão dessas características, em diálogo com as entrevistas com os profissionais especialistas, será orientada pelas unidades de análise: 1) órgãos promotores; 2) ações desenvolvidas; 3) profissionais formadores; e, 4) coletivos docentes.

6.1.1 Órgãos promotores

A análise do panorama geral acerca das características destes programas indica pontos convergentes entre as realidades brasileira e italiana. Outros aspectos orientam para uma dissonância com relação às suas dimensões fundantes, seja entre os países ou entre programas do mesmo país, destacando elementos que são intrínsecos à história, experiência e contextos institucionais.

Inicialmente um aspecto que fica muito evidente é a forma como tais programas são organizados dentro da estrutura universitária e como se constituem enquanto órgão institucional. Tendo como objetivo a análise de programas voltados à formação pedagógica do professor de Medicina, nos deparamos com duas realidades distintas nas instituições de referência no cenário brasileiro e italiano. Enquanto, no Brasil, os programas são implementados dentro das faculdades de Medicina, sendo diretamente vinculados a elas, constituídos pela sua comunidade docente, e atendendo as demandas dos cursos que delas fazem parte; na Itália, os programas são vinculados à instância da reitoria, sendo constituídos por docentes representantes de todos os cursos ou departamentos da universidade e gestores das principais pró-reitorias ou comissões que zelam pela qualidade do ensino na universidade.

O local em que se situa os órgãos de promoção de DPD do professor de Medicina nas instituições italianas vem ao encontro de um questionamento nosso que surgiu no momento de construção do Estado da Questão, no qual observamos a escassez de publicações científicas sobre ações de formação voltadas para a Educação Médica na Itália. Podemos inferir que, como as ações formativas, em geral, são voltadas para os docentes de todos os cursos e departamentos, do mesmo modo, as publicações podem ser orientadas para uma perspectiva mais generalista de formação docente do professor da Educação Superior. Esta é uma questão que pode ser investigada em estudos posteriores.

No programa II verificamos que, ao contrário dos demais, em que a coordenação do órgão está a cargo de um membro do corpo docente, a coordenação é exercida pelo pró-reitor encarregado da qualidade do ensino. Essa posição chama a atenção para o caráter institucional da formação docente em desenvolvimento. Ou, mesmo o programa T1, no qual um professor é coordenador, a participação do próprio reitor (ou de seu delegado) é mandatória. Na realidade brasileira, na ausência de uma legislação mais diretiva e de políticas públicas que privilegiem os processos formativos docentes, muitas universidades ainda se eximem da sua responsabilidade com relação à implementação de órgãos e ações mais estruturadas de formação permanente. Em ambos os programas brasileiros, B1 e R1, os órgãos se constituíram dentro das faculdades de Medicina, organizados pelos próprios professores da unidade.

Melo e Campos (2019) defendem a implementação de políticas institucionais de desenvolvimento profissional docente nas universidades. Segundo as autoras, as ações formativas desenvolvidas pelas IES ainda têm se estabelecido a partir de políticas pontuais de gestão universitária, o que implica um caráter lacunar, descontinuado e fragmentado de formação, tornando-se imprescindível que sejam tomadas como projetos institucionais de

formação coletiva e em contexto de trabalho, capazes de consolidar a Pedagogia Universitária como campo permanente de formação e desenvolvimento docente.

Sordi (2019, p. 50) também preconiza que os programas institucionais de apoio à inovação pedagógica e curricular não sofram descontinuidades programáticas, nem oscilem “ao sabor de cada mudança de reitoria”, devendo implementar suas ações a partir da definição/avaliação de metas e prioridades em uma perspectiva longitudinal de atuação.

No mesmo sentido, Cunha (2014, p. 43), adverte que “o tema das assessorias pedagógicas nas universidades precisa sair do espontaneísmo amador e assumir uma condição profissional”, pois:

[...] no Brasil as experiências são pontuais e dependentes da sensibilidade dos gestores que ora implementam equipes e programas nesse sentido, ora desativam essas estruturas. São raras as experiências duradouras e consolidadas (Cunha, 2014, p. 43).

Imbernón (2011) orienta para a criação de assessorias de formação, que possam intervir a partir das demandas dos professores ou das instituições educativas com o objetivo de ajudar a resolver as suas situações problemáticas profissionais, sempre envolvendo o professor em um processo de compromisso de reflexão na ação. Segundo ele, acesso à informação, comunicação, conhecimento da prática, poder de negociação, capacidade de análise de necessidades e favorecimento da tomada de decisões são fundamentais para a efetivação da assessoria.

Embora o roteiro de entrevistas não tenha previsto questões sobre os subsídios financeiros destinados à implementação e manutenção destes órgãos, apareceram alguns relatos entre os especialistas que trouxeram essa questão para o debate:

Para a criação do centro de ensino e aprendizagem, um orçamento de gastos foi alocado pela universidade e disponibilizada uma sede física. T2

Se eu tivesse orçamento na mão seria mais fácil, porque teria mais liberdade. Liberdade de convidar, liberdade de pagar avião. Qual é o problema no Brasil? As instituições ainda não entenderam que isso precisa de recurso próprio. B2

Podemos perceber que, enquanto o especialista italiano, T2, se refere a existência de recursos destinados à construção de um prédio, inferindo sobre a dimensão valorativa que o projeto de desenvolvimento profissional docente tem na constituição da instituição, a fala do especialista brasileiro, B2, reclama a escassez de recursos para a implementação das ações.

Almeida e Pimenta (2014, p. 25) destacam que “para que a mobilização institucional surta efeito, coloca-se como fundamental que se priorize essa formação nas definições orçamentárias e organizacionais, de modo a assegurar a estabilidade dessa política”. Segundo

elas, a formação docente na universidade requer como condições favoráveis: a criação de uma estrutura responsável por coordenar e implementar as ações de formação pedagógica dos professores da instituição; a existência de um assessor pedagógico qualificado na área e funcionários técnicos de apoio; e, recursos financeiros suficientes para a execução das ações.

Neste sentido, a fala do especialista T2 vem ao encontro dessa ideia e reforça a importância da existência de um lugar especificamente destinado à formação e apoio ao docente na universidade:

O maior desafio é justamente esse que tentamos enfrentar construindo o centro de ensino e aprendizagem, ou seja, o desafio é dar o lugar certo à formação pedagógica, porque os futuros professores não podem ser apenas bons clínicos e bons pesquisadores. O desafio é formar professores também do ponto de vista pedagógico, oferecendo formação básica e atualização contínua sobre essas questões (...) Ele deve funcionar como um centro de serviços, portanto para responder às solicitações que nos chegam de professores individuais que necessitam de apoio, ajuda ou discussão sobre questões pedagógicas. T2

A organização estrutural do programa, que se localiza na ou fora das faculdades de Medicina, também, incidem nas perspectivas de formação adotadas. Enquanto a Itália parte de uma ótica mais generalista, o Brasil segue uma lógica orientada pelos princípios da Educação Médica. Essa diferença se justifica, principalmente, em resposta às políticas públicas que regem esses sistemas de ensino.

Na Itália parte-se do princípio de que todos os professores da Educação Superior necessitam transformar suas práticas em direção a uma aprendizagem centrada no aluno, tendo o mundo da prática como referência e objetivando a formação de competências pessoais e profissionais, orientações, essas, que permeiam todos os cursos, através de documentos nacionais e internacionais e é regulada por órgãos de avaliação internos e externos. Lá, o Processo de Bolonha, e todo aparato regulatório nacional e europeu criado para garantir o atendimento aos parâmetros estabelecidos, atuam sobre todo o sistema de Educação Superior. Silva Azevedo, Boll e Neto (2023) assinalam essa mudança:

Performar as políticas educacionais decorrentes do Processo de Bolonha no Espaço Europeu, representou às Instituições de Ensino Superior e aos docentes, desafios e possibilidades no que se refere à reformulação dos currículos, a reconfiguração dos cursos, a prática docente e a formação inicial/continuada no Ensino Superior (Silva Azevedo, Boll e Neto, 2023, p. 2246).

As transformações decorridas pela constituição do EEES e do PB impactaram de forma incisiva a prática pedagógica dos professores nas universidades europeias, de modo que se

tornou inadiável a criação de espaços formalmente instituídos capazes e responsáveis por apoiá-los na superação dos desafios impostos, através de uma formação pedagógica intencional, planejada e contínua (Xavier e Leite, 2023).

No Brasil, embora as ideias difundidas pelo PB tenham tido forte influência sobre a elaboração das diretrizes curriculares de todos os cursos de graduação, sobre o curso de Medicina, estas orientações, tiveram as maiores repercussões. Desde a concepção do currículo e os princípios regentes do processo de ensino e aprendizagem até a garantia de formação contínua aos docentes do curso, as DCN de Medicina e os instrumentos de monitoramento e avaliação do curso se destacam e se assemelham às orientações europeias, tal qual pode ser notado nos trechos dos artigos da DCN em vigor (Brasil, 2014) citados abaixo:

Art. 29. A estrutura do Curso de Graduação em Medicina deve: II - utilizar metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e na integração entre os conteúdos, assegurando a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão; X - promover a integração do PPC, a partir da articulação entre teoria e prática, com outras áreas do conhecimento (...)

Art. 32. O Curso de Graduação em Medicina deverá utilizar metodologias ativas e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso, bem como desenvolver instrumentos que verifiquem a estrutura, os processos e os resultados, em consonância com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e com a dinâmica curricular definidos pela IES em que for implantado e desenvolvido.

Art. 34. O Curso de Graduação em Medicina deverá manter permanente Programa de Formação e Desenvolvimento da Docência em Saúde, com vistas à valorização do trabalho docente na graduação, ao maior envolvimento dos professores com o Projeto Pedagógico do Curso e a seu aprimoramento em relação à proposta formativa contida no documento, por meio do domínio conceitual e pedagógico, que englobe estratégias de ensino ativas, pautadas em práticas interdisciplinares, de modo a assumirem maior compromisso com a transformação da escola médica, a ser integrada à vida cotidiana dos docentes, estudantes, trabalhadores e usuários dos serviços de saúde (Brasil, 2014).

6.1.2 Ações desenvolvidas

Conforme podemos verificar no quadro 13, ambos os programas oferecem basicamente os mesmos tipos de ações de formação acerca das mesmas temáticas. Os dados sobre as ações desenvolvidas pelos órgãos incluem cursos de curta e longa duração, oficinas, conferências, ciclo de encontros e palestras, ofertados tanto em ambiente remoto, quanto na modalidade presencial.

Steinert *et. al.* (2006), em artigo de revisão sistemática, já havia identificado workshops, seminários, cursos de curta duração e programas longitudinais como as principais formas de intervenção das ações de desenvolvimento profissional docente na Educação Médica.

As oficinas, enquanto modalidade de formação mais flexível e de metodologia mais dinâmica, são tidas como um dos formatos preferidos pelo corpo docente, que também respondem satisfatoriamente a outros métodos igualmente interativos, como discussões em pequenos grupos, dramatizações, simulações e aprendizagem experiencial (Steinert, 2014). Apesar disso, Steinert *et. al.* (2016) criticam a dependência excessiva e contínua dessas abordagens formais e estruturadas, pois, embora tenha-se a vantagem da facilidade de agendamento, construção de uma comunidade de educadores interessados e aumento da motivação, outros métodos que levam em conta a aprendizagem experiencial no local de trabalho devem ser considerados.

Para Xavier, Azevedo e Carrasco (2019, p. 85), nesse sentido:

[...] é possível levantar uma contradição. Se há o entendimento de que formações pontuais não são capazes de romper com o que existe e transformar paradigmas, as formações que possuem o aspecto da continuidade, da reflexão acerca da própria ação docente visando sua resignificação, não são atraentes aos docentes que se ocupam de outras questões no decorrer de seu cotidiano, especialmente da pesquisa. Assim, o dilema da ação formativa não está somente na concepção de formação pedagógica, que deve ser bem fundamentada e pautada na perspectiva de desenvolvimento profissional, balizando-as em uma ação investigativa dos próprios professores universitários acerca de suas práticas, mas está também nas concepções elaboradas pelos docentes sobre o universo da docência.

Steinert (2014) destaca a importância em se oferecer a maior diversidade de ações possível, pois, segundo ela, diferentes programas acomodam necessidades diversas, aumentando possibilidade de adesão. Além disso, os programas devem mudar ao longo do tempo a fim de adaptar-se às necessidades profissionais, sociais e culturais em evolução.

Os temas mais trabalhados nessas ações têm sido aqueles relacionados às novas concepções de aprendizagem centradas no estudante, incluindo as metodologias, ferramentas e estratégias favorecedoras dessa abordagem; também incluem desenho curricular, planejamento de ensino e avaliação do estudante. De acordo com Steinert *et. al.* (2016), as principais temáticas abordadas nas formações incluem: concepções de ensino e aprendizagem, aquisição de competências pedagógicas específicas, melhoria do desempenho do ensino e da avaliação dos alunos, design instrucional e desenvolvimento curricular.

Em entrevista, o especialista T2 relata sobre a importância dessas ações formativas para o trabalho pedagógico, inclusive durante o período da pandemia:

Das ações realizadas, a mais importante foi a estruturação de um curso de formação para professores universitários, um curso de formação dirigido a todos os professores da universidade, não só de Medicina. Um curso de formação sobre temas primorosamente pedagógicos, como técnicas de ensino presencial, tecnologias

informáticas de ensino para melhorar a aprendizagem (principalmente na fase de pandemia, porque foi uma iniciativa introduzida pouco antes da chegada da Covid), em questões como a relação com o aluno, como gerir a sala de aula, como avaliar a aprendizagem dos alunos, a inclusão em situações específicas, como dificuldades de aprendizagem e assim por diante. T2

Steinert *et. al.* (2016) verificaram que a maioria das intervenções formativas na Educação Médica têm como público docentes médicos. Constatamos que o foco das ações italianas, em geral, são os professores da instituição, nos cursos e departamentos, visto que os órgãos de promoção têm caráter geral institucional.

No caso da realidade brasileira estudada, como os órgãos se situam na faculdade de Medicina, as ações são voltadas aos docentes da área da Saúde, dos cursos de Medicina e demais que pertençam à unidade. Uma diferença que se destaca são os profissionais preceptores dos hospitais universitários e unidades básicas do sistema de saúde (SUS) que aparecem como público-alvo dessas ações. Tal característica se justifica porque um elemento importante na formação médica brasileira é a parceria com o sistema público de saúde. Conforme evoca as DCN de Medicina de 2014 (Brasil, 2014):

Art. 24. A formação em Medicina incluirá, como etapa integrante da graduação, estágio curricular obrigatório de formação em serviço, em regime de internato, sob supervisão, em serviços próprios, conveniados ou em regime de parcerias estabelecidas por meio de Contrato Organizativo da Ação Pública Ensino-Saúde com as Secretarias Municipais e Estaduais de Saúde, conforme previsto no art. 12 da Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013.

A faculdade de Medicina sendo o ponto de partida para o planejamento e implementação das ações de formação pode favorecer alguns aspectos específicos da Educação Médica, como por exemplo, algumas estratégias de simulação clínica e técnicas de avaliação de competências como o MiniCEX e o OSCE. Com relação à importância de serem oferecidas ações abertas aos docentes de todos os cursos e outras direcionadas aos professores de Medicina, o especialista T2 afirmou:

Em minha opinião ambos são muito importantes, tanto uma estrutura mais ampla que em geral é dirigida a qualquer professor universitário e, em particular, acho que também é muito importante ter uma estrutura específica que trate da Pedagogia Médica, precisamente porque existem algumas peculiaridades no ensino, nos cursos da área da saúde, que não se encontram em outros cursos de graduação, de necessidades formativas que exigem uma abordagem diferenciada em relação a muitas outras disciplinas. T2

Quando questionados sobre a necessidade de ações de formação voltadas à públicos específicos, os especialistas identificaram como alvos principais: os professores ingressantes, os estudantes de graduação e os estudantes de pós-graduação.

No quadro 13 relacionamos os programas estudados que desenvolvem algum tipo de formação orientada aos professores iniciantes da instituição (no caso da Itália) ou da faculdade de Medicina (no caso do Brasil). Em três deles (R1, I1 e T1), as ações seguem um modelo mais longitudinal de formação, constituído por vários encontros presenciais de temáticas variadas e atividades online. Em dois deles (R1 e I1) são previstos, ao fim da formação, projetos de intervenção em sala de aula.

No Brasil, a oferta de cursos de docência para o ingresso e conclusão do estágio probatório no serviço público é uma realidade em várias universidades. No entanto, os cursos são realizados de forma aligeirada, geralmente a partir de atividades pouco interativas e desconexas da realidade do trabalho docente, de modo que não tem demonstrado muita eficácia para a transformação das concepções e práticas docentes dos professores iniciantes. Xavier e Azevedo (2020), ao mapearem os programas de desenvolvimento profissional oferecidos pelas IES brasileiras, destacam um problema associado às ações vinculadas ao estágio probatório. Segundo elas, as atividades geralmente são caracterizadas por um desequilíbrio conceitual e operacional:

Aplicava um efeito de tempo estipulado para a formação, quando esta deveria partir de um movimento permanente, enquanto desenvolvimento profissional da docência. Rompeu-se com a concepção de assessoramento como ação permanente, assim como a concepção de formação como continuidade intencional. O fato é que na maioria das universidades mapeadas este desequilíbrio esteve presente, porque vinculavam a formação ao estágio probatório, localizada temporalmente, revelando uma concepção reducionista da formação (Xavier e Azevedo, 2020, p. 18).

O ideal é que a formação voltada para este público tenha um caráter mais contínuo e que abranja, minimamente, os três primeiros anos de exercício docente universitário. Isso porque, de acordo com alguns autores (Huberman, 1992; Marcelo Garcia, 1999; Melo e Campos, 2019) essa fase inicial da vida profissional possui características exclusivas que merecem acolhimento, acompanhamento e espaços-tempos para a troca de experiências com profissionais mais experientes. Para Sordi (2019, p. 152) as atividades de iniciação devem ultrapassar as “prescrições ligadas ao como fazer uma boa aula, remetendo o foco para aspectos mais substantivos que antecedem às microdecisões pedagógicas, informando concepções de Mundo, Homem, Educação que as justificam”, o que só é possível através de uma formação de caráter mais longitudinal.

O módulo de formação básica do programa italiano I1 é bem complexo, com oferta anual, duração de dois anos, sendo obrigatório a todos professores ingressantes. No primeiro ano, a partir de encontros mensais, os participantes, divididos em pequenos grupos de constituição heterogênea com relação às áreas de atuação, são acompanhados de um tutor durante três fases da formação: curso inicial generalista, experiência de campo e produção de texto reflexivo. No segundo ano, são criados novos grupos, desta vez mais homogêneos com relação às suas unidades de atuação, os quais são acompanhados por um tutor na elaboração, implementação e avaliação de um projeto de intervenção educativa.

O módulo básico do programa brasileiro R1 é ofertado em todos os semestres, para professores ingressantes ou não. De caráter não obrigatório, ele tem carga horária de 40 horas distribuídas em cinco semanas de atividades presenciais e participações em fóruns (Moodle). Ao fim do curso, os alunos são estimulados a pensar e implementar projetos de intervenção em sala de aula, apresentando um relatório de avaliação da intervenção aos colegas participantes.

Sobre a obrigatoriedade dos cursos básicos, as instituições italianas exigem a participação, pelo menos parcial (T1). Nos cursos brasileiros a participação é voluntária. Os especialistas argumentam:

Nosso curso é priorizado para os professores interessados, mas é aberto para todos os professores e para os profissionais do nosso complexo de unidades de saúde, que têm compromisso de supervisão dos estágios profissionalizantes, do internato na medicina e da preceptorial. Não é obrigatório, mas nós já discutimos e já tivemos um movimento pendular em relação ao conceito da obrigatoriedade. Pode dar certo, mas a chance de não dar certo eu acho que é maior. R2

Uma mudança positiva que acredito, que até está nos editais de concurso para professores iniciantes, é a especificação do seguimento de cursos de formação em docência. Então, estamos realmente no começo, mas esta é uma mudança positiva. T2

Sobre a oferta do módulo básico no programa R1, o professor especialista R2 destaca que:

Para evento presencial, a gente tem limite de 40 vagas, qualquer que seja ele, porque não cabe no local que nós trabalhamos, entendeu? E dependendo do evento, nós temos aí entre 20 e 40 participantes, dependendo da atração, das pessoas que vão fazer. No módulo básico sempre tem 40, porque sempre tem pessoas de outras unidades, de outros campi que ficam numa lista de espera aí e a gente abre para essas pessoas, como convidado, entre aspas, virem fazer, né? R2

Essa procura pelo curso demonstra uma demanda de formação que talvez não esteja sendo atendida pela instituição, de modo que professores de outras unidades e *campi* busquem essa possibilidade junto ao programa vinculado à faculdade de Medicina.

Outro aspecto notado pelo especialista R2 são os resultados da formação no dia-a-dia dos docentes do curso. Segundo ele:

A impressão que a gente tem é tão positiva que vem do dia a dia, né? Ah, fulano que fez o módulo básico agora mudou a disciplina dele, só tá fazendo TBL, né? Ah, o fulano que fez o módulo básico, agora ele tá fazendo o Mini CEX lá no internato dele, né, no estágio dele, né? Então a gente tem essas coisas. E essa impressão é tão positiva que a gente está pensando em fazer agora um módulo intermediário, que não vai ser um curso, vai ser um conjunto de atividades em torno de um projeto. R2

A opinião de R2, no entanto, sugere uma lacuna importante do processo de desenvolvimento profissional docente nas instituições, que é a avaliação dos resultados das ações. De modo geral, o alcance, os benefícios e os impactos sobre a prática pedagógica docente, bem como a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem são observados no dia-a-dia da universidade, de modo subjetivo pelos desenvolvedores e participantes das ações. Para Steinert (2014), para superar os desafios comumente encontrados, é necessário avaliar sistematicamente os programas e atividades e, sempre que possível, desenvolver parcerias para o alcance dos objetivos.

Outra frente importante de atuação das ações de formação didático-pedagógica para a Educação Médica é a formação de estudantes de graduação. Com o objetivo de formar a futura geração de profissionais docentes do curso de Medicina, ações como a oferta de disciplinas de Educação Médica, cursos e workshops são oferecidas aos futuros médicos. A introdução dos estudantes a este universo se justifica porque:

Como em outras áreas de conhecimento, o estudante das profissões da saúde, mesmo nas fases mais precoces da sua formação, vai fazendo suas escolhas e tecendo sua formação, direcionado para o que deseja na sua vida profissional. Quando essa escolha recai sobre uma área específica da saúde, ele encontra acolhimento, desde a graduação, para continuar a desenvolver seus conhecimentos e habilidades em clínica médica, cirurgia, pediatria, pesquisa em laboratório, saúde pública e outras áreas, mas não encontra apoio à sua formação quando pensa ser um futuro professor (Caramori *et. al.*, 2020, p.2).

O especialista B2 citou dois exemplos de formação júnior: um de uma versão para estudantes de um projeto já consolidado de formação de docentes médicos (o Faimer Júnior) e outro, referente a uma ação desenvolvida por ele em parceria com colegas educadores médicos. O especialista R2 também recordou de uma experiência nesse sentido.

O Faimer Júnior foi um evento desenvolvido dentro do Congresso Brasileiro de Educação Médica. Docentes médicos formados pelo projeto Faimer desenvolveram

atividades de formação para estudantes de graduação tendo alunos como facilitadores. B2

Nós criamos um projeto que, depois, virou uma disciplina com o objetivo de formação de alunos para entender os aspectos educacionais e, na verdade, motivá-los para serem professores no futuro. Quem organiza as atividades, essencialmente, são os alunos, sob a supervisão de um professor responsável, e então o que se faz é isso, é uma formação docente, uma formação educacional muito vivencial para eles, muito cheia de dinâmicas, e eles passam a saber mais do que os professores, o que deve ser feito, tá? B2

Eu conheço, também, outras instituições que, quando o estudante entra, primeiro ano, ele tem uma disciplina de Educação Médica, entendeu? Para explicar para ele por que não é só aula teórica, por que eles vão trabalhar em grupo, por que eles têm que ter responsabilidade associada à autonomia, por que em um lugar eles são avaliados assim, em outro lugar eles são avaliados assado. Para informá-los. E isso é um negócio poderoso de sensibilização. Então, eu acho que é um campo importante para atuar. R2

No contexto italiano, o especialista I2 também destacou uma formação orientada aos futuros professores de Medicina: “Tomemos como exemplo a Linea Verde, uma iniciativa da SIPEM, Sociedade Italiana de Pedagogia Médica”. I2

Voltado ao pessoal da área de Saúde, com até 35 anos, o curso tem duração de 12 encontros distribuídos em 4 finais de semana de meses sequentes e é pago (investimento de 800 euros). Ao abordar os principais temas referentes aos processos de ensino e aprendizagem na Educação Médica, o objetivo do curso é formar jovens formadores de acordo com os princípios da SIPEM, garantindo a continuidade de suas ações.

Caramori *et. al.* (2020) apresenta os resultados referentes a um projeto de formação pedagógica voltada aos estudantes de Medicina em uma universidade brasileira. Este projeto, coordenado por alunos de graduação com interesse e alguma formação prévia em Educação Médica, sob supervisão de docentes experientes na área de desenvolvimento profissional docente, intencionou familiarizar os participantes com as estratégias de educação, liderança, gestão, trabalho interdisciplinar e em equipe e desenvolvimento profissional, visando à futura docência. De caráter longitudinal, o curso teve duração de sete meses e, segundo a análise de seus desenvolvedores, os resultados, bastante positivos, com a formação pedagógica tanto dos alunos de graduação que participaram do projeto, quanto dos que o organizaram.

Por fim, citada pelos entrevistados brasileiros, outra frente de atuação importante para as ações que visam a formação pedagógica dos professores de Medicina são os programas de pós-graduação. Batista (2005, p. 291) identifica três principais modelos de docência na Educação Médica (o perfil pesquisador, o professor transmissor/reprodutor do conhecimento e o professor que se identifica com o ensino, mas carece de formação consistente), para os quais

“a institucionalização de práticas de formação docente, sobretudo no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, torna-se, assim, fundamental”.

Se orientando a partir dos princípios que regem a atuação do professor universitário no Brasil, pelos quais a LDB (Brasil, 1996) estabelece em seu Art. 66 que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, bem como pelos processos culturais que incidem sobre o professor na Educação Superior, é possível que “a opção pela pós-graduação *stricto sensu* em educação possa representar uma síntese de suas expectativas” (Cunha, 2009a, p. 86). De acordo com a autora, esse tipo de qualificação, ao passo que cumpre o processo de formação valorizado na carreira, potencialmente, pode atender a necessidade de conhecimentos ligados à sua condição docente. Isso pode ser evidenciado a partir da fala do especialista B2:

Quando as pessoas descobriram que era possível fazer doutorado com o Ensino em Saúde, que é uma coisa que as pessoas gostam, foi um espanto para todo mundo. Eu gosto de ser professor, mas eu sou obrigado a fazer uma pesquisa no laboratório com ratinho. Quando eles descobriram que era possível fazer, muita gente foi fazer doutorado, inclusive de muitas instituições federais, professores já das instituições federais que tinham feito mestrados nas áreas mais tradicionais, e que falam, nossa, um doutorado em Educação Médica, então eu preciso do doutorado, é lá que eu vou fazer. B2

A criação de programas de pós-graduação em Educação para a área de Saúde está em crescimento no Brasil. Podem ser encontrados genuinamente na sua forma robusta como programas oficiais das IES, ou como linhas de pesquisa e áreas de concentração:

Às vezes existe uma linha de pesquisa no programa de pós-graduação, que possibilita cadastrar algumas disciplinas que são de formação educacional. Tem outros lugares em que há uma área de concentração. Tem departamentos que têm uma disciplina de formação didática pedagógica que é oferecida para todo mundo. Em outros, que é obrigatória para todo mundo. Então, é heterogêneo o cenário. R2

Os dados sobre a experiência de um programa de pós-graduação em Ensino em Saúde de uma IES pública brasileira foram publicados por Troncon *et. al.* (2018, p. 1502). Segundo os autores, o objetivo principal deste programa é “revalorizar a formação docente na pós-graduação e de caracterizar a área de ensino na graduação e na pós-graduação como campo legítimo de investigação científica”. Os resultados alcançados nos primeiros anos são bastante animadores, mostrando todo o potencial que a pós-graduação possui em assumir-se como um lócus de formação para a docência universitária. Dentre eles foram citados: a criação e oferta de disciplinas formais de teorias de aprendizagem, estratégias de ensino e aprendizagem,

metodologias ativas e aprendizagem baseada em problemas, planejamento educacional, currículo e avaliação; o crescimento e consolidação de um grupo interdisciplinar e multiprofissional de pesquisa, que possibilitou conexões com centros de outros países através de convênios, pesquisas colaborativas, visitas técnicas, intercâmbios e estágios, a partir da atividade de pesquisa sobre temas como currículo e processo ensino-aprendizagem, avaliação do estudante, formação e desenvolvimento docente; a produção intelectual e científica de trabalhos, artigos e capítulos de livro numa interação produtiva entre docentes, alunos e especialistas de outras instituições; e atividades de assessoria e oferta de formações a gestores, coordenadores de graduação e colegiados docentes internos e externos à instituição.

Faculdades de Medicina que dispõem dessa opção têm motivado os estudantes a se formarem:

Temos estimulado candidatos a docentes, pessoas jovens a fazerem a pós-graduação em Ensino. E isso tem feito uma diferença enorme aqui, porque nós temos uma geração de jovens docentes muito estimulados. A grande dificuldade é reformar quem já está na prática. B2

Na ausência de programa específicos de Educação para a área da Saúde, programas de pós-graduação em Educação aparecem como alternativa para essa formação, sendo procurados por docentes de diferentes áreas (Cunha, 2009a). Pelos mesmos motivos que orientam a procura pelas pós-graduações em Ensino na Saúde, o campo da educação é escolhido pelos profissionais “no intuito de alcançar o reconhecido título e, ao mesmo tempo, satisfazer os seus interesses no campo da docência e da educação” (Cunha, 2009a, p. 583).

Soares e Cunha (2010b), destacam, no entanto que, apesar de abordarem temas específicos do campo da Educação, os PPGs de Educação têm se distanciado dos fazeres e saberes da docência da Educação Superior, ao assumirem a formação de pesquisadores como seu principal objetivo, tal qual faz os demais PPGs. Tal situação, segundo Cunha (2009) reforça a ideia de que a base da carreira do professor da Educação Superior se ancora na sua dimensão científica, orientando para a arbitrário entendimento de que o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção prevalecem sobre os conhecimentos de natureza didático-pedagógica.

6.1.3 Profissionais formadores

Um outro aspecto investigado refere-se a quem tem formado pedagogicamente os professores que atuam nos cursos de Medicina. Conforme destacamos no quadro 13, nos quatro programas analisados, os responsáveis por pensar, organizar e executar essas ações são os próprios professores integrantes do órgão (se possuírem a expertise necessária para a abordagem do tema a ser desenvolvido na formação) ou professores convidados, externos à faculdade ou instituição.

Percebemos que, a depender da forma de organização e constituição do programa, a recorrência a profissionais formadores externos pode ser maior ou menor.

Então, eu tenho essas pessoas de referências dentro da Faculdade de Medicina e no nível nacional. E quando tem, por exemplo, um tema como o uso de mapa conceitual para raciocínio clínico, eu tenho duas pessoas de fora que são as melhores pessoas para chamar para isso, não é aqui não, ninguém tem experiência com isso. Mas elas têm, então eu chamo, aí eu faço um workshop disso, instrumental, trazendo essas pessoas que sabem realmente lidar com isso. Eu chamo pessoas, ou de dentro ou de fora. B2

A centralização na figura do coordenador e a ausência de um grupo que dê suporte e construa as ações coletivamente implica numa maior recorrência a profissionais formadores externos ao órgão. É necessário que os programas tenham consciência sobre a própria necessidade de formar seus formadores, de criar uma cultura de corresponsabilidade entre os membros, que seja capaz de favorecer o fortalecimento do programa e ampliar o alcance das suas ações, como bem destacam os especialistas R2 e I2:

Atualmente nós chamamos pouca gente de fora, porque a gente tem um contingente bom de professores que dá conta de fazer. A gente sempre trabalha em times. E nós temos 20 professores no programa. Tem um grupo mais sênior, um grupo intermediário e um grupo júnior. E a gente faz equipes com professores desses três extratos. Então, por exemplo, quando nós vamos fazer um módulo básico, são cinco ou seis encontros. Em cada encontro, nós temos pelo menos quatro facilitadores, né? Sempre tem um veterano, tem um intermediário e tem um novato. E isso é um sistema de formação também de facilitador, né? R2

Seria importante reunir o primeiro pequeno grupo. Há muitos anos, quando começamos aqui na Medicina, antes de a iniciativa passar para a universidade, usávamos esta metáfora: disse que o primeiro grupo é o dos Apóstolos, eram apenas doze, eram precisamente seus amigos, amigos, amigos, amigos; depois havia o grupo de discípulos; e, depois havia aqueles que, quando ele falava, não desciam de casa, mas talvez olhassem pela janela para ouvir. I2

O grupo de profissionais formadores, tanto da formação inicial como da formação contínua, deve receber atenção especial das políticas e ações de desenvolvimento profissional institucionais. De acordo com Reali e Mizukami (2010), professores formadores também devem “reaprender” um ofício que tradicionalmente foi definido como o de apenas oferecer aulas, cursos e seminários (ou acompanhar as poucas inserções de seus alunos – futuros professores – nas salas de aula, no caso da formação inicial). As autoras ainda reforçam a necessidade de:

[...] um novo paradigma de desenvolvimento profissional, que representa uma ruptura com a visão deficitária sobre os processos de ensino e aprendizagem e exige que os formadores de professores sejam capazes de atuar em novos locais e de modo diverso ao que foram formados (...) assumam de modo mais intenso as suas novas responsabilidades – o que exige compreender novos repertórios (Reali e Mizukami, 2010, p. 135).

Carrasco, Xavier e Azevedo (2018, p. 217) nos lembram que “para ter condições de efetivamente se constituir enquanto docente, é necessário despertar para o fato de que são necessários saberes específicos para o exercício desta profissão”, para o que a formação pedagógica em diálogo com os pares e com profissionais especializados é indispensável. Para as autoras, este profissional é o assessor pedagógico, profissão esta que ainda não é legitimada na maioria dos locais em que atua ou pode atuar.

Imbernon (2016), também, defende a existência de assessores com formação específica para o processo, habilitados a contribuir na elaboração do projeto, na prática, como apoio à realização do diagnóstico das necessidades formativas e sua prioridade, promovendo processos de pesquisa participativa e acompanhando o desenvolvimento.

De acordo com Antonello *et. al.* (2023), esta função pode ser ocupada por docentes, pedagogos e técnicos em assuntos educacionais das universidades federais, que acompanham aspectos pedagógicos que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Segundo Cunha (2014), no Brasil, à frente destes departamentos de assessoria pedagógica geralmente se encontram docentes, titulares das universidades, com reconhecido conhecimento da área pedagógica. No entanto, apesar da legitimidade dessa posição ocupada, a autora destaca que “sua permanência na ação assessora é transitória, pois o vínculo funcional que possuem não as compromete prioritariamente com esse espaço de atuação” (Cunha, 2014, p. 339). Ou, ainda, a sobreposição de funções da carreira docente inviabiliza uma atuação mais consistente e uniforme. Tal qual percebemos no trecho da entrevista a seguir:

Imagina que a mesma pessoa que dá plantão, que cuida da graduação, cuida da pós, cuida do programa, viaja pra participar da reunião do Conselho Estadual de Educação, isso não existe... B2

Nossa pesquisa evidenciou a inexistência do profissional assessor pedagógico nos programas analisados. Em geral existe um docente que atua como coordenador, um grupo de docentes que dá suporte às ações e servidores técnicos que viabilizam a execução das atividades. Nos órgãos brasileiros, apesar de identificarmos a presença de pedagogos nas equipes, estes não assumem a função de assessor, exercendo mais um lugar de consultor de apoio, pois “o pedagogo, quando chamado a atuar nesses campos, é um mero coadjuvante” (Cunha, 2009a, p. 84).

Ao questionarmos nossos entrevistados sobre a possível existência e participação dos profissionais da Educação na constituição destes órgãos, identificamos um certo conceito prévio decorrente de experiências anteriores e conflitos com relação à perspectiva de formação do professor que atua no curso de Medicina ou da área da Saúde:

Então, eu, particularmente, não uso quase nunca a expressão metodologia ativa. Então, quando trabalhei num outro órgão de formação, essa é uma coisa interessante para te contar, eu usava, eu tinha muito cuidado com nominar as coisas, porque o pessoal da Faculdade de Educação é extremamente crítico. Falou competência, já vira um bafafá. Falou metodologia ativa, vira um bafafá. Falou alguma coisa instrumental, nossa, é pecado mortal. Então, eu não falava. Eu dizia assim, então, nós temos que usar métodos em que os alunos se envolvam, que eles possam ir atrás da coisa, que eles se sintam emocionalmente motivados. Ninguém da Educação vai ser contra isso. B2

Uma professora da Faculdade de Educação, pedagoga de formação, criou um curso de pedagogia universitária, que uma vez por mês tinha um período de quatro horas. O que se discutia nisso? Em geral, bases teóricas da educação, conceitos fundamentais. E o pessoal ia e fazia inscrição e depois ia desistindo. Nós, aqui do programa, também trabalhamos um pouquinho com as bases nesse módulo básico, mas sempre procurando dar uma conotação bem assim, prática para as coisas. Tipo assim, teorias de aprendizagem, aprendizagem de adulto, sempre procuramos mostrar como que aquilo faz diferença no dia a dia do professor, na maneira que ele trabalha, na maneira que ele dá aula, né? É uma lógica diferente. R2

Este quadro pode ser atribuído ao desprestígio que, histórico e culturalmente, a universidade tem conferido às ciências da Educação, bem como ao entendimento equivocado, de condição instrumental e messiânica, sobre o uso do conhecimento pedagógico para a resolução de problemas (Cunha, 2009a).

6.1.4 Coletivos docentes

Em nossa pesquisa, a influência dos coletivos docentes para a promoção da aprendizagem profissional da docência mostrou-se um aspecto interessante a ser analisado. Tal qual destaca Imbernón (2016), é impossível discutir educação, hoje, sem falar da importância das redes educacionais, pois elas carregam uma noção de espaço compartilhado por um conjunto de pessoas, e onde se encontram ferramentas que fortalecem a interação entre elas, desde as formas associativas mais amplas, como os conselhos profissionais, até as de âmbito mais particularizado, como a própria comunidade docente da unidade.

Em se tratando de professores de Medicina, os principais coletivos que atuam no nível nacional sobre essa dimensão, organizando e desenvolvendo ações de desenvolvimento da Educação Médica, são a Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM), no Brasil, e a Sociedade Italiana de Pedagogia Médica (SIPEM), na Itália. Compreender o papel destas congregações é importante porque, conforme afirma Nóvoa (1991, p. 25):

[...] as formas associativas exprimem-se através da manifestação de um saber disciplinar, da manifestação de tendências pedagógicas e da vontade de exercer um novo poder profissional. Significa que o seu estudo nos dá acesso a um conjunto de questões de grande importância para a compreensão do processo de (des)construção da profissão docente, para um conhecimento detalhado das lutas pela qualificação/desqualificação profissional.

Segundo os entrevistados, a atuação dessas sociedades tem sido de fundamental importância para a Educação Médica. Com relação à promoção de ações de formação pedagógica, elas aparecem como um dos braços dessas associações, consolidando-se através da parceria em eventos ou da organização e oferta efetiva de cursos e workshops. Tais elementos podem ser obtidos a partir das falas dos entrevistados:

Eu acho que o papel é importante. E eu acho que a ABEM tem feito muito bem esse papel. E eu acho que fez muita coisa e está fazendo muita coisa. Mas, no final, é aquela mesma dificuldade das pernas. Porque você tem a nacional, que tem um número pequeno de pessoas que trabalham lá. Quando você vai para as regionais, também é um número pequeno de pessoas que trabalham. E esse trabalho dessas pessoas é um trabalho quase que, vamos dizer, é benemérito, porque as pessoas são ocupadas e, no entanto, elas dedicam um tempo e uma energia grande para fazer uma coisa que elas não ganham nada, a não ser fazer o que gosta e o que acha importante, aquilo que nós estávamos discutindo antes, de como melhorar as coisas dentro de cada instituição. Mas, mesmo com essas dificuldades, eu acho que está melhorando tanto, do ponto de vista quantitativo, alcance das ações, número de ações, como na qualidade do que tem sido feito também. Vou te dar um exemplo básico, que é o teste de progresso, por exemplo. Ou o curso de preceptoria, que são coisas de alcance nacional, de muito boa qualidade, muito impacto. R2

Eles (ABEM) estão de novo começando o curso de formação de preceptores, que hoje tem curso de formação de preceptores em várias unidades. B2

Na conferência dos presidentes dos cursos de graduação em Medicina, a tarde de sexta é sempre um laboratório de formação pedagógica, organizado pelo SIPEM, pela Sociedade Italiana de Pedagogia Médica. I2

Outros coletivos também se mostram importantes na trajetória de formação profissional docente, visto que congregam professores, divulgando produções e promovendo atividades que possibilitam a disseminação de conhecimento e a troca entre os pares. A fala do especialista I2 manifesta essa influência:

Tanto quanto podemos, tentamos promover a participação em grandes conferências internacionais de pedagogia médica, como a AMEE, a Associação para a Educação Médica na Europa, que é uma agência muito grande que organiza uma conferência para 4.000 pessoas todos os anos. Os participantes, embora se chame Europa, na verdade é uma sociedade internacional, as pessoas vêm de muita Ásia, até da América Latina, há profissionais que são educadores da faculdade de medicina. Na Itália existe também a SIMEN, que é a Sociedade Italiana de Medicina Narrativa, enquanto a SIMMED é a Sociedade Italiana de Simulação em Medicina. São duas sociedades muito ativas, que começam a unir cada vez mais pessoas. Claro, são monotemáticos, a narrativa, E recentemente, existe também a Sociedade Italiana de Ciências Humanas em Medicina. I2

No Brasil, existem, também, associações semelhantes como a Sociedade Brasileira de Simulação na Saúde (SOBRASSIM) e a Sociedade Brasileira de Medicina de Família e Comunidade (SBMFC). Embora pesquisada, não encontramos referência sobre agremiação de coordenadores de curso de Medicina, uma importante forma organizativa existente na Itália, conforme destaca o especialista I2:

Um ator muito importante para a medicina na Itália, é um órgão chamado Conference dei Presidenze del Laurea Course e é um órgão autoconvocado, no qual todos os presidentes dos cursos de graduação em Medicina da Itália, tanto os em italiano como os internacionais em inglês, significam agora quase 80 cursos de graduação em toda a Itália. Eles se reúnem quatro vezes por ano, duas vezes para uma curta reunião de um dia e geralmente essas reuniões são dedicadas a aspectos mais políticos e regulatórios. Porém, sempre há um pequeno treinamento oferecido aos reitores de cursos de graduação, talvez sobre temas relacionados ao conteúdo, que são colaterais e são possíveis avanços na oferta de cursos de graduação. Os dois encontros longos, porém, são às sextas e sábados e a tarde de sexta é sempre um laboratório de formação pedagógica, organizado pelo SIPEM, pela Sociedade Italiana de Pedagogia Médica. I2

Muito citadas na literatura internacional, as comunidades de prática têm se mostrado importantes e valiosos espaços de partilha e construção de conhecimentos acerca da docência universitária. Definidas por Imbernón *et. al.* (2020), como comunidades em que os indivíduos têm a oportunidade de aprender através da criação, gerenciamento e compartilhamento de

conhecimentos, as comunidades de prática constituem-se como um grupo voltado a desenvolver conhecimento especializado com base na comunicação e na reflexão sobre experiências práticas vivenciadas pelos participantes. De acordo com Imbernón (2016, p. 204) ela se organiza de modo que “o próprio grupo estabelece os objetivos e decide em que se deseja formar. Os componentes são sempre selecionados no contexto da prática, isto é, a formação acontece a partir de dentro, do lugar em que se gera a prática do trabalho”. Sobre isso, o especialista T2 considera:

Acho que é muito importante. São ferramentas muito adequadas para a formação, porque, sobretudo, as comunidades de prática, por exemplo, são situações onde o professor se coloca não só como aluno, mas também como colega que implementa uma comparação entre pares, o que, portanto, também pode ser muito mais eficaz, especialmente se o professor tiver uma certa experiência. T2

Tais grupos podem, ou não, estar vinculados à algum programa de formação continuada institucional. Para Steinert *et. al.* (2014), deve-se ampliar as perspectivas de ofertas formais de formação pedagógica a fim de favorecer a aprendizagem informal em contextos autênticos, de modo que se enfatize o papel da experiência, da prática reflexiva e das configurações de grupo. A autora destaca a importância das comunidades de prática, aliadas ao compromisso individual e institucional, na promoção da reflexão, construção da identidade e desenvolvimento profissional docente.

Modelo análogo à comunidade de prática, a comunidade de aprendizagem, segundo Pryjma e Oliveira (2016), também se constitui como um grupo de estudo e reflexão, que pode se desenvolver em contextos onde se projeta uma educação colaborativa da própria comunidade escolar/universitária, a partir de aproximações entre diferentes instituições de ensino, empresas, associações ou grupos de estudo/pesquisa e contribuem para que o conhecimento teórico e prático seja aprimorado, projetando mudanças de posturas, reconfigurações e adequações no fazer pedagógico dos professores.

6.2 Orientação das ações formativas

Ao considerarmos o processo de ensino-aprendizagem como um “fenômeno complexo realizado entre os sujeitos professores e alunos, situados em contextos, imbricado nas condições históricas e mediado por múltiplas determinações” (Franco e Pimenta, 2016, p. 543), admitimos a existência de princípios formativos e pedagógicos imprescindíveis a ele. Tais princípios atuam como um eixo orientador das ações educativas, em função do qual se estabelecem as relações,

práticas, bases teóricas, metodologias e estratégias pedagógicas escolhidas para que se promova a formação desejada, para os fins educacionais esperados.

Freire, em sua obra, insiste na advertência de que a educação nunca é um processo neutro, e, portanto, o projeto de educação e o trabalho do professor deve, sempre, posicionar-se entre dois caminhos antagônicos “uma educação para a domesticação, para a alienação, e uma educação para a liberdade. Educação para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito” (Freire, 2002, p. 44). O currículo, aquilo que conta como conhecimento, as formas como é organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, é resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja um conhecimento legítimo, e, também, é produto das tensões, conflitos e concessões estabelecidas entre grupos sociais divergentes (Apple, 2011).

Como processo educacional que é, a formação permanente de professores é orientada segundo determinadas concepções acerca do que seja o papel da educação na sociedade, a atuação esperada do professor e, no caso da Educação Superior, a função da universidade e da formação universitária. Zeichner (1993, p. 3), ao salientar a existência de diferentes perspectivas formativas, define o paradigma de formação de professores como sendo “uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que dão características específicas à formação de professores”.

Marcelo Garcia (1999) elenca diversos tipos de abordagem assumidos pelos programas de desenvolvimento profissional docente. Segundo o autor, as principais orientações são: a acadêmica, que enfatiza o papel do professor como especialista, formando-os para o domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista; a tecnológica, que tendo o ensino como ciência aplicada, forma o professor para adquirir princípios e práticas decorrentes dos estudos científicos sobre o ensino; a personalista, que enfatiza o caráter pessoal do ensino, no sentido que cada sujeito desenvolve as suas estratégias peculiares de aproximação e percepção do fenômeno educativo; a prática, que partindo do ensino como atividade complexa e o trabalho docente incerto em situações únicas, fundamenta sua ação na experiência e observação para a organização e desenvolvimento das práticas de ensino; a tradicional, na qual, havendo separação entre teoria e prática, a ênfase sobre a prática direciona para uma aprendizagem da docência a partir da tentativa e erro; a reflexiva sobre a prática, pela qual a análise e interpretação da prática pelos professores orienta a construção dos conhecimentos pedagógicos; e, a social-reconstrucionista, na qual a reflexão sobre a prática incorpora um compromisso político, ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas. Para todas elas há valores e críticas associadas. O autor também faz uma importante consideração sobre estes conceitos, ao afirmar que tais orientações não,

necessariamente, se excluem, podendo se conectar, dialogar e se misturar nas ações de formação que se propõem aos professores.

Não tomamos essa referência como base de orientação para a categorização de nossa pesquisa, mas consideramos importante destacar que os programas de desenvolvimento profissional docente partem de concepções formativas para promoverem as suas ações, determinando os objetivos, os espaços, os formadores, os conteúdos, as metodologias e estratégias a serem considerados nas suas atividades. Neste trabalho, a análise das informações obtidas sobre os objetos de estudo possibilitou identificarmos quatro principais eixos de orientação para a elaboração e condução das atividades promovidas por estes órgãos, são eles: formação para a avaliação; formação para as competências; formação pela/na prática; e, formação para a qualidade e inovação. A seguir, discutiremos cada uma dessas concepções.

6.2.1 Formação para a avaliação

A perspectiva de formação para a avaliação foi identificada principalmente no programa brasileiro B1, no qual o órgão se organiza em torno de atividades relacionadas às avaliações internas dos cursos, externas nacionais e internacionais, com acompanhamento, análise e divulgação dos resultados dessas avaliações junto à comunidade acadêmica. O desenvolvimento profissional docente neste programa, aparece como uma extensão da sua atuação, constituindo-se um dentre os vários objetivos atribuídos ao núcleo. A fala da especialista B2 destaca essa vinculação das atividades de desenvolvimento docente ao processo de avaliação dos cursos:

Nosso programa tem várias atividades, na verdade, ele tem várias missões, a missão dele é ampla, e o desenvolvimento docente é uma delas, para apoiar a qualificação do processo, teoricamente, de avaliação. Só que você não qualifica o processo de avaliação sem qualificar o processo de educação, sem qualificar o currículo. E, portanto, tudo vira desenvolvimento docente. B2

Ainda que o programa B1 seja o mais diretamente orientado pela perspectiva da avaliação, isso não significa que os demais programas não concebam os processos avaliativos aos quais são submetidos como importante diretriz de suas ações. Tal qual como foi discutido em capítulos anteriores, as políticas de avaliação da Educação Superior têm se orientado pelos princípios da ideologia neoliberal e do sistema capitalista de produção de modo a produzir a competição global e o ranqueamento das instituições e cursos universitários.

Tendo as DCN de Medicina, no Brasil, e o Tratado de Bolonha, na Europa, como referências para os processos pedagógicos e relacionados ao exercício da docência, as avaliações são aplicadas aos cursos e instituições fundamentadas nestes documentos.

De acordo com Sordi (2019, p. 138), o forte apelo aos interesses mercadológicos como referencial dos processos formativos docentes pode subtrair destes a complexidade que perpassa o campo da Pedagogia Universitária: “as atuais políticas de avaliação que incidem sobre as universidades conspiram para uma pedagogia universitária mais rasa e neotecnicista, na qual os fins cedem importância aos meios”. Para a autora:

[...] o processo de formação do educador precisa ser reconfigurado de modo mais amplo, crítico, rigoroso, afastando-se de aprendizagens meramente instrumentais voltadas ao ensino do que cai nas avaliações externas ou aquilo que se encaixa pragmaticamente ao que o mercado demanda (Sordi, 2019, p. 139)

É necessária uma concepção de formação que supere a orientação que visa a produção de resultados para a avaliação externa, em benefício de uma outra perspectiva que assuma a avaliação interna e as necessidades formativas constatadas como referenciais de planejamento e implementação de programas permanentes de intervenção junto aos professores. Segundo Rodrigues e Esteves (1993), a análise de necessidades, ao considerar os interesses, expectativas e problemas enfrentados pelos docentes, pode contribuir na definição de objetivos e decisões sobre conteúdos e estratégias a serem trabalhados nas ações formativas.

Apesar de diversos autores atribuírem um significado ambíguo e polissêmico à palavra necessidade, considerando a conceituação de Zabalza (1998, p. 62), a qual considera que a necessidade é instituída pela diferença que se produz “entre a forma com as coisas deveriam ser, poderiam ser ou gostaríamos que fossem e a forma como essas coisas são de fato”, compreendemos que os temas a serem desenvolvidos nas atividades de formação profissional docente emana dos próprios professores, cursos e instituições.

O especialista I2 destaca a importância de as formações partirem das necessidades dos docentes:

Quando inicio cursos para professores, sempre começo com um brainstorming no qual peço que apontem seus problemas. Se você está treinando adultos, você não pode levá-los aonde você diz, você tem que ir aonde eles precisam ir, aonde eles percebem que precisam ir. I2

Você tem que começar pelo problema, eu o mencionei, provavelmente você o conhece melhor do que eu, você sabe que ele disse que se, não só um adulto, mas também uma criança, não percebe a dissonância cognitiva, ela continua fazendo o que sempre fez. I2

Ximenes (2020, p. 214-215), ao afirmar que consciência e prática social são indissociáveis, destaca que:

[...] as ações de formação continuada, devem proporcionar as condições concretas (materiais e imateriais) para possibilitar o desenvolvimento humano e desenvolvimento profissional, considerando as necessidades formativas das professoras, não o dizemos numa visão idealista ou metafísica de descobrir o que elas “querem” ou “precisam”, como se suas necessidades individuais fossem descoladas da realidade e construídas isoladamente “dentro da sua consciência”, mas sim tomar a sua atividade principal (docência) como eixo central do processo formativo, considerando que é da prática social de trabalho do professor que advém suas necessidades formativas.

Para Nuñez e Ramalho (2002), a origem das necessidades formativas não pode situar-se só nos indivíduos, mas também nas instituições desenvolvedoras das atividades dentro do contexto da sociedade. Os autores defendem que na determinação das necessidades formativas como categoria estruturante das ações de formação, os programas de desenvolvimento profissional docente devem admitir que, devido ao desconhecimento que os próprios professores possuem a respeito da natureza da docência, nem sempre as necessidades surgem nas avaliações dos professores, fazendo-se necessária “a reflexão da prática orientada por perspectivas teóricas que possibilitem questionar a própria prática e dar origem a novas necessidades para o aperfeiçoamento do trabalho profissional” (Nuñez e Ramalho, 2004, p. 4).

6.2.2 Formação para as competências

Elemento importante, presente nos documentos que regem a Educação Médica no Brasil e na Itália, é a aprendizagem por competências. Orientada, primariamente, para a elaboração dos currículos e o exercício da prática pedagógica docente no processo de ensino-aprendizagem, as competências também passaram a condicionar as ações de formação dos professores da Educação Básica e Superior.

Termo polissêmico, a noção de competência tem sido utilizada para definir diferentes concepções e orientar projetos divergentes de educação. Precusores no uso da expressão, Perrenoud e Gather Tuler (2002, p. 19) definem competência como:

[...] uma aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção de avaliação e raciocínio.

Na mesma direção, Le Boterf (2003) caracteriza competência como um “saber agir” pertinentemente diante de uma situação específica, mobilizando, integrando e combinando um conjunto de saberes e recursos, para a execução de uma atividade. Para Rué (2009, p. 25) “competência é a forma como uma pessoa expressa o conjunto do próprio conhecimento em uma situação concreta”.

A defesa das competências como elementos orientadores do processo educativo e formativo, se baseia no fato de que as pessoas podem possuir conhecimentos e não saber mobilizá-los de modo pertinente e oportuno em uma situação de trabalho (Perrenoud, 1999), de modo que, educar a partir das competências constitui-se como uma possibilidade de mobilização do conhecimento e aplicação relevante (Rué, 2009). Segundo Perrenoud (1999), a mobilização ocorre em situações complexas, que não partem da resolução do problema, mas, primeiramente da determinação dos conhecimentos pertinentes, da sua reorganização em função da situação, a fim explorar suas lacunas.

Em nossa pesquisa, as competências aparecem nas declarações dos entrevistados naturalizadas como termos intrínsecos à Educação Superior, bem como, em referência aos processos formativos docentes:

O professor de Medicina, além das competências clínicas, na minha opinião deveria ter competências pedagógicas. O formador de professores, deve focar-se nisso, abordar o problema de como a Medicina é ensinada, tendo também em conta algumas peculiaridades dos conteúdos a transmitir à Medicina e das competências a transmitir à Medicina. T2

No segundo ano do módulo básico por exemplo, trabalhamos as competências práticas, que é algo que realmente diz respeito a todos, não apenas aos médicos ou aos profissionais de saúde. Os princípios de treinar habilidades técnico-manuais são os mesmos, quer você tenha que aprender a passar pontos ou a fazer uma injeção intravenosa, quer você tenha que aprender que quando você cava tem que ir camada por camada, você tem para tirar fotos, relevos, pincéis e assim por diante. I2

Você sabe o que é EPAS, essa expressão? São atividades profissionais confiáveis, é uma sigla que a gente usa muito na medicina, e assim, o que é uma atividade profissional confiável que eu espero que um aluno seja capaz de fazer. Então ele tem que ser capaz de entrevistar o paciente, examinar o paciente, fazer hipóteses diagnósticas. Transfere isso para um programa de pós-graduação em Ensino em Saúde. Então a gente tá fazendo um para definir quais são as competências esperadas ao final do programa. B2

Na literatura italiana, é comum o uso do termo competência direcionado às práticas de formação de professores da Educação Superior. Giovannini (2011) afirma que o ensino inovador e a melhoria das competências didático-pedagógicas dos professores são fatores importantes para o desenvolvimento dos indivíduos e de suas instituições. Felisatti e Serbati

(2014) elencam algumas competências intrínsecas à atividade do professor. Segundo eles, são necessárias competências de comunicação e interação com os alunos, de concepção global da ação de ensino e formação, de coordenação estratégica e de liderança.

O pesquisador brasileiro Masetto (2015b), também, defende que a docência na Educação Superior exige um conjunto de competências específicas, que tornam o professor um profissional capaz de atuar de forma competente sobre as variantes relacionadas ao exercício de sua profissão. Para o autor, além da competência em determinada área do conhecimento, já exigida para a sua atuação, a docência exige o domínio na área pedagógica através do desenvolvimento das competências referentes: ao conceito de processo de ensino-aprendizagem; concepção e gestão de currículo; integração das disciplinas como componentes curriculares; compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno; teoria e prática da tecnologia educacional; concepção do processo avaliativo e suas técnicas para feedback; e, planejamento como atividade educacional e política.

Marcelo Garcia (1999) atenta para a noção de competências que aparece sempre relacionada a diversas caracterizações que desenham o perfil do professor a ser formado: além de flexível, deve ser aberto à mudança, capaz de analisar o seu ensino, autocrítico, com um amplo domínio de competências cognitivas e relacionais. Pollar e Tann, 1987 (*apud* Marcelo Garcia, 1999) classificam seis tipos de competências necessárias ao professor reflexivo: empíricas (de conhecimento da realidade da classe); analíticas (de interpretação da realidade para inferir a teoria); avaliativa (de emissão de juízo sobre as consequências educativas); estratégicas (de planificação das ações); práticas (capacidade de atuação em congruência com os fins e os meios); e comunicação (partilha e diálogo com o coletivo).

São muitas as críticas destinadas a essa concepção de educação/formação que se orienta para a formação de competências profissionais. A principal é a de que o conceito de competências está intimamente atrelado à formação de características desejáveis à formação de mão de obra para o mercado, ao atendimento dos interesses do capital.

A rejeição à incorporação das competências no campo da Educação, em geral, se fundamenta no sentido prático que lhe é subjacente, à concessão de prioridade excessiva ao mundo do trabalho em prejuízo de uma formação conceitual mínima e da valorização do processo de formação humana das pessoas (Diaz-Barriga, 2011).

Para Pimenta (2002), o discurso das competências, seria uma nova forma de (neo)tecnicismo, um aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo. Também em Rios (2002) há o alerta de que, ao ser apropriado pelas propostas

oficiais, o termo “competências” enseja um novo tecnicismo, que visa a manutenção das condições concretas do contexto educacional.

Nessa perspectiva, utilizar o discurso das competências, segundo Sacristán (2016) é optar por uma forma de interpretar os problemas educacionais e condicionar as formas de solucioná-lo, de se sobrepor a outros discursos, ocultar determinadas adversidades e desqualificar outras estratégias e políticas; é optar pelo velho, pensando se tratar do novo.

Pimenta (2002) e Rios (2002) discordam da substituição dos saberes, conhecimentos, habilidades e capacidades (no caso da educação) e qualificação (no caso do trabalho) por “competências”. Pimenta (2002) afirma que essa alteração expropria o professor da sua condição de sujeito do seu conhecimento.

Instalada nos documentos regulamentadores dos cursos, nos currículos e nos discursos docentes, as competências já se fazem presente no dia-a-dia dos professores de Medicina, de modo que é de extrema importância que se aborde o tema criticamente, para que os cursos de graduação em Medicina e a formação dos profissionais médicos se afastem dos interesses mercantilistas, e dos valores neoliberais da meritocracia e competitividade por exemplo, em direção a um projeto de educação emancipatório, comprometido com o bem comum e com a transformação social.

Destacamos, no entanto, ser necessária uma atenção na condução da crítica às competências, ou melhor, na reflexão sobre elas, a fim de que não se distancie os professores de Medicina das práticas de formação, mas que seja parte da construção gradual da aprendizagem da docência, que se dá em torno da reflexão sobre a prática e vivência dos professores, e não destacada delas.

Em que se pese a crítica aos contornos mercantilistas da chamada pedagogia das competências e sua adoção pelos documentos oficiais dos Estados para orientar as diretrizes da Educação Médica e da Educação Superior, alguns autores assumem aspectos positivos contidos nessa concepção, outros a defendem como abordagem metodológica dos processos educativos, e outros, ainda, enfatizam a possibilidade de um enfoque mais contextualizado histórico e socialmente. Pereira e Lages (2013) nos advertem que, muitas vezes, as competências são reduzidas a competência técnica, esvaziando as outras dimensões importantes na formação profissional dos indivíduos, como aquelas relacionadas ao questionamento dos problemas da ordem social vigente e da viabilização da construção de uma práxis histórica de reestruturação social a partir de sua atuação profissional.

Ao evidenciar o foco no atendimento às demandas do mercado, Rios (2002, p. 83) afirma que “não é mau, em princípio, levar em conta uma demanda – afinal, é preciso sempre

considerar o contexto em que se desenvolvem a formação e a prática profissional”, no entanto, alerta para o risco de se confundir a demanda imediata, de produção de mão de obra, com a demanda social que expressa as necessidades concretas da sociedade.

Pimenta (2002, p. 42), ao admitir que competência também diz respeito à teoria e prática para fazer algo, assume a importância da valorização do conhecimento em ação, desde que, sobre aquilo que se faz se construa: “visão de totalidade; consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação; das origens; dos porquês e dos para quê”. Pereira e Lages (2013), por sua vez, destaca que a crítica às competências não se refere à sua dimensão didática, mas à “centralidade do método em detrimento dos objetivos da prática educativa e dos conhecimentos necessários para efetivá-la.

Segundo Diaz-Barriga (2011) é importante que se reconheça a existência de diferentes escolas de pensamento por trás da proposta de competências, pois, ao passo que alguns enfoques reivindicam produtos, como os modelos trabalhista e comportamental, outras buscam reconhecer a competência como processo, qualidade e desenvolvimento, que é o caso dos modelos socioconstrutivista e pedagógico-didático. No primeiro caso, a abordagem é orientada para o desempenho no trabalho, com um importante conjunto de habilidades pessoais e sociais, enquanto no segundo, a aprendizagem se orienta a partir de fatos concretos, com reconhecimento dos conhecimentos prévios e construção de pontes para os novos aprendizados.

Assentindo a ambiguidade do termo, Eiro (2010), também, ressalta que o conceito de competências pode ser usado para designar diferentes fins, que poderão resultar em diferentes práticas pedagógicas: num modelo de educação mais tradicional, academicista e conservador teria um foco na competência-destreza, sendo utilizada como estratégia de crescimento do setor produtivo; e num modelo crítico de educação, centrado em competências pessoais e ações coletivas, ainda que utilizando habilidades técnico-práticas como ferramenta. Por isso, a autora afirma existir dois tipos de pedagogia das competências, que se diferem de acordo com seus fins: a pedagogia das competências para a formação laboral, na qual o desenvolvimento de competências é voltado para o melhor rendimento do setor produtivo e empresarial; e, a pedagogia das competências para a formação integral, com ênfase no desenvolvimento de competências voltado à solução de problemas do cotidiano e para a melhoria das condições de vida.

No bojo das discussões sobre os processos formativos docentes, a formação para as competências, na sua perspectiva de desenvolvimento de habilidades técnicas para a atividade docente, não dá conta da amplitude de desafios e possibilidades que abarcam a profissão do professor e processo educativo inerente à escola ou à universidade. De acordo com Rios (2002),

existe uma perspectiva de competência destacada do viés ideológico, que aponta para direitos e deveres presentes numa prática social.

Sacristán (2016) atenta para que a competência não seja entendida como sinônimo do que interessa à educação, em que o ser educado representa um saber fazer ou capacidade para operar. Segundo ele, é preciso cuidado no uso dessa linguagem, pois ela não leva em consideração as qualidades humanas necessárias à construção de um novo conhecimento no mundo e sua transformação, não questiona se nos tornamos “mais conscientes, responsáveis, justos, inventivos, expressivos, prudentes, solidários respeitosos, colaboradores, amáveis, sãos, cultos, humanistas, avessos às desigualdades, intelectualmente formados ou sábios” (Sacristán, 2016, p. 36).

Imbernón (2016, p. 219) destaca que:

Se queremos aumentar a qualidade da educação, temos de aprender a mudar o currículo, as estruturas organizativas das escolas e as questões didáticas nas aulas. Não é suficiente dizer que é preciso ensinar por competências, que é preciso modificar o currículo e estruturas da escola de maneira diferente. É necessária uma profunda reflexão sobre um novo modelo de formação inicial *e continuada* (acréscimo nosso) do professorado que ajude a estabelecer um novo papel como agentes de mudança educacional, cultural e social. É preciso passar à ação.

Conceber uma matriz crítico-emancipatória, ressignificando a noção de competência, pode contribuir para a instalação de projetos educacionais e de desenvolvimento profissional docente, mais consistentes e coerentes com a concepção de educação para a formação humana e emancipatória dos indivíduos e sociedade.

De acordo com Ramos (2003) o termo pedagogia das competências possui uma estreita relação com educação e trabalho, com base no pressuposto das novas demandas profissionais que atendem as novas características da sociedade, de modo que, as competências específicas de cada profissão devem, necessariamente, ser desenvolvidas nos currículos pedagógicos dos cursos de Educação Superior.

Deluiz (2001, p. 8), propõe que se atribua à noção de competência um novo sentido, que seja capaz de atender aos interesses dos trabalhadores, apontando “princípios orientadores para a investigação dos processos de trabalho, para a organização do currículo e para uma proposta de educação profissional ampliada”. Essa nova construção propõe que a competência profissional deve englobar, além da dimensão individual, de caráter cognitivo, relativa aos conhecimentos produzidos em situações concretas de trabalho, aqueles da dimensão coletiva, balizada por parâmetros socioculturais e históricos.

Nesta perspectiva, a identificação, definição e construção de competências profissionais não se pauta pelas necessidades e demandas estritas do mercado, na ótica do capital, mas leva em conta a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho, os contextos macroeconômicos e políticos, as transformações técnicas e organizacionais, os impactos socioambientais, os saberes do trabalho, os laços coletivos e de solidariedade, os valores e as lutas dos trabalhadores (Deluiz, 2001, p. 8).

Com relação ao campo da Pedagogia Universitária, o desenvolvimento de competências específicas à docência, intencionado pelos processos de formação permanente, deve estar diretamente vinculado à reflexão crítica sobre os contextos nos quais atua o professor, desde a sua prática em sala de aula, abrangendo seu papel na instituição, até o cenário político, econômico, cultural e social da sua comunidade e sociedade como um todo.

A formação docente, neste sentido, tende a ressignificar o sentido pessoal e coletivo da profissão. Campos, Gaspar e Morais (2020, p. 100) destacam que “a identidade é algo construído nos limites da existência social dos sujeitos e cada um compõe a sua identidade na relação com os outros, no reconhecimento de sua presença no mundo”, sendo assim, a formação docente, orientada por princípios humanísticos, para a reflexão crítica e coletiva sobre a prática, contextualizada com a realidade institucional e para além da instituição, fortalece a identidade profissional e a profissionalidade docente.

Borges (2014, p. 43), reconhecendo o papel da prática na construção do saber do professor, acredita que a “especificidade do trabalho educativo, marcado pela gestão da imprevisibilidade presente no processo educativo, exige a capacidade de tomar decisões e de as concretizar”. Neste sentido, a formação docente carrega a função de desenvolver competências em que os saberes, aprendidos na relação da teoria com a prática, são validados ao responder às situações que se colocam na sua atividade docente cotidiana.

Considerando a noção de competência, não no seu componente filosófico ou político, mas, especialmente, metodológico, Ramos (2003, p. 96) propõe uma perspectiva de abordagem totalizante, que a converte em “potencialidade humana de emancipação sociocoletiva e de transformação social”. Com base neste enfoque, a autora preconiza o que denomina, primeiramente, de “pedagogia das competências contra-hegemônica”, e, mais tarde, pedagogia contra-hegemônica, a qual se dá a partir do desenvolvimento de competências que exigem a apropriação do conhecimento, através da articulação do pensamento com saberes formais e práticos, em um processo mediado pelas relações sociais.

De acordo com essa concepção, além dos determinantes técnicos, operacionais e organizacionais do processo de trabalho, consideram-se os econômicos, ambientais, sociais, históricos, culturais e políticos relacionados aos trabalhadores dentro dessa realidade objetiva,

que constroem relações de trabalho determinadas por contradição e complexidade. Segundo a autora:

Se compreendemos a pedagogia como a atividade social que engloba o currículo formal (saberes selecionados e organizados), o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação por métodos apropriados, estamos afirmando que, no limite, seria possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica, mediante um referencial teórico-metodológico centrado na práxis humana, mediada pelo trabalho, inicialmente na sua dimensão especificamente econômica – que ordena as finalidades da educação profissional – mas processualmente na sua dimensão ontológica, por tentar potencializar ações emancipatórias pelos trabalhadores (Ramos, 2003, p. 98).

Rios (2002), por sua vez, também sugere uma forma de superar a mercantilização da educação, dada pela adoção do termo “competências” nos documentos e no direcionamento das práticas nos contextos de educação formal. Segundo ela, uma forma de se superar esse risco se encontra no reconhecimento da presença de uma dimensão ética, elemento de mediação entre técnica e política. Como elemento de mediação, a ética deve estar presente na técnica, que não é neutra, e na política, que abriga uma multiplicidade de poderes e interesses.

A referência ao bem comum, garantida pela presença da ética, e articulada aos elementos constitutivos da técnica e da política, conduz à definição da competência como conjunto de -saberes e fazeres de boa qualidade. E, se mencionamos um conjunto, referimo-nos à competência - e não às competências - dos indivíduos, dos profissionais (Rios, 2002, p. 87-88).

Rios (2002) defende uma formação para a competência (no singular) no sentido de saber fazer bem o dever, num processo gradual de ampliação constante da competência, que abarca suas dimensões técnica, política, ética e estética, a partir do agir concreto e situado dos sujeitos.

Dias Sobrinho (2002, p. 31), nessa perspectiva, nos lembra que:

Competência técnica precisa ser um aspecto da competência ética, da competência humana, entendida como o exercício autônomo e solidário das diversas dimensões da existência e que requer, dentre outras marcas, uma relação permanente e sempre renovável com a produção e reprodução dos saberes necessários para a intervenção criativa e crítica na realidade, capacidade de construir e interpretar os sentidos nos horizontes locais e universais, bem como de agir na esfera política e social sempre com atitudes de cooperação, solidariedade e compreensão das diversidades (Dias Sobrinho, 2002, p. 31)

Em concordância com Sordi (2019, p. 139), acreditamos que “o terreno da mudança e das reformas em educação não pertencem ao domínio do técnico, da utilização de métodos ativos de ensino, do uso acrítico das tecnologias; da reestruturação do currículo”, mas, antes de mais nada, de uma educação que dialogue com nossa realidade social e cultural, que questione

o tipo de universidade, sociedade, cidadão e profissional que intencionamos, devendo, para tanto, sempre “esclarecer, argumentar e legitimar” nossos valores referentes a tudo isso.

6.2.3 Formação pela/na prática

Outro eixo orientador das ações formativas institucionais na universidade é a formação pela/na prática, ou seja, a tomada da prática pedagógica, vivenciada pelos professores no exercício da docência, como base para problematização, reflexão crítica em diálogo com a teoria educacional e reorientação da ação docente.

Conforme afirmado por Saviani (2007), a epistemologia diz respeito ao conhecimento científico, indagando sobre as condições de possibilidade, o valor, os limites e os critérios de sua produção. A chamada epistemologia da prática, já tida como base de orientação do currículo dos cursos de graduação em Medicina e da prática pedagógica do professor na universidade, refere-se ao “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2012, p. 255).

Segundo Pimenta (2002, p. 19), a epistemologia da prática refere-se ao conhecimento na ação, baseado na “valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato”.

Percebemos a presença desta abordagem no exercício da docência do professor de Medicina através da fala do especialista I2, quando ele defende a aprendizagem centrada no estudante, no estudo de casos, na problematização dos conteúdos:

Mas a ideia de transmitir conhecimento ainda é muito forte. Ainda existe a presunção de que se você tiver estudado a teoria sobre gastroenterologia, se no exame eu te fizer enfrentar um caso de gastroenterologia, você é capaz de resolver. Mas não é verdade, resolver o problema de uma menina que tem dor de barriga e não digere bem é outra coisa. I2

A pedagogia problematizadora de Freire vai ao encontro desta abordagem, ao admitir o papel da experiência na aprendizagem, a importância do conhecimento prévio do aluno e da relação entre teoria e prática. Quando Freire critica a educação bancária, ou seja, as práticas educativas conteudistas, baseadas na transmissão do conhecimento, ele defende a problematização como base para a aprendizagem:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (Freire, 1987, p. 40).

Para Gadotti (2004), Paulo Freire se inspirou no trabalho de Dewey (1959) sobre pensamento reflexivo para desenvolver essa ideia de educação. Posteriormente, também, tomando-a como referência, Schon (2000) desenvolveu o conceito de professor reflexivo (2000), o qual Tardif (2002) tomou para defender a epistemologia da prática profissional docente aplicada às práticas de formação de professores.

Tardif (2002) ressalta que os saberes experienciais, como parte de um contexto mais amplo, se integram à prática, constituindo a prática pedagógica dos professores. Para ele, esses saberes são a cultura docente em ação, que habilita o professor a lidar com as limitações e os desafios que se colocam no cotidiano do exercício da sua profissão.

Também a partir dos conceitos de Schon, sobre reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação, Pimenta (2002) argumenta em favor da formação docente a partir da reflexão dos professores sobre a sua prática pedagógica, capaz de criar repertórios de experiências a serem mobilizadas em situações similares, e ainda, na exigência de novas respostas, orientar para a busca de novas explicações através do diálogo com teorias sobre o problema, contextualização e análise das suas origens.

Apesar de a formação, a partir da prática, estar entreposta nos modelos formativos de professores da Educação Superior, muitas vezes, essa “prática” é confundida com metodologia ou estratégia de ensino-aprendizagem, no sentido de aprender a docência a partir de atividades centradas no protagonismo do professor-aprendente, o que é uma coisa positiva, visto que mostra na prática vivenciada por eles, suas possibilidades de atuação. No entanto, com relação ao conceito de formação a partir da prática, não é correspondente. A fala do especialista B2 conota este significado:

A gente fala que as pessoas aprendem por modelos, correto? Então, minha proposta de programa é: eu tenho que mostrar como fazer coisas possíveis. Vou te dar um exemplo. Nós vamos fazer trabalho de grupo, certo? Mas aí vem sempre a discussão, não, mas peraí, mas onde eu dou aula eu não posso fazer grupo, ou eu não posso discutir, botar os alunos para conversarem de forma ativa. Então, o que nós vamos fazer? De propósito, nós vamos fazer a última atividade no anfiteatro com cadeira fixa. Só que nós vamos mostrar que, apesar de ser fixa, você pode transformar alguma coisa. Então, a estratégia educacional, ela tem que estar inserida na conceituação e servir para a pessoa vivenciar. B2

Se alguém fala: vamos fazer um curso de TBL. Vamos fazer um curso de como é que usa o recurso X digital, o recurso Y. Eu me recuso a fazer isso neste modelo. Eu vou querer usar numa atividade que eu tô falando de um conceito, do envolvimento do estudante por exemplo, eu vou usar essa estratégia para ela ser parte do processo. B2

Podemos inferir, também, a partir das interlocuções que as formações partem e são pensadas em coerência com necessidades identificadas no grupo de professores e que, de alguma forma, conversam com suas práticas pedagógicas, nesse sentido. Porém, esta formação mantém a condição de passividade do professor com relação ao conhecimento produzido externamente.

Franco (2009) ressalta que o saber pedagógico só pode ser construído a partir do próprio sujeito, que deverá ir se formando como alguém capaz de produzir ações e saberes, consciente das dimensões que afetam o exercício da sua profissão. Para essa prática, há formação, informação e transformação dos sujeitos e das circunstâncias. A formação da qual a autora se refere é aquela baseada na pesquisa da própria prática pedagógica realizada pelo professor, como “condição fundamental para produzir mudanças nos sujeitos, nos conhecimentos e nas estruturas organizativas da prática” (Franco, 2009, p. 29).

Há, no entanto, que se atentar para o risco do praticismo e do aplicacionismo, referentes à priorização da prática com relação à teoria. Zabalza (2004) ressalta que é preciso romper com o “preconceito pernicioso” de que a prática gera conhecimento, pois não é a prática que aprimora a competência, mas a prática planejada, que vai crescendo à medida que vai documentando seu desenvolvimento e sua efetividade. Pois, de acordo com ele, uma pessoa pode passar a vida inteira cometendo os mesmos erros (pois a prática pode reforçar o hábito), de modo que somente a reflexão sobre a própria prática, a sua submissão à análise, comparações, avaliações e ajustes constitui processo promotor do desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Moraes (2001, p. 163) alerta para o questionamento das bases que sustentam as práticas formativas dos professores, afirmando ser necessário avaliar os procedimentos pragmáticos que podem estar associados às propostas baseadas na epistemologia da prática, certamente “o conhecimento poder vir da prática, mas não pode ficar exclusivamente baseado nela”. Para a autora, o conceito de prática reflexiva pode presumir apenas a experiência imediata, para a qual apenas o “saber fazer” é suficiente.

Outro perigo, é a separação temporal entre o uso da teoria e da prática na formação dos professores, destacado pelo próprio Schon (2000, p. 227) “no currículo normativo, um ensino prático vem em último lugar, quase como uma reflexão posterior. Sua função é prover uma

oportunidade para a prática na aplicação de teorias e técnicas ensinadas nos cursos”. Tardif (2000) ressalta que, nesse modelo aplicacionista, o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em situações de formação distintas.

Tão importante quanto a prática, a teoria tem papel central e indissociável a ela, pois ambas se articulam a fim de contextualizar e interpretar a realidade, na busca por respostas aos desafios que se colocam no cotidiano do exercício docente. O papel da teoria é, segundo Pimenta (2002, p. 24) “oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”.

O reconhecimento da teoria para a formação dos professores de Medicina, é reconhecida na fala dos entrevistados, ainda que em diferentes abordagens:

Eu acho que você tem que usar o fato de ser instrumental para subrepetidamente colocar as outras coisas. Você está diante de um público que foi formado para fazer. Ele tem que entender isso. A formação do profissional da saúde é a ação. Fazer acontecer. Então, de fato, ele é atraído pelo fazer. Só que para fazer, você dá pílulas de teoria, pílulas de conhecimento no meio. B2

A falta de conhecimento teórico também é muito grave, pois não tem nada mais prático do que uma boa teoria. Se você não tem a orientação teórica, quero dizer, behaviorismo, cognitivismo, cognitivismo social, construtivismo e todas as diferentes facetas, você nem entende como tem que usar a ferramenta. É necessário ter formação teórica, não só de metodologia, de técnicas, porque senão você é um macaco treinado, não um bom profissional. I2

Percebemos, contudo, uma separação entre a teoria e a prática. A teoria é importante para a prática porque a fundamenta, mas é concebida como que em um fluxo unidirecional, no qual a teoria antecede a prática, e não num movimento contínuo de diálogo e ressignificação recíproca entre elas, como assinala Pimenta (2012, p. 165): “os saberes teóricos propositivos se articulam aos saberes da prática ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo, por sua vez, ressignificados”.

Ghedin (2002, p. 141) afirma que o conhecimento se constitui a partir da relação entre a nossa prática e nossa interpretação sobre ela (a teoria), “o que fazemos não se explica pelo que fazemos; possui sentido diante dos significados que lhe são atribuídos”, de modo que nossa prática só tem sentido diante da imensidão de significações possíveis a serem atribuídas ao nosso “por que fazer”. Ao enfatizar que teoria e prática são dois lados de um mesmo objeto, o autor afirma que esse entendimento é imprescindível ao processo de construção do conhecimento, isso porque:

Quando dissociamos estas duas realidades simultâneas, estamos querendo separar o que é inseparável, pois não existe teoria sem prática e nem prática alguma sem teoria. O que acontece é que, por conta de uma percepção alienada, não se percebe a sua dialética. Teoria e prática só se realizam como práxis ao se agir conscientemente de sua simultaneidade e separação dialética (Ghedin, 2002, p. 133).

Da mesma forma que, na formação, a prática não existe sem a teoria, a teoria não existe sem a prática. Freire, em sua obra, destaca essa relação, quando afirma que “esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá” (Freire, 1987, p. 77). Também, se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo (Freire, 1987, p.44). Destaca-se, aqui, outro ponto central do trabalho de Schon e de sua aplicação na concepção de formação docente baseada na prática dos professores, que é a reflexão.

Pérez-Gomez (1992), ao defender o pensamento prático do professor, destaca que o chamado “conhecimento-na-ação” só é pertinente se apoiado na reflexão na e sobre a ação, de forma a abarcar todos os aspectos referentes à prática pedagógica, rotinas, técnicas, teorias e valores. Para ele, a prática não se constitui como contexto de aplicação, mas um processo de investigação que, ao dialogar com a complexidade do real, promove o questionamento de crenças e explicações, a experimentação de possibilidades e a reconstrução permanente da realidade educativa. Ao questionar-se sobre a forma como o professor universitário constrói seus saberes pedagógicos, Franco (2009, p. 17) responde:

Ele os constrói quando reflete sobre os confrontos da teoria com a prática. Quando experimenta novas propostas de trabalho; quando reflete sobre dados de avaliação contínua; quando dialoga com os alunos para descobrir com eles novas formas de agir; quando busca meios para transformar sua prática e as condições de sua prática. Neste processo, esse professor faz uso do necessário conhecimento didático, metodológico, cultural, servindo-se desse aparato teórico-prático, para ir construindo em ação seus saberes disciplinares, didáticos, metodológicos.

Considerando a realidade das relações institucionais do professor, dentro da maioria das universidades, na qual ele se encontra carente de formação inicial para a docência, sem apoio institucional para o seu desenvolvimento profissional docente e investido de uma pretensa autonomia universitária, que isola suas práticas pedagógicas da dimensão coletiva do trabalho docente, é muito comum que quaisquer reflexões acerca de suas experiências pedagógicas gire em torno delas mesmas, não dialogue com outras vivências, nem tome as circunstâncias históricas de produção do conhecimento como elemento fundante.

Durante a entrevista com um dos especialistas, identificamos esse destacamento do professor da dimensão coletiva do trabalho na universidade.

Hoje o professor que é médico está virando autônomo por PJ. Todo mundo, na medicina são quatro, cinco empregos; você, o seu salário do mês, ele vem de diferentes fontes; você vai ter diferentes patrões. É PJ com a empresa tal, mas é a empresa tal que faz o patrão, na verdade. Quando chega no ambiente universitário, todo mundo é autônomo, né? É uma lógica, você tem uma cultura instituída. Então o discurso da autonomia universitária, se confunde completamente, como se a sua atuação fosse completamente destacada de qualquer coisa, quer dizer, é uma coxa de retalho. B2

Essa afirmação vai ao encontro do discurso reformista, pelos qual os problemas educacionais, também, são resolvidos no âmbito do indivíduo. Seguindo essa mesma lógica, a formação do professor, orientada apenas pela reflexão da ação referenciada nos resultados das avaliações externas, contribui para a responsabilização dos professores pelos fracassos do sistema (Curado Silva, 2018).

Contreras (2002) censura o modelo de professor reflexivo por, muitas vezes, limitar o exercício da reflexão ao universo da sala de aula, ou à análise e interpretação das situações relativas apenas ao contexto mais próximo da ação do professor, defendendo o papel de “intelectual crítico” a ser assumido pelos professores, segundo o qual eles transformam suas ações docentes à medida que transformam a si próprios, tomando consciência dos valores e significados inerentes às suas ações e atuando em favor da promoção de emancipação e justiça.

Zeichner (2008), por sua vez, propõe a superação da reflexão estrita sobre a prática a partir de três pilares: diálogo com a teoria; contextualização histórica, social e política; e resistência para a transformação social. Na sua perspectiva, a reflexão coletiva sobre a prática profissional docente deve ser intencionada e promovida pelas instituições de ensino, de modo a se pensar a transformação social em diferentes escalas: sala de aula, escola, comunidade e estruturas sociais mais amplas.

Ghedin (2002, p. 137) faz uma importante ponderação ao dizer que “a reflexão por si só também não indica uma mudança”, mas que é necessário que se revele os conteúdos para a reflexão, que se direcione os processos reflexivos para o caminho a ser alcançado, uma vez que a formação pode ser orientada pelos ideais de emancipação, igualdade e justiça ou para a meritocracia, individualismo e controle social.

Considerando as críticas dirigidas à epistemologia da prática, muitos autores tem proposto, uma alternativa que seja contra-hegêmica a ela, que, conforme sugerem Oliveira e Freitas Queiroz (2022), compreenda a educação como prática social humanizadora e emancipadora e os processos formativos docentes orientados para a humanização dos sujeitos, mediante conhecimentos historicamente acumulados na relação com a prática social humana.

A epistemologia da práxis, como é chamada, se difere da anterior por constituir-se de um “movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática” (Ghedin, 2002, p. 133). Tal qual Paulo Freire (1997, p. 38) afirma, “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

De acordo com Pimenta (2012), entre a teoria e a prática existe uma brecha, no universo do ensino essa brecha significa um vazio entre a teoria e a realidade que se pretende compreender, que é exatamente onde o problema se coloca, na diferença entre a prática e a teoria que a orienta. A práxis seria esse movimento que busca preencher esse vazio, reduzindo a discrepância entre a prática e a sua teoria adjacente. A partir desse entendimento, a práxis não significa o “agir com consciência da ação”, em vez disso, representa “agir com intencionalidade e consciência das bases que orientam tal ação”.

Magalhães (2018) defende a produção de conhecimento sustentada pela epistemologia da práxis como possibilidade de se alterar a lógica de formação dos professores, ao conferir-lhes centralidade ideológica na discussão educacional. Curado Silva (2018, p. 334), da mesma forma, a partir da consideração da práxis como categoria fundamental da epistemologia, assegura que:

Pensar uma perspectiva emancipadora (na ação de) da formação de professores, ao desenvolver a capacidade de pensar criticamente a realidade, fundada na ética, e respeitando a dignidade e a autonomia dos sujeitos, envolve a estratégia do professor como intelectual transformador e a escola (*acrescentamos universidade*) como um espaço de contestação e de construção de uma visão crítica da sociedade.

Pensar os modelos e concepções de formação do professor de Medicina que orientam as ações dos programas de desenvolvimento profissional docente requer atenção às condições que possam favorecer o exercício dessa práxis docente, pois, tal qual afirma Franco (2009), um professor que não encontra na instituição formas de integrar-se num ambiente coletivo de partilha e investigação, fica impossibilitado de organizar-se como sujeito de sua práxis.

A formação permanente deve questionar, durante todo o tempo, os valores e concepções docentes, indagar sobre o que acontece dentro e fora da sala de aula, o que implica não apenas mudar a localização da formação, mas sua metodologia (Imbernón 2016). É necessário desenvolver estratégias que possibilitem a sistematização da reflexão no espaço do ensino, a inovação que rompa com as formas e modelos tradicionais de educação (Ghedin, 2002), capaz de desenvolver uma atitude compreensiva, interventiva, reflexiva e crítica dos modos como se ensina e como se fomenta a aprendizagem (Leite e Ramos, 2014).

Pimenta (2002) nos coloca uma importante questão ao evidenciar o paradoxo da docência na escola e na universidade, segundo o qual, ao mesmo tempo que as finalidades educativas orientam para uma formação crítica dos indivíduos da sociedade, a estrutura das instituições de ensino e do trabalho docente atuam de modo a negá-las. Diante disso, sucumbindo a tais pressões, os professores acabam por direcionar suas preocupações e perspectivas de análise aos problemas internos da aula. Para a autora, “a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa e a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são espontâneas”, cabendo, portanto, aos espaços/momentos de formação desenvolver processos contínuos de descoberta (Pimenta, 2002, p. 28).

Neste sentido, Ghedin (2002, p. 140) argumenta que:

O modelo de formação do professorado a partir da reflexão crítica sobre a prática atua como um “processo de oposição ou resistência a grande parte dos discursos, às relações e às formas de organização do sistema escolar, uma resistência a aceitar como missão profissional aquela que já aparece inscrita na definição institucional do papel docente. A aspiração à emancipação não se interpreta como a conquista de um direito individual profissional, mas como a construção de conexões entre a realização da prática profissional e o contexto social mais amplo, que também deve transformar-se (Ghedin, 2002, p. 140).

Giroux e Simon (2011, p. 148) também defendem “os programas de formação de professores como parte de uma contraesfera pública ampliada”, de importância fundamental na grande luta pela democracia e pela justiça social.

É a partir de ações formativas, pensadas e desenvolvidas em caráter permanente por essas instâncias universitárias, que podemos “resistir ao ensino de um lado só, resistir ao ensino como doutrinação tecnológica, resistir às práticas que colocam todos em competição com todos e ousar buscar práticas de solidariedade, de partilha de conhecimento” (Franco, 2021, p. 739).

Depreendemos que somente com a crítica aos processos formativos alienantes e a implementação de uma formação pautada na epistemologia da práxis é que os professores se tornarão capazes de constituir um coletivo de resistência às reformas que visam a “transformação da educação em instrumento de construção de uma sociabilidade funcional, submissa, adaptada, conformada e resiliente, sob a lógica do capital em seu estágio de desenvolvimento atual” (Oliveira e Freitas Queiroz, 2022, p. 16).

Logo, conforme defende Ghedin (2002, p. 148): “Educar, diante deste horizonte, é ter a coragem de romper consigo mesmo para poder instaurar uma nova compreensão da ação e dela imprimir uma nova ação reflexiva”.

6.2.4 Formação para a qualidade e inovação

Inovação pedagógica é um termo muito utilizado atualmente para expressar o uso de metodologias, recursos, ferramentas e estratégias em educação que proponham novas configurações dos processos de ensino e aprendizagem, mediada ou não pelo uso da tecnologia. A questão que se coloca é que, nem sempre, esses projetos ou produtos, inserem uma nova lógica capaz de romper com as práticas educativas conservadoras baseadas na transmissão e reprodução do conhecimento.

Da mesma forma, a expressão educação de qualidade vem sendo inserida nos documentos oficiais que regem os sistemas educativos do mundo todo, sem, no entanto, expressar as características inerentes à qualidade que se referem.

Na nossa pesquisa, a partir da análise dos programas de desenvolvimento profissional docente e das entrevistas com os especialistas em formação de professores que atuam na Educação Médica, identificamos a presença destes conceitos.

O termo qualidade aparece em duas das propostas de programas de desenvolvimento profissional docente, como eixo orientador das ações. De acordo com as informações obtidas, as ações a serem oferecidas por esses órgãos devem objetivar uma formação voltada para: R1) a prática docente qualificada e efetiva; e, II) a qualidade e inovação do ensino universitário. Podemos perceber que, a partir dessas finalidades, decorrem concepções diferentes sobre o termo qualidade.

No programa italiano II, a qualidade do ensino aparece como um conceito idealizado, abrangente, como se houvesse uma concepção naturalizada e neutra do que seja um ensino de qualidade, enquanto no programa R1 qualidade aparece como adjetivo atribuído à prática do professor, dando a entender a existência de um conjunto de características que compõem essa prática.

É importante ressaltar essa divergência, pois, conforme nos alerta Rios (2002), existe um caráter ideológico na retórica da qualidade, pelo qual as ideias e os valores são dimensionados pela racionalidade científica, supostamente neutra, a qual reduz a condição dos sujeitos, de históricos para objetos sociais. Morosini (2008, p. 278), adverte sobre a existência de dois conceitos opostos de educação de qualidade: “aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social”

Da mesma forma que o conceito de boa educação tem mudado com o tempo, em função dos valores sociais e culturais das sociedades de cada época (Rios, 2002), falar em educação de

qualidade nos remete à necessidade de contextualizar historicamente a origem desse discurso. “O conceito de qualidade é eminentemente ideológico, não técnico, como alguns pretendem” (Imbernón, 2016, p. 20). Ao nos referirmos à qualidade, é necessário, portanto, que se esclareça: qual qualidade?

Considerando o caráter dos documentos que regem a formação do profissional médico e a Educação Superior, podemos admitir uma grande influência do ideário neoliberal e das concepções mercantilistas de educação, que a associam à produtividade e à competitividade. Dias Sobrinho (2002, p. 29) assevera que, atualmente, o significado de qualidade aparece como sinônimo de eficiência, ao ser atrelado aos resultados das avaliações e aos produtos alcançados, e alerta sobre a necessidade de compreender a qualidade para além do avanço material e econômico, “mas também e de modo essencial com a formação humana e o desenvolvimento da sociedade segundo valores universalmente reconhecidos, tais como a democracia, a liberdade, a justiça social, a solidariedade”.

Afinal, como nos lembra Imbernón (2016, p. 20-21):

A qualidade não está unicamente no conteúdo de coisas que devem ser aprendidas, mas na interatividade do processo, na dinâmica do grupo, na solidariedade, entre eles, no respeito pelos demais, no uso das atividades que proporcionam aprendizagens relevantes, no estilo do professorado, no material que se utiliza e na capacidade de formar cidadãos e cidadãs que participam democraticamente do processo da humanidade.

Rios (2002) defende a análise crítica da qualidade que articule os aspectos de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico e sugere que à noção abrangente de Qualidade (grafada com maiúscula), sejam expressadas as propriedades que a caracterizam, ou seja, o conjunto de qualidades referentes a ela, referentes às suas dimensões técnica, política, ética e estética. A autora, ainda, destaca a inadequação do conceito de qualidade total, que confere um caráter cristalizado e afastado do contexto cultural e histórico, argumentando em favor de uma qualidade sempre possível de se ampliar e aprimorar, para a qual a expressão “educação da melhor qualidade” traduz de forma mais coerente seus anseios.

É preciso que se fortaleça a ideia de qualidade sócio-cultural (Arroyo, 1992), que comporte, além dos aspectos técnicos e científicos, os princípios éticos e políticos que a sustenta (Dias Sobrinho, 2002) e compreenda qualidade e pertinência social como conceitos interconectados, em que “a pertinência não existe sem a busca da solução dos grandes problemas da sociedade, tais como a erradicação da pobreza, da intolerância, da violência, do

analfabetismo, da deterioração do meio ambiente, do aumento de discriminações” (Mello e Dias, 2011, p. 431).

Tendo discutido o conceito de qualidade presente nos discursos da educação e, conseqüentemente, nos programas de formação de professores, direcionemos nossa atenção ao termo “inovação”. Apesar de também estar difundido nas diretrizes da Educação Superior brasileira, em nosso trabalho, nas concepções de formação das universidades italianas, a inovação pedagógica apareceu tendo um papel central como eixo orientador das ações e constituindo os objetivos enunciados pelos programas: I1) desenvolver, no âmbito institucional, uma ação partilhada sobre a qualidade e inovação do ensino universitário; T1) incentivar a inovação no ensino, incluindo pelas tecnologias digitais, através de investigação, formação e desenvolvimento de metodologias e propostas de ensino de ponta.

Esse movimento em torno da inovação tem bastante destaque no discurso europeu e pode ser percebido nos seus documentos orientadores. A declaração de Sorbonne, importante acordo que antecedeu a assinatura do Tratado de Bolonha, traz, em seu texto, elementos que indicam essa necessidade de modernização dos sistemas educacionais universitários: “os estudantes deveriam ter acesso a programas suficientemente diversificados, compreendendo principalmente a possibilidade de seguir os estudos pluridisciplinares, de adquirir conhecimento de línguas vivas e de utilizar as novas tecnologias da informação” (União Europeia, 1998, não paginado). No documento, a inovação constitui-se elemento central do apelo aos países que compõem a União Europeia, a fim de que participem do iminente acordo que orientará os novos rumos da Educação Superior europeia:

Lançamos um apelo a todos os outros Estados membros da União, aos outros países da Europa para se juntarem a nós neste objetivo, a todas as universidades europeias para que seja consolidado o lugar da Europa no mundo, no que diz respeito ao melhoramento e ao ressurgimento continuado do ensino oferecido aos seus cidadãos.

De acordo com Masetto (2004), o conceito de inovação na Educação Superior, pode ser entendido como o conjunto de alterações que afetam e constituem a organização do ensino universitário, podendo ser originado a partir de mudanças na sociedade ou direcionado por novas concepções intrínsecas à missão da universidade. Para o autor, o projeto político pedagógico dos cursos, o programa pedagógico institucional da IES, os currículos, as metodologias, as disciplinas, as tecnologias, a avaliação, os programas de formação docente e a infraestrutura conformam a inovação na ES.

Irby e Wilkerson (2003), ao analisarem as mudanças ocorridas na Educação Médica, elencaram algumas das inovações educacionais relacionadas às novas tendências: as associações de educadores médicos, os programas de desenvolvimento docente, as perspectivas multidisciplinares sobre os objetivos curriculares, os currículos integrativos, o aumento na aprendizagem em pequenos grupos e baseada em casos, as comunidades de aprendizagem, os avanços no ensino EaD, uso de simuladores, avaliação abrangente e planos de aprendizagem individualizados.

No entanto, do mesmo modo que o conceito de qualidade não se manifesta de maneira neutra, o juízo de inovação também se encontra partindo de um contexto cultural, histórico e político. Portanto, apesar de abarcar a ideia de mudança, por si só o termo não expressa os valores que lhe sustentam, devendo-se, também aqui, explicitar-se as intencionalidades e os adjetivos correspondentes a essa mudança (Wagner e Cunha, 2019).

Veiga (2003) apresenta duas categorias possíveis de inovação na educação: inovação regulatória e inovação emancipatória. A inovação regulatória ou técnica, considerada pela autora como uma forma de introdução acrítica do novo no velho, apresenta as seguintes características: tem como base o caráter regulador e normativo da ciência conservadora; possui aplicação técnica; é instituída no sistema para provocar mudanças que não produzem novos projetos pedagógicos, apenas o mesmo sistema modificado; orienta-se por preocupações de padronização, uniformidade, controle burocrático e planejamento centralizado; tem seus resultados transformados em normas e prescrições; ignora os sujeitos como protagonistas do institucional, desprezando as relações e as diferenças entre eles, bem como, o contexto social mais amplo.

A inovação emancipatória ou edificante, por sua vez, não se constitui como sinônimo de mudança ou reforma, sendo caracterizada por: basear-se no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente; realizar-se a partir da contextualização histórica e social; promover o diálogo com os saberes locais e seus diferentes atores; buscar a superação da fragmentação das ciências e suas implicações para a vida do homem e da sociedade; não separar fins e meios; ter intencionalidade na luta contra as formas instituídas e os mecanismos de poder; deslegitimar as formas institucionais, de modo a propiciar a argumentação, comunicação e solidariedade.

Diversos trabalhos (Lucarelli, 2003; Cunha, 2018b; Wagner e Cunha, 2019) consideram que projetos de educação descomprometidos com a ruptura dos paradigmas tradicionais que orientam os processos e a atuação de seus sujeitos participantes, não se configuram como inovação educativa. Wagner e Cunha (2019, p. 31) salientam que as inovações pressupõem um

desequilíbrio entre a realidade que se tem e a expectativa do que pode vir a ser, pois onde há estabilidade no nível de satisfação, não há busca de alternativas inovadoras. Para as autoras, “falar de inovação é mencionar atitudes, destrezas, hábitos, manejar estratégias, prever e superar resistências, conhecer processos, afrontar conflitos e criar climas construtivos”.

Cunha (2018b, p. 13-14) aponta alguns indicadores de inovação, que envolvem:

[...] a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; gestão participativa, por meio da qual os sujeitos do processo inovador são protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados; reconfiguração dos saberes, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, etc; reorganização da relação teoria/prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a visão de totalidade; perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida; mediação entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento, envolvendo a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem conhecer; protagonismo, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos.

Nesta perspectiva, retomando o discurso oficial dos documentos que regem a docência médica e a Educação Superior, nem toda inovação pode ser, de fato, considerada uma inovação, no sentido de ruptura com as velhas práticas conservadoras. Ou ainda que consideremos as inovações curriculares inseridas neste contexto, como as DCN do curso de graduação em Medicina, no Brasil, ou o Processo de Bolonha, na Europa, poderíamos afirmar que elas, necessariamente, implicam em inovações pedagógicas?

Para que uma inovação curricular alcance a dimensão pedagógica, é necessário que se rompa com o paradigma do ensino que se limita à transmissão de conhecimentos construídos externamente (Xavier e Leite, 2023) e que se conduza a prática a uma inovação pedagógica, que se dote as práticas pedagógicas docentes dos mesmos conceitos, objetivos e propósitos, de modo que essa mudança paradigmática se instale no cerne da instituição, e não apenas na ação individualizada do docente (Xavier, Azevedo e Carrasco, 2019).

Entendendo que a inovação pedagógica não acontece sozinha, mas em função da construção de novos saberes acerca da docência e da pedagogia que a fundamenta, assumimos a imprescindibilidade dos programas de desenvolvimento profissional docente. No entanto, é importante frisar que nem toda ação ou programa de formação docente conduz a esse movimento.

Sordi (2019, p. 136) afirma que muitos desses programas restringem-se aos aspectos tecnicistas da educação “fazendo crer que a docência de qualidade se alcança de modo instrumental, apartado dos referenciais teóricos que embasam as microdecisões pedagógicas tomadas a partir destes”.

Imbernón (2011, p. 21) acredita existir um predomínio das formações que considera o docente “como um mero executor do currículo e como uma pessoa dependente que adota a inovação criada por outros”, o que justifica sua concepção de que a inovação pedagógica seja determinada de forma apartada das suas experiências e dos contextos pessoais e institucionais em que atua.

Para Giroux e Simon (2011) os programas de formação de professores não tem contribuído para o fortalecimento do poder docente, sendo concebidos para operar a serviço dos interesses do Estado, mantendo e legitimando o *status quo*.

A concepção de desenvolvimento profissional, que deve sustentar os espaços institucionais de promoção da formação docente, deve basear-se num processo aprendizagem constante da docência, que seja pensado e implementado por profissionais capacitados, num contexto dialógico de formação coletiva, orientado para a pesquisa da prática pedagógica, partilha e reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas em diálogo com a teoria educacional.

De acordo com Almeida e Pimenta (2014, p. 17), é preciso que as ações visem mais que o domínio de conhecimentos básicos para o trabalho em sala de aula, mas que promova a compreensão da docência como “expressão de compromissos científicos, éticos e políticos do ensino de graduação em uma universidade pública”.

6.3 Constituição da identidade profissional docente

6.3.1 Desvalorização da dimensão do ensino

A universidade, historicamente, consolidou-se como espaço legítimo de produção do conhecimento. Apesar de ter sua autonomia ameaçada pelos avanços da ideologia neoliberal e das políticas mercantilistas de Estado, que visam associar os processos de ensino, pesquisa e extensão aos interesses do capital, a sua notoriedade social ainda atrai diversos profissionais que enxergam, na universidade, a possibilidade de realização de seus sonhos e anseios pessoais e profissionais.

Embora fundamentada sob o tripé ensino-pesquisa-extensão, as atividades de pesquisa têm sido privilegiadas em detrimento das demais, especialmente das de ensino, que deveriam constituir o foco principal das IES, dada sua função formativa. Por essa razão, grande parte dos professores universitários autodefinem-se mais sob o âmbito científico da área da sua formação inicial do que como docentes universitários (Zabalza, 2004; Cunha, 2008; Melo, 2018).

A partir das pesquisas analisadas, identificamos que há, em geral, resistência em assumir a docência universitária como profissão essencialmente pedagógica (Almeida, 2012), que é reforçada pela ausência de processos formativos voltados à aprendizagem da docência (Campos e Almeida, 2019; Melo e Campos, 2019), isto significa que a identidade profissional docente do professor universitário, ou seja, a construção de seu eu profissional, a forma como ele define a si e os outros (Marcelo Garcia, 2009b) é uma identidade frágil.

No campo da Educação Médica encontramos o mesmo panorama:

A identidade profissional dos professores de Medicina (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 (Costa, 2007, p. 24).

Sousa (2012), ao comparar a identidade do docente de Medicina e a identidade do médico, estudo realizado em uma universidade pública federal brasileira, não encontrou distinção entre as percepções de ambos os profissionais. De acordo com a autora, este resultado pode ser atribuído a “fatores políticos, históricos e econômicos da trajetória institucional, definindo características tão fortes que acabam se tornando sinônimas de poder, status, prestígio, atribuídas à área médica e não à área de ensino” (Sousa, 2012, p. 5161).

Em nosso trabalho, um dos especialistas entrevistados (T1) mencionou o impacto que a identidade profissional docente concentrada na dimensão da pesquisa pode acarretar:

O professor universitário tende a identificar-se mais com o investigador, isto é, com o cientista, e não com o professor. E isto pode gerar, penso eu, ambos os problemas ao nível do professor, no sentido de que ele também se pode sentir inadequado e, portanto, experienciar o ensino de uma forma frustrante, não o achar agradável, ou não ser capaz de obter a satisfação que gostaria, ou não ser capaz de ser tão eficaz quanto gostaria. T1

Essa identificação do docente universitário com o campo da pesquisa não se dá naturalmente, mas faz parte de uma construção e de uma política de carreira pela qual a própria universidade orienta, valoriza e premia os resultados e produtos decorrentes das atividades de

pesquisa do professor. Se tomarmos como exemplo o próprio processo de ingresso do professor no magistério superior, identificamos: um direcionamento disciplinar nos editais; o privilegiamento dos títulos de pós-graduação, das produções científicas dos candidatos e das suas inserções em grupos de pesquisa na análise curricular; na exposição detalhada sobre conteúdos disciplinares específicos na prova escrita; e, somente na última etapa do processo, apontando para a preferência segundo os critérios estabelecidos, uma prova didática que, em geral, se baseia nas características técnicas de comunicação e uso adequado do tempo e recursos (Cunha, Zanchet e Ribeiro, 2013). No decorrer desta avaliação ficam de fora:

[...] outras dimensões pedagógicas necessárias ao professor, tais como a capacidade de organizar um currículo e um projeto de curso, instituir métodos compatíveis de ensino em função do alunado, alternar formas avaliativas de acordo com os objetivos de aprendizagem e tantas outras (Cunha, Zanchet e Ribeiro, 2013, p. 233).

Já nos sistemas de educação superior, o professor se depara com uma política de progressão na carreira em que os aspectos relacionados às suas produções acadêmicas são favorecidas e dignos de maior valor e prestígio. Existe uma escala hierárquica de valorização quanto às atividades-fim da universidade, na qual em primeiro lugar encontra-se a pesquisa, seguida pelo ensino de pós-graduação, ensino de graduação e extensão (Sguissardi e Silva Júnior, 2009).

No diálogo com um dos entrevistados identificamos similaridade com essa premissa:

É, veja, a definição de que esse vai ser o seu caminho profissional, que não necessariamente é um caminho, vamos dizer assim, único, né, então eu posso ser professor aqui de manhã e estar no consultório à tarde, o que a maioria dos médicos faz. Então, há uma necessidade de você realmente trocar de roupa, trocar de pele e tomar consciência desse papel. A tomada de consciência desse papel tem muito a ver com a política institucional. A instituição onde ele está entrando tem que dar esse recado. E dar esse recado não é só fazer programas de desenvolvimento docente aqui ou ali. Isso é claro que é necessário, até porque existem algumas coisas que são mesmo aprender técnicas, mas não é disso que nós estamos falando. Por exemplo, se eu sou professor na medicina na universidade, tudo que tem a ver com o meu critério de avaliação, se refere a quantos pacientes eu atendo com o residente ou com aluno, se esse é o critério de avaliação, não transparece que a instituição tá querendo que eu seja professora, certo? B2

Melo (2018, p. 92) critica essa sobrevalorização da pesquisa em detrimento do ensino.

Segundo a autora:

Pelos corredores da universidade, nos momentos de reuniões e nos documentos que regem os processos avaliativos, as atividades relacionadas à pesquisa e à produção do conhecimento sempre são mais valorizadas. Nesse contexto não há lugar para perguntas sobre se estamos ensinando bem, se os estudantes estão, de fato, aprendendo

e se desenvolvendo, quais práticas pedagógicas contribuem para processos emancipatórios. No entanto, é bastante comum sermos questionados sobre quantos artigos publicamos, quantos projetos de pesquisa estamos coordenando, se somos bolsistas de produtividade em pesquisa, se o projeto de pesquisa obteve financiamento das agências de fomento, dentre outras questões.

Um dos nossos entrevistados (R2), com anos de expertise no desenvolvimento de ações de formação docente, ressaltou a necessidade de realizar pesquisa em áreas específicas da Medicina, mesmo sendo referência em Educação Médica na sua instituição:

Claro que eu não pude deixar de fazer outras coisas na minha área de origem, até para ter credibilidade, para levantar e falar ‘gente, isso aqui é um negócio importante’. R2

Segundo Nogueira e Lamas (2009, n.p.), os professores universitários ainda são valorizados “pela investigação que fazem na área da sua especialidade e não pela docência dessa mesma especialidade nem pela investigação que daí possa/deva advir”, dificultando a mudança do paradigma da docência na ES. Os critérios de avaliação e progressão na carreira docente são essencialmente relacionados à pesquisa (Soares e Cunha, 2010a) e as próprias “políticas de Estado, ao investir na ciência e tecnologia e aferir os resultados por intermédio da Capes e do CNPq, interferem na identidade das IES e no trabalho do professor universitário” (Vosgerau, Orlando e Meyer, 2017, p. 234).

Faz-se necessário, desta forma, que as políticas de avaliação institucional passem a valorizar a dimensão do ensino no contexto da docência, considerando o tempo, a dedicação e os resultados alcançados pelos professores nas suas atividades de ensino e formação continuada, bem como, os produtos oriundos das atividades de pesquisa sobre a prática docente. A universidade deve garantir que o eixo do ensino seja valorizado na avaliação institucional dos professores, ou seja, que eles também sejam avaliados pela sua dedicação ao ensino e não somente à pesquisa (Couto, 2021). É imprescindível que, para além da condição híbrida que permeia sua identidade, posto que ser professor decorre de ser determinado profissional, especialista e pesquisador (Cruz, 2017), se recupere o caráter primordial da docência universitária ao focar na sua atividade de ensinante.

Identificamos várias opiniões de nossos interlocutores, referentes a essa ausência de “recompensa”, no sentido de valorização, aos professores que se dedicam ao aperfeiçoamento de suas práticas e melhora nas condições do ensino que oferecem aos seus alunos:

O professor quer um sistema que também seja recompensado, se você fizer eu te recompensarei, então, por exemplo, ter frequentado cursos, mas ter sido avaliado no final do curso impacta na sua progressão da carreira. Você é professor e participou

de uma formação, no final você escreveu uma bela redação sobre como aplicou a aula invertida em seu curso e como mudou o desempenho dos alunos na prova. Muito bem, você não publicou, não importa, mas é uma boa redação, você fez o curso, inovou sua prática educacional, isso conta como nota para progressão na carreira, é isso que espero. I2

Apesar de ser um curso obrigatório aos docentes ingressantes, no final dos três anos, a confirmação como professor associado tem base apenas na avaliação da sua atividade científica. Então os novos contratados veem como uma perda de tempo se dedicar a esse treinamento, tempo que gostariam de dedicar à pesquisa e redação de artigos. “Publique ou pereça”. I2

Ainda existe um ambiente cultural muito resistente à ideia de ter que ser treinado para a função docente. Apesar disso, a formação para a função deve ser feita mesmo que não exista um sistema de recompensa nem um sistema de sanções. No momento é apenas um chamado aos bons sentimentos, se você acha que precisa e que é certo fazer, faça, o que é pouco. I2

O desafio é também atribuir um valor curricular a esta formação. Assim como as publicações científicas são valorizadas, o outro desafio seria encontrar formas de valorizar as competências pedagógicas. T2

Então, a valorização dessa atividade na carreira e a valorização do tempo dedicado ao desenvolvimento docente, na própria contagem de tempo, vamos dizer assim, do professor, é um aspecto sempre muito negligenciado na nossa rotina do Brasil. B2

Zabalza (2004) chama atenção para dois aspectos fundamentais da dimensão pessoal do docente universitário: a satisfação pessoal e profissional, como reguladora do vínculo com o trabalho (fortalecedora/enfraquecedora); e, a carreira docente, com possibilidades de ascensão, de remuneração e obtenção de status profissional. Essas questões interagem na constituição da identidade docente de modo que aspectos como falta de reconhecimento, impossibilidade de mudança, ineficácia dos processos de ensino-aprendizagem, precarização das condições materiais para o exercício da profissão e baixos salários estabelecem-se como moderadores importantes do processo de construção da identidade profissional docente.

Neste contexto temos que, tanto quanto uma identidade docente centrada na atividade da pesquisa desvaloriza as práticas de formação pedagógica, a desvalorização da formação pedagógica na política institucional fragiliza as identidades profissionais docentes.

Fernandez e Ronca (2010) nos lembram que a identidade profissional do professor é, constantemente, construída e reconstruída na história: alguns aspectos permanecem cristalizados enquanto outros são resignificados, em um processo de evolução marcado por tensões, conflitos, lutas, recuos e hesitações. Para as autoras, a identidade influencia a aprendizagem do professor, pois há um elemento central da profissão docente ainda que permanece intacto nas discussões: o conhecimento que a profissão exige e que a distingue de todas as demais.

A identidade profissional do professor de Medicina está “centrada no domínio de saberes específicos da área e num ensino transmissor desses conhecimentos, que por apresentar essas características, não valoriza uma formação para a docência” (Sousa, 2012, p. 5162).

A lacuna relativa aos conhecimentos pedagógicos, existente na formação recebida pelo professor bacharel, tem como consequência constantes desafios enfrentados em sua prática de ensino, o que induz, constantemente, a indagações a respeito do seu papel e do futuro da sua profissão (Barros e Dias, 2016). Os professores bacharéis, em sua maioria, constroem um saber assistemático e uma ‘gramática pedagógica’ baseada na experiência, um conhecimento que dialoga mais com a noção de senso-comum da profissionalidade do que com estudos sistemáticos, produtos da reflexão sobre a prática (Stano e Fernandes, 2015).

Tendo o ensino como atividade que se faz na prática pela prática, os docentes universitários têm exercido a sua docência de forma intuitiva, reprodutiva, acrítica e alienada (Sousa, 2020). Para Sousa, tal situação contribui para que a docência não seja valorizada enquanto profissão e potencialidade investigativa, negando seu corpo de conhecimentos próprios, necessários a serem apreendidos e produzidos pela via científica.

Fernandez e Ronca (2010), ao realizarem um estudo sobre o professor sem formação pedagógica formal, concluíram que a ausência de processos formativos formais orienta os docentes atuantes na Educação Superior a buscarem outros recursos de formação: memórias das suas experiências como alunos, das convivências familiares, modelos identitários, aprendizagens informais alcançadas em outros ambientes profissionais, troca com os pares docentes e reflexões sobre suas práticas de ensino.

Pimenta e Anastasiou (2014, p. 113) afirmam que “para a construção da identidade é necessário que o docente busque reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdades, em confronto com as descrições das práticas cotidianas”, e isso só é possível através de uma formação voltada a aprendizagem da docência, no contexto institucional, de caráter coletivo e dialógico, baseado na pesquisa sobre a própria prática, na reflexão crítica sobre as vivências dos docentes sob a luz da teoria educacional. O apoio institucional da universidade através da consolidação de programas de formação permanente e de políticas que favoreçam o desenvolvimento profissional docente como um todo (como tempo protegido para estudo, contabilização do tempo dedicado à formação, produção acadêmica nas temáticas associadas ao ensino) são indispensáveis para essa mudança de paradigma e o fortalecimento da identidade profissional docente.

Em nosso trabalho, especialmente nas declarações dos professores brasileiros percebemos que a falta de apoio institucional, através da disponibilização de recursos financeiros, ainda é um problema importante nos programas de desenvolvimento docente:

Eu não tenho dúvida que as ações de formação qualificam, só que é um processo lento. Eu acho que o Brasil demorou muito para acordar para essa necessidade, nem acredito que ele acordou exatamente, na verdade. As instituições que têm mais condição, vou chamar assim, mais liberdade financeira, elas têm feito isso com muito mais agilidade. B2

No nosso programa, a gente tem postado muita coisa que pode ser de auto-instrução, né? Quer dizer, vídeo, aula, podcast, coisas que as pessoas possam assistir. Isso não substitui ter atividades presenciais, não substitui. Mas trazer as pessoas é um desafio do mundo a respeito de desenvolvimento docente. As pessoas estão mega ocupadas com milhões de coisas, então, se a instituição não diz que o seu tempo foi levado para isso, fica difícil, hein? Bom, enfim, então, manter dois anos alguém fazendo um programa de desenvolvimento docente, só na obrigação, na nossa realidade não funciona. B2

A gente faz muita coisa à distância, né? Nós até temos um canal aí no YouTube. Que todo mês nós temos uma live. Tinha 60 pessoas presentes no momento da live, mas depois tinha 490 visualizações na primeira semana, que é a vantagem do online, do deixar no YouTube, no seu canal. Então, tem um alcance. R2

Cunha (2018) atenta para a necessidade de investimentos intensivos e sistemáticos por parte das iniciativas institucionais e das políticas públicas, a fim de que as transformações pretendidas sejam construídas socialmente e sustentadas pela universidade. Silva (2015, p. 164-165), nesse sentido, destaca que:

[...] a fragilidade da formação para a docência e a insipiência do apoio institucional no ambiente acadêmico retarda e afeta a construção da profissionalidade, que se situa mais numa responsabilidade individual, do que como parte das políticas públicas que sustentam a expansão da educação superior pública no país.

Compreendemos, assim, que formação pedagógica insipiente impacta diretamente a construção da identidade profissional docente, de modo que o professor continua sem compreender os fundamentos didático-pedagógicos que norteiam a sua prática profissional e não se tornam capazes de reconstruir a sua identidade profissional docente já enfraquecida e subalternizada pela identidade de médico, bacharel ou pesquisador. Acreditando que “o rompimento com práticas e concepções cristalizadas é um processo que requer tempo, disponibilidade e, principalmente, vontade para modificar o fazer profissional” (Bolzan e Powaczuk, 2019, p. 92), nos colocamos em defesa da implementação de espaços e tempos

destinados à aprendizagem da docência na universidade e, conseqüentemente, do fortalecimento da identidade profissional docente do professor universitário.

6.3.2 Formação pedagógica docente

A constituição da identidade do médico como professor, ou seja, sua identidade profissional docente, não pode ser pensada de forma apartada da perspectiva da formação docente, como fatores interdependentes que são (Costa, 2007).

Nóvoa (2000) garante que a área da Medicina está adiantada na conscientização sobre a necessidades de formação para a docência, com relação a várias outras. Isso, por si só, pode não significar a melhora na qualidade do ensino ou uma identidade profissional docente mais fortalecida.

Partindo da premissa de que a ausência de formação pedagógica fragiliza a identidade profissional docente do professor da ES, podemos inferir que a formação pedagógica atua de modo a fortalecê-la. No entanto, a questão que se coloca é: qual formação para qual identidade?

Franco (2021, p. 734) adverte que, com o surgimento de “novos significados e novas representações das finalidades da educação, que supervalorizam a organização da instrução e subestimam os destinos e valores educativos” reverberam na constituição das identidades profissionais docentes, enfraquecendo seus ideais político-transformadores e limitando-as ao espaço da sala de aula, no qual o papel do professor se reduz ao aspecto instrumental de favorecedor do ensino.

A depender das abordagens e referenciais adotados, das escolhas e rupturas feitas durante o processo, o desenvolvimento profissional docente pode ser orientado pelo imaginário social, por ideologias dominantes na sociedade e formas de existência profissional já instaladas no exercício cotidiano dos professores que atuam na ES, ou constituir-se como fator promotor de ressignificação dos elementos constitutivos da docência universitária.

As concepções de formação de professores fundamentadas na ótica da capacitação e do treinamento devem dar lugar a uma abordagem baseada na análise crítico-reflexiva das práticas docentes, na direção de romper com o paradigma tradicional da educação e promover inovações pedagógicas que resultem em novas formas de se viver a docência, de promover a aprendizagem e de ser universidade.

Desta forma, torna-se importante garantir, não apenas a implementação de espaços promotores de desenvolvimento profissional docente na universidade, como também, que estes espaços sejam organizados de modo a oferecer uma formação comprometida com a formação

humana, a emancipação dos sujeitos e a transformação social. É preciso que o projeto pedagógico produzido nesse espaço seja construído de forma coletiva pelos professores e encabeçado por profissionais especialistas no campo da pedagogia universitária (Campos e Morais, 2024) e que a formação oferecida “possibilite ao professor conhecer e dominar as bases epistemológicas em que a função da escola vai sendo constituída e que orienta seus objetivos e suas formas de trabalho” (Curado Silva, 2018, p. 338).

De acordo com Fernandez e Ronca (2010), o percurso de construção e reconstrução da identidade do professor está associado a uma formação profissional ancorada nos princípios éticos, de autonomia, investigativos, críticos e reflexivos, pelos quais a construção dos saberes se dá através do diálogo entre experiência profissional, realidade social e contexto histórico.

Uma vez investido e implementado este espaço dialógico e permanente de promoção da aprendizagem da docência na universidade, como sensibilizar os professores a participarem das ações oferecidas? Como conscientizá-los sobre a necessidade dessa formação? Essas são questões que acompanham os profissionais responsáveis pelas formações docentes. Em nossa pesquisa alguns relatos fazem menção a isso:

As formações ofertadas em parceria com a SIPEM existem, mas infelizmente não chegam a números grandes, mas não creio que isso seja tanto um problema que caiba ao SIPEM resolver, é mais uma questão de sensibilidade dos professores, é difícil recrutá-los. T2

Até a Agência Nacional de Avaliação Universitária, ANVUR, começou a pedir que fosse realizado o desenvolvimento docente e por isso há até situações de que a gente começou a fazer o desenvolvimento docente com muita resistência, muita resistência. I2

Na realidade, quando você pega qualquer médico e coloca ao lado dele um colega mais jovem, ele vai querer ensiná-lo, mas o faz espontaneamente como Hipócrates fez há 3 mil anos. Fique comigo, quando eu era jovem me diziam para roubar com os olhos, você entende o significado da expressão. Observe o que eu faço e aprendo. Então, no fundo, os médicos gostam de ensinar, eu acho. O que ele não gosta é de ter que se distrair das tarefas profissionais para passar horas ensinando, principalmente se ensinar envolve preparação para lecionar. I2

Uma abordagem possível é a obrigatoriedade de participação nos eventos de formação, opção, esta, recusada pela maior parte dos formadores de professores participantes da nossa pesquisa:

A formação deve partir das necessidades do grupo. Sempre. Eles são adultos, você não pode obrigá-los a fazer isso. Eles nunca farão o que não se importam ou não gostam, não querem fazer. I2

Mas não adianta você fazer a lei, que a lei não vai pegar se você não tiver, assim, a massa crítica grande de gente no sistema que advoga por isso, que defende isso. R2

Aqui a gente não adota como obrigatória, mas existem instituições já no Brasil que adotam como obrigatória, você tem que fazer um cursinho básico de não sei quantas aulas. A gente aqui ainda tem resistido a essa proposta, eu sempre resisti a essa proposta, mas compreendo a importância. B2

Este curso foi oferecido a toda a universidade, inicialmente numa base piloto e, portanto, numa base voluntária, mas depois de alguns anos, tornou-se vinculativo para todas as novas contratações, ou seja, optou-se por investir pelo menos nos jovens. T2

Para Campos e Almeida (2019, 0. 43), “as instituições de ensino devem propiciar condições efetivas, como a disponibilidade de horários, infraestrutura e incentivos para que seus professores possam e desejem investir em sua formação contínua”. A profissionalização docente e a constituição de uma nova identidade profissional implicam “o reconhecimento acadêmico-institucional, político, social e pessoal dos atuais e futuros professores universitários acerca da necessidade de sua formação específica” (Soares e Cunha, 2010a, p. 37).

Almeida (2012) destaca que a formação do docente na Educação Superior e o sucesso do seu desenvolvimento profissional resultam da combinação de seu interesse e engajamento pessoal com a responsabilidade institucional de assegurar e valorizar possibilidades formativas por meio de ações políticas de gestão. Desta forma, pensar ações de desenvolvimento profissional que contribuam positivamente com a ressignificação da identidade docente, com a sua formação no sentido mais amplo, com a melhora da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e promoção de uma educação emancipadora, deve ser compromisso institucional da universidade e pessoal-profissional do professor.

Os programas analisados não dispõem de dados formais sobre as participações e os resultados, em termos de melhora na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, no entanto, admitem um avanço na expansão do movimento que visa a formação permanente dos professores de Medicina, destacando, contudo, que este é processo que se dá lentamente no cerne da instituição universitária:

Na minha opinião, uma onda está subindo lentamente, ainda não é um tsunami, é uma daquelas ondas que passa depois que a balsa passa, você sabe que faz aquelas ondas lindas. No momento é uma onda daquelas, se você está num barco pescando você fica uau, mas começou uma onda. Estou bastante confiante de que há uma evolução positiva. I2

Você vê esse superávit em professores que participam de programas de formação durante dois anos, por exemplo? Eles mudaram sua abordagem de ensino e introduziram inovação em seus cursos. Outros não, mas esta é a curva de distribuição normal da inovação: há os que respondem rápido, os que respondem lentamente,

depois há os refratários absolutos. Para ter motivação intrínseca suficiente, é necessária motivação extrínseca. I2

Também oferecemos formação para professores já titulares e com algum sucesso, devo dizer, mas são programas muito limitados. São três encontros online de uma manhã, só isso, em que conversamos com ele sobre como se faz bem a avaliação, quais são os métodos ativos de sala de aula e quais são os problemas de organização institucional do ensino, portanto como são calculados os créditos, quais são as regras, quais são as ações de coordenação. Quando eu estava no ensino fundamental, antes de começar a aprender a escrever, eles nos obrigaram a fazer linhas, círculos e pontos e eu preenchi páginas e mais páginas do caderno com o travessão, o travessão, o círculo, o ponto e finalmente eles me fizeram passeio e o traço e o círculo se tornaram A ou B. Então, na minha opinião, estamos a fazê-los fazer as varetas, os pontos e os círculos, nem sequer aprendendo a escrever. Depois disso, a satisfação com estas manhãs de treino é elevada, por isso reconheço uma sensibilidade crescente nos meus colegas de todos das faculdades e também da medicina para uma aprendizagem mais ativa. I2

Talvez o que seja mais significativo seja expansão dentro de cada curso, dentro de cada instituição, no microcosmos de cada instituição. E esse talvez seja o principal desafio, de disseminar essas coisas. E eu acho que a gente progrediu muito, assim, nos últimos 10 anos também, sabe? Se você ver os congressos da ABEM, o COBEM, né? O que ele cresceu, o que ele diversificou, o que acomodou de outras profissões, né? Mas, pelo tamanho do país e da população, do número de escolas, do número de universidades, precisa crescer mais, né? R2

A Medicina refez as diretrizes nacionais curriculares em 2014, coisa que os outros cursos começaram a fazer depois disso, alguns nem esboçaram qualquer movimento. E nessa diretriz, já tem lá uma coisa que fala que todo curso tem que ter desenvolvimento docente. Então isso aí é o quê? É um movimento que vai ter um impacto na cultura. Aí, até você chegar num ponto, lá pra frente, que pra você prestar concurso, você tem que mostrar uma certificação educacional, vai décadas, né? Vai décadas. R2

Segundo Couto (2021), é necessário investir numa cultura da docência, pela qual o foco principal da instituição educativa seja a instauração da inovação pedagógica a partir da transformação das concepções conservadoras da docência, que possibilite aos professores se voltar mais às questões pedagógicas e reconstruir sua identidade profissional docente.

Fator importante para a valorização da dimensão pedagógica da profissão, e como elemento atrativo para a participação dos professores nas atividades de formação, a produção científica de pesquisa em educação foi mencionada pelos participantes da pesquisa:

Uma outra coisa que eu acho que é questão de momento também. É a questão da pesquisa. É a questão de ter investigação científica dentro daquilo que o educador médico ou educador nas profissões da saúde faz. Porque isso acaba, vamos dizer assim, não só melhorando a qualidade das coisas que se faz, mas também dando credibilidade para a área, para dialogar com outras instâncias dentro da universidade, dentro do sistema de ensino federal, da pós-graduação, etc. R2

E outra coisa, mostrar que isso é um campo, um campo de produção científica. Como é que você torna o aspecto educacional interessante nesse processo? A produção científica é a maneira de tornar interessante. B2

Para Steinert (2014) educadores médicos e desenvolvedores do corpo docente devem atuar, de todas as formas possíveis, a favorecer e ampliar a perspectiva de ofertas de desenvolvimento profissional para a promoção da aprendizagem docente em contextos autênticos, enfatizando o papel da experiência e da prática reflexiva coletiva. Esse movimento deve confluir para a constituição de uma cultura institucional, que permeia não somente as atividades promovidas pelos programas universitários ou médicos de formação docente, mas as ações de todas as instâncias universitárias, visto que uma educação superior de maior qualidade social perpassa por uma melhor qualidade da docência. Neste sentido, a luta e a insistência pela implementação de uma política institucional de desenvolvimento profissional docente são tidas, pelo especialista brasileiro R2, como uma valorosa forma de resistência docente:

E a gente vê isso aí assim, quer dizer, o que acontece é que: primeiro, a profissão médica tem uma identidade muito forte; segundo, dentro da universidade, você ser um pesquisador reconhecido é um negócio também muito forte. Então, é aquela coisa das culturas hegemônicas. Mas, mesmo assim, eu acredito que a formação contribui. Contribui, sim, sem sombra de dúvida. Então, não tenho dúvida que essa formação faz com que eles se percebam mais educadores. R2

Mas eu também vejo que tem um movimento que vai em sentido contrário e que, se você pegar cada instituição, você tem núcleos, vamos chamar assim, de resistência. Como todo movimento não hegemônico, isso toma tempo e depende de você ter pessoas que, dentro de cada instituição, batalham por isso. R2

Eu vou te dar o exemplo aqui da minha instituição, que há 30 anos atrás tinha três ou quatro professores preocupados com isso numa escola que tinha 300 professores. Então era 1%. Hoje, passados 30 anos, nós temos um núcleo forte de desenvolvimento docente, temos um núcleo forte de apoio ao estudante, temos um núcleo de avaliação educacional. Se você for pegar, nós temos 50 pessoas envolvidas nisso. E, conseqüentemente, dentro da instituição, você tem um movimento mais forte né, de o que? De exigir que a progressão funcional isso aí seja considerado, que nos relatórios de trabalho docente isso seja uma parte, que os colegiados de curso examinem os relatórios. R2

Concordamos com a colocação do professor ao atribuir aos processos formativos docentes a incubência de resistir aos avanços das teorias que reduzem a docência à condição instrumental e a educação para o atendimento dos interesses do mercado. Acreditando no potencial que o encontro coletivo de partilha das experiências docentes e de diálogo e reflexão crítica à luz das teorias educacionais tem, nos juntamos a Ghedin (2001, p. 140) ao afirmar que:

Tudo isto supõe um processo de oposição ou de resistência a grande parte dos discursos, às relações e às formas de organização do sistema escolar (acrescentamos universitário), uma resistência a aceitar como missão profissional aquela que já aparece inscrita na de definição institucional do papel docente. A aspiração à emancipação não se interpreta como a conquista de um direito individual profissional, mas como a construção de conexões entre a realização da prática profissional e o contexto social mais amplo, que também deve transformar-se.

7. O entrelugar das ações formativas institucionais para o desenvolvimento profissional docente do professor de Medicina: conclusões.

No gesto poético está a necessidade e a possibilidade do advir contínuo do poema inacabado. É no corpo de outro poema que os impasses do presente reatualizam o passado e apontam para o futuro poema. Um dizer de novo o dito, mas nunca por completo. No coração da palavra está o silêncio. Há uma pluralidade de vozes, uma diversidade de enfoques que sinalizam este tempo de agora. A poesia, por sua vez, em sua autocomposição, especula o “mais” das coisas, o seu silêncio, ou pelo excesso, pela expansão, ou pela escassez, pela contenção (Junqueira, 2016, p. 128).

O trabalho docente na Educação Superior, apesar de ancorado na tríade ensino-pesquisa-extensão, historicamente tem privilegiado as atividades de pesquisa em detrimento do ensino. A formação em nível de pós-graduação, orientada por políticas reguladoras insipientes, não asseguram uma formação docente adequada, tampouco contribuem para a constituição de uma identidade profissional docente consistente. O docente universitário tem se identificado mais sob o âmbito de sua formação profissional de bacharel, preterindo e desvalorizando os conhecimentos didático-pedagógicos inerentes ao exercício da profissão.

Do mesmo modo, o professor de Medicina, equilibrando-se entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e atendimentos clínicos e hospitalares, acaba por privilegiar algumas dimensões dessa carreira, portadoras de maior reconhecimento, prestígio e retorno financeiro. O ensino, ligado a uma concepção transmissiva e centrada no saber específico do campo de atuação do profissional médico, a partir da máxima “quem sabe, sabe ensinar”, fica relegado ao segundo plano, favorecendo uma identidade profissional docente fragilizada.

Vivendo uma realidade globalizada, com rápida circulação de pessoas e mercadorias, bem como da disseminação de informação, estabeleceu-se uma nova relação com o conhecimento. Tendo legitimada sua função na produção do conhecimento científico, a universidade passou a ter papel central nas políticas que visam a modernização e o avanço econômico dos estados-nação. Marcados pela ideologia neoliberal, intrínseca ao sistema capitalista de produção, os países tem se organizado e orientado seus interesses a fim de tornarem-se mais competitivos no cenário internacional. Com isso, os organismos multilaterais ligados ao capital financeiro e às multinacionais tem consolidado seu domínio sobre as políticas públicas nacionais e regionais, direcionando os caminhos para o atendimento de seus interesses econômicos.

No campo da Educação Superior, este domínio se materializa, principalmente, através da orientação das políticas de financiamento da pesquisa e do direcionamento das diretrizes que regem a formação de nível universitário, a qual privilegia os interesses de produção de lucro e formação de mão-de-obra para o mercado, em detrimento do papel de formação humana para o bem comum e a transformação social, intrínseco à universidade.

Sendo assim, os cursos de graduação, como a Medicina, e os sistemas educativos universitários, como um todo, têm sido impactados por essas políticas, que atuam desde os processos de ensino e aprendizagem, dizendo o que e como se deve educar, até o modo como deve ser exercida a docência e se formar o corpo docente.

No Brasil, as DCN do curso de Medicina, e na Itália, as orientações regidas pelo Tratado de Bolonha, refletem essas determinações. No entanto, é importante destacar que, sendo um campo de conflitos e contradições entre diferentes agentes sociais, as políticas públicas são também referenciadas por especialistas, membros da sociedade civil e movimentos sociais. Assim, além dos interesses mercantilistas presentes nestas orientações, encontram-se sentidos pedagógicos importantes que, ainda que assimilados ao discurso neoliberal, constituem movimentos relevantes de mudança rumo a práticas educativas menos conservadoras, mais emancipatórias e incentivadoras de formas mais coletivas e interdisciplinares de produção do conhecimento.

A aprendizagem da docência é um dos aspectos destacados por essas orientações, por ser elemento central para as mudanças que se deseja alcançar. Apesar de ter sua formação inicial insipiente, em ambas as realidades estudadas, a formação docente permanente em serviço é incentivada, sendo, inclusive, objeto de avaliação dos órgãos regulatórios dos cursos e instituições.

Atualmente, em um cenário de mudanças nos paradigmas de Educação Médica, nos propomos a aprofundar o conhecimento sobre experiências institucionais voltadas para a construção de processos de formação do professor de Medicina, de modo a realizar a interlocução entre as experiências brasileira e italiana, e buscar compreender as dimensões que circundam as ações nos seus respectivos contextos.

Buscamos com esta pesquisa responder as seguintes questões: quais ações de formação pedagógica docente permanente, coletiva e em serviço têm sido desenvolvidas para professores de Medicina no Brasil e na Itália? E, como essas ações têm contribuído para a formação e a construção da identidade destes docentes em ambas as realidades?

A nossa tese é de que “espaços formativos em serviço, comprometidos com os ideais da educação crítica e emancipatória, referência de apoio para a reflexão coletiva e produção de

conhecimento sobre a prática pedagógica contribuem para o desenvolvimento profissional docente e reverberam tanto na prática pedagógica, quanto na constituição da identidade docente dos professores de Medicina”.

A fim de se adequarem às novas exigências das diretrizes que regem a Educação Médica de seus sistemas educativos, bem como, atenderem aos critérios avaliados pelos instrumentos externos de creditação, os cursos de graduação em Medicina e as IES que os abrigam têm favorecido ações formativas em serviço, buscando implementar órgãos de apoio ao desenvolvimento profissional docente nessas realidades.

Ao propor o estudo de quatro destes programas, referentes às realidades brasileira e italiana, este trabalho não teve como objetivo realizar um estudo comparativo entre os contextos formativos, mas sim estabelecer um diálogo entre eles, a fim de que pudessem ser reveladas, além das suas confluências e distanciamentos, novos horizontes e potencialidades. Partindo do objetivo geral da pesquisa que é “identificar as ações de formação pedagógica desenvolvidas por esses programas e compreender de que modo suas ações têm contribuído para a formação pedagógica e construção da identidade profissional do docente de Medicina”, pudemos: atualizar, revisar e ampliar os conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento profissional docente e a Educação Médica; aprofundar o conhecimento sobre as experiências institucionais (nacionais e internacionais) voltadas para a construção de processos de formação pedagógica coletiva e contínua; identificar os temas, abordagens e metodologias utilizadas pelos programas e experiências de formação; analisar a configuração organizacional dos programas de desenvolvimento profissional docente e sua rede de relações com os coletivos envolvidos em sua discussão e promoção; e, identificar desafios e possibilidades para a promoção de ações de desenvolvimento profissional docente na Educação Médica que, de fato, contribuam com a qualificação das ações de formação docente e as possíveis repercussões no processo ensino-aprendizagem nos cursos de graduação em Medicina.

No Brasil, diante da debilidade das políticas nacionais de visam a melhora da qualidade do ensino de graduação e o estímulo à formação docente, os órgãos de desenvolvimento profissional docente se encontram vinculados às faculdades de Medicina, em função das orientações das DCN do curso de Medicina. Na Itália, seguindo as diretrizes estabelecidas pelo Processo de Bolonha, têm sido instaurados programas de abrangência institucional, que congregam professores de todos os cursos e departamentos da universidade. Denotamos que a falta de uma legislação brasileira mais diretiva quanto à formalização, regulação e recursos para a formação do docente universitário dificulta o avanço das IES na direção de romper com o paradigma tradicional rumo ao paradigma inovador de educação.

Em geral, os órgãos promotores dessas ações formativas são compostos por um coletivo de professores que se identifica e é mais sensibilizado quanto à dimensão pedagógica da carreira. Nos programas brasileiros, a coordenação também é assumida por estes professores que, a partir de sua expertise na Educação Médica, organizam e promovem ações formativas com professores formadores do grupo ou convidados externos. Na realidade italiana, entretanto, se destaca a organização a partir de grupos temáticos de trabalho e a liderança do programa por gestores/pró-reitores, indicando um caráter mais institucional e a maior importância conferida à formação docente pela universidade.

A função de especialista formador é ocupada por professores com especial interesse pela área de ensino e/ou com notável saber e experiência em determinadas metodologias utilizadas na Educação Médica. Existe uma certa resistência dentro destes órgãos com relação à atuação de profissionais pedagogos ou professores da área da Educação. Entendendo a Pedagogia como campo da ciência cujo objeto é a educação, defendemos a necessidade de especialistas pedagogos na organização do trabalho pedagógico, no planejamento dos programas e ações destinadas ao desenvolvimento profissional docente nos cursos de graduação em Medicina e nas universidades. Tal presença deve estar atenta à necessidade de comunicação aberta e dialógica, para a fuga das polarizações, e para a natureza processual da aprendizagem que se orienta para a construção de um arcabouço teórico e prático capaz de questionar abordagens conceituais e metodológicas.

As ações mais comuns ofertadas em ambos os contextos tratam, especialmente, de temáticas relacionadas ao uso de metodologias e estratégias de ensino/avaliação orientadas à aprendizagem ativa do estudante. Pilares do novo paradigma de ensino e aprendizagem, o foco do processo no aluno, com favorecimento da prática, e todo o conjunto de conhecimentos e recursos capazes de contribuir para o atendimento destes objetivos são, de fato, muito importantes e, certamente, sensibilizam os professores quanto à necessidade de aprendizagem da docência. Atentamos, todavia, que, as ações formativas, ainda, têm se orientado a promover atividades sobre tópicos instrumentais, episódicas, esparsas, alheias às necessidades formativas do grupo e desconectadas de um projeto de formação mais sistematizado. A implementação de políticas institucionais de desenvolvimento profissional docente, que visem a formação pedagógica inicial e permanente, coletiva e em serviço dos professores universitários, tende a produzir resultados mais significativos, duradouros e consistentes que a oferta de ações formativas isoladas.

A relação com os coletivos nacionais docentes da Educação Médica ocorrem de forma, basicamente, semelhante nas realidades estudadas, com destaque, no entanto, para um aspecto

identificado no contexto italiano: a organização dos presidentes de curso de graduação em Medicina italianos, que se reúnem diversas vezes durante o ano a fim de discutirem os princípios, avanços e desafios relacionados à graduação em Medicina, bem como, participarem de atividades de formação promovidas pela Sociedade de Pedagogia Médica Italiana. Essa forma organizativa não foi encontrada na realidade brasileira, mas, a depender do interesse e da movimentação do grupo, pode vir a constituir um novo e potente espaço de discussão e construção da Educação Médica no Brasil.

O eixo orientador das ações de formação oferecidas pelos programas estudados também foi objeto de estudo do nosso trabalho, o qual indicou a existência de quatro pilares de formação principais: formação para a avaliação; formação para as competências; formação na/pela prática; e, formação para a qualidade e inovação. A formação orientada a partir dessas bases indicam a assimilação de conceitos e perspectivas bastante difundidos e polêmicos no cenário educacional. A formação para o atendimento dos critérios de avaliação institucional, a concepção de desenvolvimento de competências como finalidade da prática educativa, a centralização do processo formativo na prática profissional e os conceitos de inovação educativa e qualidade do ensino como metas dessas formações podem guardar diferentes significados e traduzir visões divergentes sobre o papel da universidade, da Educação Superior, da docência e do processo de ensino e aprendizagem.

Um desses sentidos coopta a perspectiva tecnicista de educação, alastrada pelo discurso capitalista e neoliberal, alinhada aos interesses de formação profissional voltada à produção de mão-de-obra para o mercado de trabalho. No entanto, a partir de uma outra ótica, referenciada em concepções de ordem histórico-crítica e progressista de educação, as mesmas bases, âncoras dos processos formativos, carregam potenciais de promover uma formação sólida, crítica, reflexiva, coletiva e transformadora dos sujeitos e realidades em que atuam. O grande desafio é sustentar esse segundo tipo de formação, para o qual o resultado é o fortalecimento da identidade profissional docente e a construção de uma nova profissionalidade, que atua retroalimentando a busca pela aprendizagem constante da docência universitária.

Assim, diante da perspectiva dessa realidade possível, e no bojo das transformações orientadas para a valorização da dimensão pedagógica da docência, defendemos que a ética e a resistência se constituem como elementos centrais da prática e norteadores da formação dos professores de Medicina e da Educação Superior como um todo.

Fernandez e Ronca (2010) acreditam que a formação do professor, aquela que deverá o guiar no percurso de construção e reconstrução da sua identidade profissional, precisa estar baseada na concepção de um conhecimento que não é absoluto, ter a sua sustentação nos

pressupostos da ética, da autonomia, da investigação, da crítica e da reflexão, e proporcionar a produção de saberes a partir da sua experiência profissional em diálogo com a realidade social e o contexto histórico.

Zabalza (2004) também considera fundamental que o compromisso com a ética seja orientador do desenvolvimento profissional dos docentes, através da assunção dos seus deveres com relação aos estudantes, à profissão, aos outros professores, à instituição onde trabalha e à sociedade. Magalhães (2015), por sua vez, defende a necessidade de abraçar uma docência universitária totalmente imbuída de significados éticos, a qual só existe na relação intrínseca com a existência do Outro.

Segundo Freire (1996, p.86) “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”. Neste sentido, “a ética atua como dimensão fundante do trabalho competente do professor, uma vez que no espaço da ética, somos levados a questionar a finalidade do trabalho educativo, a sua significação, o seu sentido” (Rios, 2009, p.17-18). E é no agir cotidiano do professor, através das suas escolhas e renúncias, “no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade” (Freire, 1996, p.107). É no exercício da sua profissionalidade que vai transparecer seu compromisso com os valores humanos do respeito, da integridade, da solidariedade e da justiça.

Além do compromisso ético com o outro, que se estabelece na figura do aluno, do colega e do cidadão na sociedade, a formação de professores deve fundamentar-se como campo de resistência às velhas formas de ensinar, baseadas no autoritarismo do professor, na passividade do aluno, no tecnicismo, na reprodução da sociedade e no compromisso com o mercado.

Cunha (2008) acredita que investir numa formação consistente, que dê argumentos ao professor no embate epistemológico e político que se estabelece no seu campo de atuação, constitui-se como parte importante de um processo de resistência. Pois, afinal, os professores estão a todo tempo sob o risco de lhes serem subtraídos seus ideais de educação, suas possibilidades de atuação, sua autonomia de trabalho e seu tempo de reflexão e aprendizado. Para Ghedin (2008, p. 148):

Diante da tensão permanente entre mudança e acomodação é que se faz necessário a instauração do processo reflexivo-crítico-criativo pois, através dele, a tensão é mantida viva e na sua vivacidade possibilita a construção de novos horizontes de ação. Tal processo não é nunca automático, mas resultado de uma série de conflitos e transgressões possibilitando a autonomia do humano que se desacomoda para romper e, rompendo, percebe-se autonomamente ele próprio sujeito de sua história.

Giroux e Simon (2011) defendem a remodelação da educação do professor, a partir da criação de um currículo emancipatório, que os leve a desvendar e interrogar os discursos educacionais preferenciais, a redefinir as razões e as maneiras pelas quais eles atuam na sociedade, que os inicie na “formulação de um discurso que permita o desenvolvimento de uma abrangente política da cultura, da voz e da experiência” (Giroux e Simon, 2011, p. 160). Os autores, no entanto, propõem a substituição do termo resistência, pelo de contra-hegemonia, segundo o qual se atribui um caráter mais político, teórico e crítico à oposição ativa e organizada às formas de dominação hegemônicas, orientando para a “criação de novas relações sociais e novos espaços públicos que corporifiquem formas alternativas de experiência e de luta”.

Tendo a ética e a resistência como premissas das ações de formação docente contínua, defendemos a implementação de programas de desenvolvimento profissional docente como parte de uma política institucional que tem na formação pedagógica do professor o eixo central para a melhora dos processos de ensino e aprendizagem, a defesa da função social da universidade e a promoção dos ideais de formação humana, emancipação e transformação social.

Tomando emprestado o ponto de vista de Cunha (2009b), no qual a autora se propõe a discutir o *lócus* de desenvolvimento profissional docente na universidade a partir da categoria de “espaço” e “lugar”, e, em discussão com outros autores, reelaboramos a ideia para defender o entendimento destes órgãos institucionais de assessoria docente como um “entrelugar” de formação.

Em pesquisa nos dicionários ou, conforme citado por Cunha (2009b), o espaço significa a distância existente entre dois pontos, enquanto lugar se refere ao espaço ocupado, próprio para determinado fim. Desta forma, temos o conceito de *lugar* como um espaço significado pela dimensão humana, no qual são atribuídos sentidos (culturais e subjetivos) que legitimam a localização de ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Para a autora, teoricamente, a universidade constitui-se como o espaço da formação dos professores da Educação Superior, apesar disso, “a existência do espaço garante a possibilidade da formação, mas não a sua concretização (Cunha, 2009b, p. 6).

Efetivamente, o que se tem nas universidades, muitas vezes, são órgãos promotores de ações que visam a formação docente, atuando de modo desconexo das necessidades formativas de seus docentes, a partir da promoção de eventos episódicos de formação instrumental, que apesar de contribuírem para a sensibilização quanto à necessidade de mudança, pouco contribuem para a ruptura das concepções conservadoras de ensino e a produção de conhecimento sobre as suas práticas.

A implementação de múltiplos programas, temporários e pouco institucionalizados, reféns de políticas descontínuas de gestão, não favorece seu reconhecimento pelos professores (Cunha, 2008c), sendo raras as instituições que se responsabilizam por iniciativas regulares que promovam a estabilidade e a legitimação destes espaços pela comunidade acadêmica (Soares e Cunha, 2010a). Com isso, a universidade como espaço de formação pode, ou não, transformar-se em lugar de formação (Cunha 2009b, p. 7). De acordo com Sordi (2019, p. 148):

Os professores precisam ocupar e dar vida aos espaços de formação. Sem sua presença protagônica e sua postura dialogante, os espaços de formação agonizam, verdadeiros elefantes brancos por onde não transitam pessoas, atores sociais, professores em relação de ajuda e aprendizagem mútuas e interprofissionais.

O espaço de formação torna-se o lugar da formação quando os professores, que nele se formam, passam a incorporar as experiências vividas. “Portanto, fazem, também, parte do lugar. Reconhecem e valorizam o lugar. Atribuem sentidos ao que viveram naquele lugar e passam a percebê-lo como seu lugar, mesmo quando já não o habitam” (Cunha, 2008c, p. 185).

A partir de estudos oriundos do campo da Geografia Urbana, podemos perceber que o conceito de lugar só pode ser compreendido em suas referências, que não são específicas de uma função ou de uma forma, mas produzidos por um conjunto de sentidos, impressos pelo uso (Carlos, 2007):

[...] como produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida (Carlos, 2007, p.22).

Também em Carlos (2007) partimos da noção de lugar para nos dirigir ao sentido de “não-lugar”, tomando o exemplo utilizado pela autora para elucidá-lo:

Em muitos casos a figura do viajante aparece para explicar o sentido último de não-lugar, como aquele da passagem, da não-relação ou mesmo da não-identidade uma vez que o viajante constrói sempre uma visão fragmentada daquilo que vê, instantâneos parciais organizados confusa e fragmentariamente em sua memória (Carlos, 2007, p.64).

Assim, como destaca Augé (1994), os não-lugares se opõem à noção sociológica de lugar, àquela de cultura localizada no tempo e no espaço.

A formação docente na universidade, tal qual ocorre hoje na maioria das IES configura-se como um não-lugar de formação e desenvolvimento profissional docente, onde não são

fortalecidos os laços humanos, os sentidos da profissão, tampouco construídas identidades profissionais de professor.

Características dessa formação docente que a mantém neste não-lugar são: caráter episódico de oferta; descontextualização da realidade institucional; desvinculamento da experiência docente; falta de diálogo com a prática pedagógica; ausência de protagonismo docente; negação da pesquisa como elemento fundante da aprendizagem da docência; e desfavorecimento da dimensão coletiva do trabalho e da formação docente.

Ao se negar a dimensão local de produção da vida, o não-lugar está longe de criar uma identidade, produzindo, em vez disso, mercadorias para serem consumidas (Carlos, 2007). É o que temos observado nas ações de formação continuada docente: a busca dos professores por modelos, metodologias e estratégias que se encaixem como soluções dos problemas da sala de aula e a abordagem utilitarista de “temas pedagógicos” por parte das formações, oferecidas, em geral, através de palestras e oficinas.

O exercício da docência na universidade tem se baseado em dicotomias como pesquisa e ensino, teoria e prática, formação humana e formação profissional, universidade e comunidade, que são colocadas, na maioria das vezes, como categorias opostas. Ao contrário do que está posto, pensar em formação do professor deve ser sinônimo de pensar em diálogo, em aproximação de ideias e expansão de possibilidades.

Nessa perspectiva, nos colocamos a pensar e discutir criticamente a formação pedagógica e a construção da identidade profissional docente a partir de uma outra perspectiva, de um novo lugar epistemológico que seja capaz de fugir das dicotomias postas no exercício da atividade docente e nas iniciativas institucionais de desenvolvimento profissional docente. Este novo lugar deve dar conta do confronto e intercâmbio de pensamentos e ideias, da multiplicidade de experiências, vivências e aprendizagens. Para isso, passamos a discutir o conceito de entrelugar.

A partir do que já foi exposto sobre lugar e não-lugar, podemos pensar o *entrelugar* como um espaço significado que se dispõe entre dois lugares ocupados. Por estar no meio do caminho, carrega características comuns a ambos, ao mesmo tempo que questiona, avalia e desafia suas adjacências, interfere, ressignifica e renova os seus sistemas.

O conceito de entrelugar foi forjado por Silviano Santiago (1936-), pesquisador brasileiro da área de Estudos Literários, professor da Universidade Federal Fluminense (UFF). Em sua obra “Uma literatura nos trópicos” (Santiago, 1978), o autor inaugura a ideia de “entrelugar” como aquele lugar aparentemente vazio entre opostos e/ou supostos rivais:

Entre o sacrifício e o jogo, entre a prisão e a transgressão, entre a submissão ao código e a agressão, entre a obediência e a rebelião, entre a assimilação e a expressão – ali, nesse lugar aparentemente vazio, seu templo e seu lugar de clandestinidade, ali, se realiza o ritual antropófago da literatura latino-americana (Santiago, 1978. p.26)

Entrelugar também foi denominado pelo crítico indiano-britânico Homi Bhabha (1949-), de “no além”, este lugar de fronteira entre culturas e sistemas de pensamento, relacionado à visão e ao modo como grupos subalternos se posicionam frente ao poder, como realizam estratégias de empoderamento. Este espaço intersticial interrompe a visão simplista e binária de compreensão da realidade, em favor de outra, capaz de ampliar e desafiar as bases do conhecimento, desenvolvimento e progresso. Para Bhabha (1998, p. 27), estar no além é “ser parte de um tempo revisionário (...) reinscrever nossa comunalidade humana, histórica; tocar a futuro em seu lado de cá. Nesse sentido, então, espaço intermédio ‘além’ torna-se um espaço de intervenção no aqui e no agora”.

Guatelli (2012, p.14) destaca que “estar entre as coisas entre-lugares diz respeito a não ser isso nem aquilo, um ou outro, mas à chance de um vir-a-ser outro possibilitado justamente por essa indefinição”, propondo lacunas que servem ao exercício da criatividade e expansão das relações humanas.

Hanciau (2004) defende o conceito de entrelugar como particularmente fecundo por possibilitar a reconfiguração dos limites difusos e a abrangência de domínios mais amplos. A zona fronteira, tal qual como se apresenta (porosa, permeável e flexível) destaca as inter-relações dos indivíduos, interações, entendimentos e práticas interligadas, ainda que dispostas em relações assimétricas de poder:

Ocasionadas pelo ir-e-vir, as misturas fizeram nascer virtualidades e contrariedades, complementaridades e antagonismos, que têm por resultado configurações novas, imprevisíveis. Justamente é nesta liberdade de ligações que reside a fonte de inovação e criação. A gama de combinações parece inesgotável, dando a impressão de uma criação descontínua, por vezes aleatória, mas que impressiona por sua excepcional diversidade (Hanciau, 2004. p.13).

O entrelugar na formação do professor universitário seria este lócus de crescente intersecção e mútua influência, fecundo em relações humanas, acolhedor de angústias, ambiente promotor de vivências, de questionamentos e de respostas, espaço de presença constante, de constituição e fortalecimento individual e coletivo do ser professor.

Bhabha (1990) aponta um espaço de aberturas às trocas e mudanças, sempre movediço, que se configura como um “terceiro espaço” capaz de ultrapassar as oposições binárias que se

insinuam nos “sistemas de pensamento” e nos “pensamentos de sistema”, um espaço intersticial que provê e promove estratégias de resistência e desenvolvimento.

Tal qual nos lembra Guimarães Rosa (1994, p.86) “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. Neste sentido, o caminho já é um lugar. Programas de desenvolvimento profissional docente que se conformem como um entrelugar assumiriam essa posição de fronteira entre: os conhecimentos tido como suficientes para o exercício da docência e novos conhecimentos construídos no diálogo com os de natureza didático-pedagógica; uma identidade profissional docente fragilizada para outra mais consciente, em direção ao seu fortalecimento; a concepção de que “quem sabe, sabe ensinar” para uma aberta à aprendizagem da docência a partir realidade institucional, da prática, da troca de experiências, do diálogo com a teoria e da elaboração de novos conceitos; do consumo de ferramentas e tecnologias desconectadas da realidade para uma posição de protagonismo na reflexão, planejamento, implementação e avaliação das estratégias de ensino e aprendizagem.

Sobre ser fronteira, Pesavento (2001, p.8) ainda afirma que elas:

[...] não são apenas marcos divisórios construídos, que representam limites e que estabelecem divisões. Elas também induzem a pensar na passagem, na comunicação, no diálogo e no intercâmbio. Figurando um trânsito não apenas de lugar, mas também de situação ou época, desta dimensão da fronteira aponta para a instigante reflexão de que, pelo contato e permeabilidade, a fronteira possibilita o surgimento de algo novo, híbrido, diferente, mestiço, de um terceiro que se insinua nesta situação de passagem.

Anzaldúa (1987) ao defender a sua ideia “amasamiento”, ressalta que o ato de juntar e unir, produz não apenas uma criatura tanto da luz como da escuridão, mas também uma criatura que questiona as definições de luz e de escuro e dá-lhes novos significados. Santos (2000) destaca a fronteira como lugar de luta, onde influências mútuas entram em conflito, onde existe um constante jogo de poder que está, permanentemente, a reconstruir inacabados modos de sociabilidades. É neste sentido que o entrelugar se constitui como espaço de construção e fortalecimento da identidade profissional docente.

O lugar-fronteira, longe de ser um não-lugar ou um lugar de divisão e separação, é, antes de tudo, um espaço de sociabilidades transgressivas, onde nascem inúmeras experiências de inclusão e emancipação social; um espaço de possibilidades de reinvenções partilhadas, de utopias coletivas, e de conflitos que culminam na construção de novas subjetividades e em novos processos de luta (Lage, 2008).

O lugar de formação docente situado no entrelugar possibilita o fortalecimento da profissão docente, pois é nele que se tornará possível a constituição do conhecimento

profissional docente. Nóvoa (2023a; 2023b) defende o que denomina conhecimento terceiro, que se constitui para além do binarismo conhecimento disciplinar e pedagógico. Para o autor, o conhecimento–profissional–docente é:

[...] um conhecimento que está na docência, isto é, que se elabora na ação (contingente); um conhecimento que está na profissão, isto é, que se define numa dinâmica de partilha e de co-construção (coletivo); um conhecimento que está na sociedade, isto é, que se projeta para fora da esfera profissional e se afirma num espaço mais amplo (público) (Nóvoa, 2023a, p.8)

Nóvoa (2017) defende que para a constituição desse terceiro conhecimento se faz necessária a constituição de um terceiro lugar. Qualificando-o como um “lugar híbrido, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente institucional de formação profissional docente” (Nóvoa, 2017, p.1116), o autor argumenta em favor da necessidade de se incluir os profissionais da Educação Básica e representantes das entidades governamentais de educação nos espaços de formação universitários, de modo que o novo arranjo institucional possa favorecer a dinâmica de colaboração e de cooperação entre todos aqueles que vivenciam e atuam sobre a realidade educacional (Nóvoa, 2017; 2023b).

Ao destacar a íntima ligação entre conhecimento e autoconhecimento, Ghedin (2008) também incute a ideia de entrelugar, à medida que a pesquisa de sua prática pelo professor leva a descoberta de si próprio, sujeito, como objeto da construção do conhecimento, ou seja, ao experienciar sua prática pedagógica ele se revela no objeto conhecido. Segundo o autor, voltar nosso olhar analítico para esta prática, “refletir sobre os sentidos e os significados do fazer pedagógico é, antes de tudo, um profundo e rigoroso exercício de compreensão de nosso próprio ser” (Ghedin, 2008, p. 144).

Neste sentido, mais do que promover o diálogo entre “eu e o conhecimento”, e “entre eu e o outro”, o entrelugar se coloca como ponte entre “eu e eu”, ao favorecer o autoconhecimento do sujeito-professor a partir da pesquisa sobre a sua prática. O avanço deste processo de formação-autoconhecimento nos suleia para novas formas de perceber, sentir e agir sobre o mundo. Para Ghedin (2008, p. 143):

O sentido último do conhecimento que nos dignifica como sujeitos é justamente a desinstalação e o espanto que lançam cada ser humano, em particular, na direção de outros significados que transformam nosso modo de ser no mundo (...) Todas as construções possíveis são possibilidades de realização do ser que somos. O que “revelamos” no objeto conhecido é parte de nós na mesma medida em que somos sujeitos integrantes do mundo.

Deste modo, defendemos a implementação de espaços formativos em serviço, comprometidos com os ideais da educação crítica e emancipatória, referência de apoio para a reflexão coletiva e produção de conhecimento sobre a prática pedagógica, que se realiza a partir do compromisso institucional da universidade. A ocupação deste espaço pelo professor, ao lhe atribuir sentidos através da partilha de experiências, sonhos, anseios, desafios e esperanças sobre a educação e o exercício da docência, o transforma num entrelugar de formação.

Entre o Brasil e a Itália, entre a Pedagogia e a Medicina, entre assentir e resistir, entre denunciar e anunciar, construímos conhecimentos importantes sobre os programas de desenvolvimento docente voltados à formação pedagógica dos professores de Medicina. Estes conhecimentos podem ser estendidos para todos os processos formativos relacionados à docência na Educação Superior. Defendemos, assim, a partir deste trabalho, a institucionalização das ações de desenvolvimento profissional docente na universidade, tomadas como projeto permanente de órgãos de assessoria pedagógica, que visa a superação das concepções estereis de docência universitária através de uma perspectiva de diálogo entre pessoas e saberes.

O desenvolvimento profissional docente, na perspectiva de entrelugar de formação poderá estabelecer-se como lugar de fronteira *entre* o singular e o complexo, *entre* o compromisso individual e a responsabilidade institucional, *entre* os conhecimentos específicos do campo disciplinar e os do campo didático-pedagógico, *entre* a teoria-prática, *entre* a reflexão-ação, *entre* o planejamento e a avaliação, *entre* o estudante que ingressa e o profissional-cidadão que egressa, *entre* a comunidade e a universidade, *entre* a universidade e a escola, *entre* a educação e o trabalho, *entre* a identidade de bacharel e a identidade de professor, *entre* o que se aprende e o que se ensina, *entre* o que se foi e o que pode vir a ser.

8. Bibliografia

ABSTRACTS OF THE CANADIAN CONFERENCE ON MEDICAL EDUCATION. April 20-23, 2013. Quebec, Canada. **Medical Education**, Oxônia, v. 47, n. 1, 2-128, 2013. DOI: 10.1111/medu.12221. Disponível em: <https://asmepublications.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/medu.12221>. Acesso em: 23 jan. 2023.

AHMADY, S.A.; YAZDANI, S.; HOSSEINI, F.; FOROUZANFAR, M. M.; TABIBI, A.; AHMADINIA, F.; TEHRAN, A. H.; KOHAN, N.; MOHAMMADI, H. Comparative study on the function and structure of medical development education office in world's top universities. **Journal of Education and Health Promotion**, v. 7, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324901228_A_comparative_study_on_the_function_and_structure_of_medical_development_education_office_in_world's_top_universities Acesso em: 03 mar. 2023.

ALBARQOUNI, L.; GLASZIOU, P.; HOFFMANN, T. Completeness of the reporting of evidence-based practice educational interventions: A review. **Medical Education**, Oxônia, v. 52, n. 2, p. 161-170, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.13410>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/medu.13410>. Acesso em: 23 jan 2023.

ALBUQUERQUE, B. S. B. **A contribuição do PIBID no desenvolvimento profissional dos professores do curso de Geografia na Universidade Federal de Pelotas**. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/5540/Bianca%20Sousa%20Barbosa_D_issertacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 jan 2023.

ALELUIA, I. M. B.; GALLIAN, D. M. C.; SASS, S. D. A liberdade de (se) narrar no ensino da semiologia médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 46, n. 3, e095, 2022. DOI: 10.1590/1981-5271v46.3-20210094. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/KYfBtYZv6MxNVsPNqzqtjD/>. Acesso em: 30 mar. 2023.

ALLEN, L. M. PALERMO, C.; ARMSTRONG, E.; HAY, M. Categorising the broad impacts of continuing professional development: a scoping review. **Medical education**, Oxônia, v. 53, n. 11, p. 1087-1099, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.13922>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/medu.13922>. Acesso em: 23 jan. 2023.

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012. ISBN: 978-85-249-1945-9.

ALMEIDA, M. J. A educação médica e as atuais propostas de mudança: alguns antecedentes históricos. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 25, n.2, p. 42-52, mai./ago. 2021. DOI: 10.1590/1981-5271v25.2-006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/bcqjkwYD3dWRdNGXrVpypxC/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

ALMEIDA, M. L. P.; FÁVERO, A.; TONIETO, C. A expansão do ensino superior no Brasil sob influência da declaração de Bolonha: primeiras aproximações. **Revista Internacional de**

Educação Superior, Campinas, v. 1, n. 2, p. 182-198, 2015. DOI: 10.22348/riesup.v1i2.7432. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/345230771_A_expansao_do_ensino_superior_no_Brasil_sob_influencia_da_declaracao_de_Bolonha_primeiras_aproximacoes Acesso em: 12 abr 2024.

ALMEIDA, M. T. C.; MAIA, F. A.; HOFFMAN, E. J.; BARBOSA, A. T. F.; SAMPAIO, C. A.; RAMOS, L. G. D.; RODRIGUES NETO, J. F. Desenvolvimento docente: representações sociais construídas por professores do curso de medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 43, n. 2, p. 176-186, abr./jun. 2019. DOI: 10.1590/1981-52712015v43n2RB20180101ingles. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/pvzjhVffQQGsQjLLsrCpgxK/abstract/?format=html&lang=pt> . Acesso em: 30 mar. 2023.

ALVES, A. P.; BRANCHER, V. R. Reflexões acerca do processo de constituição da (s) identidade (s) docente (s) de professores que não realizaram formação pedagógica. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 41, p. 330-343, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3377>. Acesso em: 30 mar. 2023.

ALVES, G.; MARQUES RIBEIRO, M. F. M. R. Diferenças na formação de docentes para o ensino superior nas áreas das Ciências Biológicas, da Saúde e Humanas. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, [S. l.], v. 18, n. 39, p. 1–22, 2022. DOI: 10.21713/rbpg.v18i39.1804. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1804>. Acesso em: 19 jan. 2024.

AMARAL, J. F. G.; ROCHA, A. F. R.; ROSA, B. A. S.; PATIAS, L. F. Os Impactos do Fracionamento de Investimentos em Bolsas de Pesquisa no Ensino Público. **Revista Missioneira**, Santo Ângelo, v. 22, n. 1, p. 76-84, 2020. DOI: 10.31512/missioneira.v22i1.58. Disponível em: <https://san.uri.br/revistas/index.php/missioneira/article/view/58>. Acesso em: 30 mar. 2023.

AMEE. **Association for Medical Education in Europe**. 2023. Acesso em: Disponível em: https://amee.org/AMEE/News/Professor_Yvonne_Steinert_2022_Award_for_Excellence_in_Medical_Education.aspx > Acesso em: 28 fev 2023.

AMORE FILHO, E D. **Ações para a retomada do ensino da humanização nas escolas de medicina: uma revisão sistemática da literatura, 2010-2016**. 2018. 71f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Saúde) - Universidade José do Rosário Vellano, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://tede2.unifenas.br:8080/jspui/handle/jspui/200> Acesso em: 30 mar 2023.

AMORIM, F. **Cristologia latino-americana e Teologia da Libertação**. Janus 2007: Religiões e política mundial, 2007. Camões - Repositório Institucional da Universidade Autónoma de Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.ual.pt/handle/11144/1278>. Acessado em: 15/01/2023.

ANASTASIOU, L. G. C. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, M. E.; CASTANHO, S. (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, p. 57-70, 2001. ISBN: 8530806379.

ANDRADE, G. C. R. **Docência na Educação Superior: abrindo caminhos entre o trabalho, a formação e a saúde**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília, 2021. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/43066/1/2021_GabrielaCristineRosaAndrade.pdf Acesso em: 23 nov. 2021.

ANTONELLO, J. **Assessoria pedagógica universitária: o trabalho com a formação continuada de professores na Unioeste**. 2021. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5665>. Acesso em: 30 mar 2024.

ANTONELLO, J.; MALDONADO, E. C.; GARCIA, J. B.; RESCHKE, M. J. D.; DE SORDI, M. R. L.; CUNHA, M. I. da. Assessoria Pedagógica Universitária: o que revela a produção científica brasileira?. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, [S. l.], v. 34, n. 67, p. e32[2024], 2023. DOI: 10.18675/1981-8106.v34.n.67.s17939. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17939>. Acesso em: 29 maio. 2024.

ANZALDÚA, G. **Borderlands/La Frontera: the new mestiza**. 1. ed. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987. ISBN: 1879960850.

APPLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A F. B. e SILVA. T.T.da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001. p. 39 – 57. ISBN 978-85-249-1844-5.

ARAÚJO, C. V. B.; SILVA, V. N.; DURÃES, S. J. Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844174148>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/d4HKLDssNVYKdgpDNHgwMG/> Acesso em: 07 fev. 2024.

ARAÚJO, L. C. **“Tem que fazer sentido”: docência universitária como práxis criadora mediada por ensino, pesquisa e extensão na UFPI**. 2019. 293f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpi.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2013/TESE%20-%20Luc%20a%20Ara%20bajo.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 maio. 2024.

ARRIGONI, R. Università e controllli. In: D’ATENA, A. (Org.). **L’autonomia del sistema universitario paradigm per il futuro**. Torino: Giappichelli, 2006, p.43-57. ISBN: 88-348-6588-X.

ARROYO, M. **Qualidade Total na educação-total mesmo**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 1992.

ARRUDA, E. P.; MILL, D. Tecnologias digitais, formação de professores e de pesquisadores na pós-graduação: relações entre as iniciativas brasileiras e internacionais. **Educação-Santa Maria**, Santa Maria, v. 46, n. 1, e25/ 1–23, jan./dez. 2021. DOI: 10.5902/1984644441203. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/41203>. Acesso em: 30 mar. 2023.

ARRUDA, F. T. **Tradução das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de medicina de 2001: análise do projeto pedagógico das universidades federais da região sudeste do Brasil**. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Gestão da Clínica) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8112/DissFTA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 mar. 2023.

ASSIS, M. P.; COSTA, E. R.; FALEIRO, W. Docência universitária e letramento digital: desafios da formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 127-154, 2021. DOI: 10.7213/1981-416x.21.068.ds06. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2021000100127&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 mar. 2023.

ASSIS, R. M.; OLIVEIRA, J. F. O campo da educação superior: tensões e desafios. **Em Aberto**, v. 36, n. 116, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.36i116.5730> Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/5730/4291> Acesso em: 30 mar 2023.

ASSIS, T. S. **Professoralidade em dança no contexto universitário: tessitura de uma rede de experiências**. 2019. 171 f. Tese (Doutorado em Artes cênicas). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/28903>. Acesso em: 30 mar. 2023.

AUGÉ, M. **Não-lugares. Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. ISBN: 8530802918.

BAPTAGLIN, L. A.; SANTI, V. J. C. Docência Universitária: formação docente dos professores do curso de Comunicação Social e do PPGCOM da UFRR. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 65, p. 283-298, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.50891>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/50891/37839>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. ISBN: 972-44-0898-1.

BARROS, C. M. P.; DIAS, A. M. I. A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, [S. l.], v. 54, n. 40, p. 42–74, 2016. DOI: 10.21680/1981-1802.2016v54n40ID9848. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9848>. Acesso em: 10 mai. 2022. e-ISSN: 1981-1802.

BARROS, M. **Livro sobre nada**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000. ISBN: 8501046914.

BASTOS, C. C. B. C. O processo de Bolonha no espaço europeu e a reforma universitária brasileira. **ETD Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, p. 95-106, 2007. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v9in.esp..729>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v09sespecial/v09sespeciala08.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2024.

BASTOS, F. A. **Competência Clínicas essenciais em endocrinologia e metabologia para o médico generalista**. 2021. 146 p. Dissertação (Mestrado em Ensino em Saúde) – Centro Universitário do Estado do Pará, Belém. 2021. Disponível em: <https://www.cesupa.br/mestradoesem/Producao.asp>. Acesso em: 02 jan. 2023.

BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Quartet Faperj, 2013. ISBN 978-85-7812-076-4.

BATISTA, N. A. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 283–294, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462005000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/nbYkTDs3L33KThkmpgMRB4k/?format=html#> Acesso em 30 abr 2023.

BATISTA, N. A.; SILVA, S. H. S. A Função Docente em Medicina e a Formação/Educação Permanente do Professor. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 22, n. 2-3, p. 31–36, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v22.2-3-004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/FhhMgcpyqybRy8SfyqKWvPs/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 nov. 2023.

BATISTA, N.A., VILELA, R.Q.B., BATISTA, S.H.S.S. **Educação Médica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2015. ISBN: 8524924209.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3a ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 2002. ISBN: 8532627277.

BEARMAN, M. et al. Invoking culture in medical education research: a critical review and metaphor analysis. **Medical Education**, Oxônia, v. 55, n. 8, p. 903-911, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.14464>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/medu.14464>. Acesso em: 23 jan 2023.

BEHRENS, M.A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2742> Acesso em: 30 mar. 2023.

BESSA, M. J. C. **Docência universitária no curso de bacharelado em Administração: formação, constituição de saberes docentes e práticas de ensino**. 2021. 153p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2021. Disponível em: https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2021/02/Tese_MARCOS-JAMES-CHAVES-BESSA.pdf. Acesso em: 02 jan. 2023.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998. ISBN: 8542300149.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994. ISBN: 9720341122.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. Formação permanente na educação superior: desafios ao desenvolvimento profissional docente. In: IMBERNÓN, F.; NETO, S. A.; FORTUNATO, I. (orgs.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Hipótese, 2019. p.75-95. ISBN: 978-65-80428-08.

BORBA, D. N. M. **Ensino de medicina legal e perícias médicas fundamentado em competências: uma nova proposta curricular**. 2020. 65 p. Dissertação (Mestrado em Ensino na Saúde) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/7528/1/Ensino%20de%20medicina%20legal%20e%20per%C3%ADcias%20médicas%20fundamentado%20em%20competências%3A%20uma%20nova%20proposta%20curricular.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

BORGES, M. L. Profissionalidade docente: da prática à praxis. **Investigar em educação**, Braga, v. 2, n. 2, p. 39-53, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Leonor-Borges/publication/271523929_Profissionalidade_docente_da_pratica_a_praxis/links/54cb744d0cf2240c27e7e76c/Profissionalidade-docente-da-pratica-a-praxis.pdf. Acesso em 03 abr. 2023.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. CNE/CES 67/2003. **Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf. Acesso em 30 mar 2024.

BRASIL. Lei n. 12.871, de 22 de outubro de 2013. **Institui o Programa Mais Médicos**, altera as Leis nº8.745, de 9 de dezembro de 1993, e nº6.932, de 7 de julho de 1.981 e dá outras providências. Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 out. 2013d. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/10/2013>.

BRASIL. LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em 30 mar 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos da Graduação em Medicina (DCN), Resolução n.4, CNE/CES de 7/11/2001**. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina. Diário Oficial da União. Brasília, 9 nov. 2001; Seção 1, p. 38. Disponível em: URL: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução Nº. 3 de 20 de junho de 2014. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 jun. 2014; Seção 1, p. 8-11. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt->

br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/pnsp/legislacao/resolucoes/rces003_14.pdf/view Acesso em: 30 mar 2023.

BRASIL. **Mudanças Curriculares nos Cursos de Medicina – Promed**. Brasília (df). 2002. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pro_saude_cgtes.pdf Acesso em: 17 mai 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC 306, de 26 de março de 2015**. Diário Oficial da União. 27 Mar 2015; sec. 1, p. 39. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=59441>. Acesso em: 30 mar 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 02/2015. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Publicada DOU, Brasília. 02/07/2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-%20secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015> Acesso em: 30 mar 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Comissão de Acompanhamento e Monitoramento de Escolas Médicas (CAMEM). **Instrumento de monitoramento dos cursos de graduação em Medicina**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2018-pdf/89291-instrumento-monitoramento-medicina-14jun18-final/file> Acesso em 30 mar 2024.

BRASIL. Ministérios da Educação e da Saúde. Portaria Interministerial no 2101 de 3 de dezembro de 2005. **Institui o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde – para os Cursos de Medicina, Enfermagem e Odontologia**. Brasília (df). 2005. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/07_0323_M.pdf Acesso em: 17 mai 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 67/2003, aprovado em 11 de março de 2003. **Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais DCN dos Cursos de Graduação**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pces06703.pdf?query=CURRICULARES Acesso em 14 abr 2024.

BRAVO, V. A. A.; SANTOS, L. C.; CYRINO, E. G.; CYRINO, A. P. P.; VILLARDI, M. L.; PINTO, T. R. Produzindo pesquisa, formação, saúde e educação na integração ensino, serviço e comunidade. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 22, n. 1, p. 1481-1491, 2018. DOI: 10.1590/1807-57622017.0440. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/byD6MDKZHSXVYf8t3QdQKry/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRITO LIMA, H. C. R.; BARBOSA, J. A. B.; OLIVEIRA, P. R. P.; SANTOS, M. H. P. A Educação Superior nos Governos de Lula e de Bolsonaro: Uma análise a partir dos programas de governo. **ID on line. Revista de Psicologia**, v. 17, n. 67, p. 29-48, 2023. DOI: 10.14295/idonline.v17i67.3804 Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3804> Acesso em: 03 mar 2023.

BRITO, J. F. **Docentes de patologia dos cursos de graduação em medicina: formação e docência nas universidades federais do norte do Brasil**. 2020. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas. 2020. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/3607/1/Jonathan%20Ferreira%20Brito%20-%20Dissertação.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

BRITO, T. T. R.; CORTELA, B. S. C. A condição da docência universitária no contexto atual das universidades: marcas históricas, realidade e perspectivas. **Revista de Iniciação à Docência**, Jequié, v. 5, n. 1, p. 9-23, maio 2020. DOI: 10.22481/rid-uesb.v5i1.6805. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/6805>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRITO, T. T. R.; CUNHA, A. M. O. Revisitando a história da universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. **APRENDE-R - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, v. 1, n. 12, p. 43-64, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3105/2590>. Acesso em: 30 mar. 2023.

CALDERÓN, A. I.; LOURENÇO, H. S. Rankings acadêmicos na educação superior: mapeamento da sua expansão no espaço ibero-americano. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 37, n. 2, p. 187-197, 2015. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v37i2.23394>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-52012015000200187&script=sci_abstract Acesso em: 16 abr 2024.

CAMOZZI, A. La riforma universitaria. In: BALLONI, A.; CIPOLLA, C.; DI NALLO, E.; DONATI, P.; GUIDICINI, P. **La riforma universitaria nella società globale – una ricerca empirica su studenti e innovazione nei percorsi di studio**. Milano: Franco Angelli, 2005, p.45-77.

CAMPOS, C. A. A. **Docência universitária na área da saúde: um estudo das trajetórias de formação e das práticas de ensino de bacharéis iniciantes na carreira docente**. 2020. 137p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: file:///Users/anderson/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Crisciane%20Alves%20de%20Almeida%20Campos_17072020.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

CAMPOS, V. T. B. Docência no ensino superior brasileiro: representações de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior. In: **Anais da 34ª Reunião Anual da ANPEd**, 2011, Natal. Educação e Justiça Social, 2011.

CAMPOS, V. T. B. Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Eis a questão. In: 35ª Reunião Anual da ANPEd, 2012, Porto de Galinhas. **Anais 35ª Reunião Anual da ANPEd - Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI**, 2012. v. 1. p. 01-367.

CAMPOS, V. T. B. **Marcas indelévels da docência do Ensino Superior: representações relativas à docência no Ensino Superior de pós-graduandos de Instituições Federais de Ensino Superior**. 2010. 306 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.rdução s /disponiveis/48/48134/tde->

14062010-123952/publico/TESE_VANESSA_T_CAMPOS_2010.pdf. Acesso em: 02 jan. 2023.

CAMPOS, V. T. B.; DE ALMEIDA, M. I. Contribuições de ações de formação contínua para a (trans) formação de professores universitários. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 21 - 50, 2019. DOI: 10.5965/1984723820432019021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019021>. Acesso em: 30 mar. 2023.

CAMPOS, V. T. B.; GASPAR, M. L. R.; MORAIS, S. J. de O. Imagens e Identidades da Docência: ser, tornar-se e fazer-se professor, professora. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 93–117, 2020. DOI: 10.14393/ER-v27n1a2020-4. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/52748>. Acesso em: 03 abr 2023.

CAMPOS, V. T. B.; MORAIS, J. S. de O. Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior: constituição e contribuições de espaços formativos à docência universitária. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, [S. l.], v. 31, n. Contínua, p. 1–26, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v31e2024-19>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/73123> Acesso em: 05 jun 2024.

CANEVACCI, M. **Sincretismos: uma exploração das hibridações culturais**. São Paulo: Studio Nobel, 1996. ISBN: 8585445327.

CARAMORI, U.; MELLO, J. B. D.; BARRETTO, C. A. P.; COSTA, R. D. M. R.; PEÑA, S. S.; RAMOS, A. L. C.; ALMEIDA, F. A.; PAVAN, M. V. Projeto Fellows: Habilidades de Educação para Estudantes das Profissões da Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 44, p. e041, 2020. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.1-20190233>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/c6DzMbd9C8m9FGLXCdSTVyk/?lang=pt#> Acesso em 30 abr 2023.

CARDONETTI, V. K.; GARLET, F. R.; OLIVEIRA, M. O. Diários visuais e/ou textuais como laboratório de criação de si: movimentos transversais na docência universitária. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 261-290, 2021. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.21.068.ds11>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v21n68/1981-416X-rde-21-68-261.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

CARENZO, L.; BRAITHWAITE, E. C.; CARFAGNA, F.; FRANC, J.; INGRASSIA, P. L.; TURNER, M. J.; SLATER, M. J.; JONES, M. V. Cognitive appraisals and team performance under stress: a simulation study. **Medical Education**, Oxônia, v. 54, n. 3, p. 254-263, 2020. DOI: doi: 10.1111/medu.14050. Disponível em: <https://asmepublications.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/medu.14050>. Acesso em: 23 jan 2023.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007, 85p. ISBN: 978-85-7506-143-5.

CARMO, A. D. **Avaliação do ensino e aprendizagem: aspectos cartográficos da constituição da formação, saberes e práticas de professores do curso de Pedagogia UAB/UECE**. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2019) -

Universidade Estadual do Ceará, 2019. Disponível em:
<<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=88029>> Acesso em: 12 jun 2024.

CARMO, R. O. S.; FRANCO, A. P. Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-29, 2019. DOI: 10.1590/0102-4698210399. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TZ4tvzTmptK8DBmcBzML6Pb/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

CARNAÚBA, J. P. **Competências em promoção da saúde na formação profissional: estudo de caso de uma residência multiprofissional em saúde da família**. 2020. 180 p. Dissertação (Mestrado em Saúde da Família) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/60071/8/2020_dis_jpcarnauba.pdf. Acesso em: 02 jan. 2023.

CARRASCO, L. B. Z.; XAVIER, A. R. C.; DE AZEVEDO, M. A. R. Assessoria pedagógica ao docente universitário: Uma carreira em construção. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Rio Claro, v. 19, n. 2, p. 209-219, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26705/1984-7270/2019v19n2p209>. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n2/09.pdf>. Acesso em: 30 mar 2024.

CARTAXO, L. **Globalização e formação de Blocos Econômicos: uma análise da União Européia, NAFTA e Mercosul**. 2000. 86 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Econômicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/71423>. Acesso em: 12 abr 2024.

CARVALHO FILHO, A. M.; SANTOS, A. A.; WYSZOMIRSKA, R. M. A. F.; GAUW, J. H.; GAIA, I. M. S. R. S.; HOULY, R. M. Formação em Residência Médica: visão dos preceptores. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 46, n. 2, e052, 2022. DOI: 10.1590/1981-5271v46.1-20210237. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/ZpHPXKNzT6bwQvpH7S4ndjD/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

CASTANHO, M. E. Pesquisa em Pedagogia Universitária. In: CUNHA, M. I. et al. (orgs.). **Reflexões e práticas em docência universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p. 63-73. ISBN: 9788530808303.

CASTRO, F. M. F. M. **A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência: os saberes da comunicação e os saberes da experiência em interação na constituição docente**. 2018. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. Disponível em: https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Tese_FRANCISCO-MIRTIEL-FRANKSON-MOURA-CASTRO.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

CFM. Conselho Federal de Medicina. **Avaliação das instituições de ensino médico e do estudante de medicina: relatório do VII Fórum Nacional de Ensino Médico / Lúcio Flávio Gonzaga Silva, editor**. Comissão de Ensino Médico, Conselho Federal de Medicina. – Brasília: CFM, 2017.

CHIARELLA, T.; BIVANCO-LIMA, D.; MOURA, J. D. C.; MARQUES, M. C. D. C.; MARSIGLIA, R. M. G. A pedagogia de Paulo Freire e o processo ensino-aprendizagem na educação médica. **Revista brasileira de Educação Médica**, v. 418-425, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n3e02062014> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/jg9jPgnZRrqBy7WTDdrpFcn/?lan> Acesso em: 03 mar 2024.

CNBB. **Pastoral da Juventude no Brasil**. Coleção Estudos da CNBB número 44. São Paulo: Edições Paulinas, 1986.

COELHO JUNIOR, J. C. (Auto) **Formação e saberes docentes no desenvolvimento profissional do professor administrador: entre as ciências administrativas e da educação**. 2018. 203p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16009>. Acesso em: 30 mar. 2023.

COELHO JUNIOR, J. C.; VEIGA, A. M. R. Tendências das pesquisas sobre formação dos professores administradores na docência universitária. **Cadernos De Pesquisa**, São Luis, v. 28, n. 2, 114–139, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n2.202120>. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/10606>. Acesso em: 30 mar. 2023.

COELHO, I. M. A gênese da docência universitária. **Linhas críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v14i26.3421>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3421/3108>. Acesso em: 30 mar. 2023.

COLEMAN, C. G.; SPICER, J. O. Social media and # MedEd: Moving beyond descriptive research. **Medical Education**, Oxônia, v. 55, n. 1, p. 119-121, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.14390>. Disponível em: <https://asmepublications.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/medu.14390>. Acesso em: 23 jan 2023.

CONCEIÇÃO, J. S. **Ações de desenvolvimento profissional de professores da educação superior no Brasil e na Argentina: um estudo comparado entre o GIZ (UFMG) e as assessorias pedagógicas (UBA)**. 2020. 211 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32708>. Acesso em: 02 jan. 2023.

CONSORTI, F. **Didattica professionalizzante nei corsi di laurea in Medicina**. Milano: Edra S.p.A. 2018. ISBN: 978-88-214-4855-3.

CONSORTI, F.; CONSORTI, G. The lived experience of distance learning of medical students during the CoViD-19 pandemic in Italy: a descriptive phenomenological research. **Tutor**, Torino, v. 21, n. 1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.13135/1971-8551/5670>. Disponível em: <https://www.ojs.unito.it/index.php/tutor/article/view/5670/5243>. Acesso em: 23 jan 2023.

CONSORTI, F.; FAMILIARI, G.; LOTTI, A.; TORRE, D. Medical education in Italy: Challenges and opportunities. **Medical Teacher**, Reino Unido, v. 43, n. 11, p. 1242-1248, 2021. DOI: 10.1080/0142159X.2021.1959024 Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0142159X.2021.1959024?journalCode=imte20>
.. Acesso em: 30 mar. 2023.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREA, A. M. C. **Saberes da docência no ensino superior: interfaces entre formação e profissionalização docente**. 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias, Comunicação e Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.558>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/22448>. Acesso em: 30 mar. 2023.

CORRÊA, M. V. O admirável projeto genoma humano. **Physis: Revista de saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 277-299, 2002. DOI: 10.1590/S0103-73312002000200006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/sKvpbGwcTGYK8PgcvW5zjrL/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 30 mar. 2023.

COSTA, E. S. **O peer instruction (instrução por pares) como estratégia metodológica no ensino-aprendizagem da reanimação neonatal**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Saúde). Centro Universitário do Estado do Pará, 2020. Disponível em: <https://www.cesupa.br/mestradoesem/docs/producao/2017/EDILENE%20-%20DISSERTA%C3%87%C3%83O.pdf> Acesso em: 30 mar 2023.

COSTA, N. M. S. C. Docência no ensino médico: por que é tão difícil mudar? **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 31, p. 21-30, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022007000100004> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/4L7MsSwzrbRdWxbzNpqnL4h/?lang=pt&format=html> Acesso em: 03 mar 2024.

COSTA, N. M. S. C. La formación pedagógica de profesores de medicina. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, p. 102-108, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000100016> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/TTTWXzRGMbfV8QpjDXtsFhJ/?lang=es> Acesso em: 03 mar 2024.

COUTO, L. Pode a pedagogia universitária ajudar a inovar? A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras. **Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Caracas, v. 33, n. 2, p. 637-660, 2021. e-ISSN: 26107759. DOI: <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.337> Disponível em: <https://iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/v33i2-23/371> Acesso em: 03 out 2023.

COUTO, M. Murar o medo. **Revista Brasileira de Psicanálise**, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 29-31, jan./mar. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2013000100003. Acesso em: 30 mar. 2023.

CRUZ, G. B. Didática e docência no ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, 2017. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2931>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/9J9NMWBdXffJfkhRqfycLJ/?format=html&lang=pt> Acesso em: 20 mai. 2022.

CUNHA, A. C. Experimentar Bolonha: testemunhos de uma experiência. In: VIEIRA, F. **Transformar a pedagogia na universidade - narrativas da prática** Santo Tirso: De Facto Editores, 2009. p. 79-95. ISBN: 978-989-96086-1-0.

CUNHA, A. M. O.; BRITO, T. T. R.; CICILLINI, G. A. Dormi aluno (a)... Acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. **Políticas de Educação Superior**, v. 29, p. 1-15, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT11-2544--Int.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

CUNHA, M. I. (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: Memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. ISBN: 8582030657. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/ESTRAT%C3%89GIAS_INSTITUCIONAIS_PARA_O_DESEN.html?id=zbV2DwAAQBAJ&redir_esc=y Acesso em: 30 mar 2023.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. et al. (orgs.). **Trajetórias e lugares da formação universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marins Editores, 2008a. DOI: 8586305812. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/TRAJET%C3%93RIAS_E_LUGARES_DE_FORMA%C3%87%C3%83O_DA.html?id=E7Z2DwAAQBAJ&redir_esc=y

CUNHA, M. I. A formação docente na universidade e a resignificação do senso comum. **Educar em Revista**, v. 35, p. 121-133, 2019. DOI: 10.1590/0104-4060.67029. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YY88sMpFQqKq8gMs8XwPpR/?lang=pt&format=html> Acesso em: 03 out 2022.

CUNHA, M. I. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, 2018a. DOI: 10.15448/1981-2582.2018.1.29725. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725/16841>. Acesso em: 30 mar. 2023.

CUNHA, M. I. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. Pró-Reitoria de Graduação da USP, 2008b. Disponível em: https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_6_PAE.pdf Acesso em: 30 mar 2023.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 09, n. 26, p. 81-90, 2009a. ISSN 1981-416X. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v9i26.3664> Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2009000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 maio 2024.

CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, p. 182-186, 2008c. DOI: doi: 10.4013/edu.20083.03. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4496/449644447004.pdf> DOI: 10.4013/edu.20083.03 Acesso em: 30 mar 2023.

CUNHA, M. I. **Prática pedagógica e inovação: experiências em foco**. In: Seminário Inovação Pedagógica: Repensando Estratégias de Formação Acadêmico-Profissional em Diálogo Entre Educação Básica e Educação Superior, Unipampa, 2018b.

CUNHA, M. I. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Papyrus Editora, 2007. ISBN. 9788544902394. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=LTzD4yAZLRUC&oi=fnd&pg=PA7&dq=maria+isabel+da+cunha++profissionaliza%C3%A7%C3%A3o+da+doc%C3%Aancia+resist%C3%Aancia&ots=8NEYNlagnL&sig=3CWq94XWJR6E44ghIsm3r5zo6M4&redir_esc=y#v=onepage&q=maria%20isabel%20da%20cunha%20%20profissionaliza%C3%A7%C3%A3o%20da%20doc%C3%Aancia%20resist%C3%Aancia&f=false Acesso em: 30 mar 2024.

CUNHA, M. I. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. In: Reunião Anual da ANPED, 2009, Caxambu. **Anais da Reunião Anual da ANPED**. Caxambu/MG: ANPED, 2009b, p. 1-13. Disponível em <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT04-5203--Int.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

CUNHA, M. I.; OLIVEIRA, M. M. F. Desenvolvimento Profissional Docente: o que ensinam os Professores Eméritos? **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, Grajaú, v. 5, n. 18, p. e15848, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18764/2446-6549.2019.15848>. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/15848>. Acesso em: 30 mar. 2023.

CUNHA, M.I.; ZANCHET, B. B. A.; RIBEIRO, G. M. Qualidade do ensino de graduação: culturas, valores e seleção de professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 01, p. 219-241, 2013. ISSN 1809-4309. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092013000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 mar. 2023.

CURADO SILVA, K. A. C. P. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, v. 36, n. 1, p. 330-350, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p330>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330> Acesso em: 30 mar 2024.

CYRINO, E. G. de SORDI, M. R. L.; MENDES, G. S. C. V.; LUNA, W. F.; MENDONÇA, C. S.; ALEXANDRE, F. L. F.; VITTI JUNIOR, W.; GODOY, D. C.; PARENTI, L. C.; LOPES, C. V. M.; SILVA, E. B.; FREITAS, M. S. B. F.; PADILLA, M. Mapeamento das características da implantação de novos cursos de Medicina em universidades federais brasileiras. **Revista Panamericana de Salud Pública**, Washington, v. 44, p. 1-9, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26633/RPSP.2020.117>. Disponível em: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/52802>. Acesso em: 30 mar 2024.

DA MATTA, R. O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues. **Boletim do Museu Nacional: Nova Série: Antropologia**, n. 27, 1978. Disponível em: <https://www.leofoletto.info/wp-content/uploads/2016/02/O-OFFICIO-DO-ETNOLOGO-ROBERTO-DAMATTA.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

DANTAS, A. C. S. **De Bacharel a Professor: o ser docente no ensino universitário**. 2019. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28248>. Acesso em: 30 mar. 2023.

DELAIA, M. M. **Constituição do professor universitário iniciante no contexto de uma instituição em implantação: envolvimento e responsabilidade individual e institucional**. 2018. 215f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/4433>. Acesso em: 30 mar. 2023.

DELORS, J. *et al.* **A educação contém um tesouro, relatório à UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI** (compêndio). 1996.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 12-25, 2001. [S. l.], v. 27, n. 3, p. 12–25, 2001. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/572>. Acesso em: 30 mar 2024.

DENT, J. Quality Standards in Medical Education Research. **Quality Standards in Medical Education Research. Tutor**, Torino, p. 7-12, 2013. DOI: <https://doi.org/10.14601/TUTOR-13683>. Disponível em: <https://www.ojs.unito.it/index.php/tutor/article/view/4874>. Acesso em: 23 jan 2023.

DEWES, A. **Aprendizagem da docência universitária: a gestão em contextos emergentes**. 2019. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18644/DIS_PPGEDUCACAO_2019_DEWES_ANDIARA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 30 mar. 2023.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior regulação e emancipação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 8, n. 02, p. 31-64, 2003. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v08n02/v08n02a04.pdf> Acesso em: 09 mai 2024.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 13, p. 193-207, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/RbsQFJt9w7Xyqc9gpjrXYFg/?lang=pt> Acesso em: 24 mar 2024

DIAS SOBRINHO, J. Processo de Bolonha. **ETD Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, p. 107-132, 2007. ISSN: 1676-2592. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v9in.esp..730>

Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v09sespecial/v09sespeciala09.pdf>. Acesso em: 12 abr 2024.

DIAS SOBRINHO, J. Quase-mercado, quase-educação, quase-qualidade: tendências e tensões na Educação Superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 7, n. 1, 2002. ISSN: 1414-4077. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-40772002000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 abr 2024.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 581-601, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772015000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/WNJs7WK6sgvBxDQTPjc5yzf/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 30 mar. 2023.

DIAS-LIMA, A.; SILVA, M. C.; RIBEIRO, L. C. V.; BENDICHO, M. T.; GUEDES, H. T. V.; LEMAIRE, D. C. Avaliação, ensinagem e metodologias ativas: uma experiência vivenciada no componente curricular Mecanismos de Agressão e de Defesa, no curso de Medicina da Universidade do Estado da Bahia, Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 43, n. 2, p. 216-224, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v43n2RB20180037> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/sjTVkBgYZ4H3vDTHQV68SJs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

DÍAZ-BARRIGA, A. Competências em educação: Correntes de pensamento e implicações para o currículo e o trabalho em sala de aula. **Revista Ibero-Americana de Ensino Superior**, v. 2, não. 17h. 3-24, 2011. ISSN: 2007-2872. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722011000300001&script=sci_arttext Acesso em: 03 mar 2023.

DIMARZIO, G. **Programas de residência médica em medicina de família e comunidade e a atenção primária à saúde no Brasil**. 2020. 162 p. Tese (Doutorado em Clínica Médica) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1160985>. Acesso em: 02 jan. 2023.

DINIZ, R. V.; GOERGEN, P. L. Educação Superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 573-593, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/KWJWLBpHPFjBKbzSXw7TStb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária; Anpae, 2017.

DOURADO, L. F.; MORAES, K. N. A educação superior pública: expansão, democratização e novos desafios. In: VEIGA, I. P. A.; FERNANDES, R. C. A. (orgs.). **Por uma didática da educação superior**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. p. 41-60. ISBN: 978-65-88717-06-6.

DURÁN GONZÁLEZ, A.; ALMEIDA, M. J. Movimentos de mudança na formação em saúde: da medicina comunitária às diretrizes curriculares. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, 551-570, 2010. DOI: 10.1590/S0103-73312010000200012.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/physis/a/FXZxqhHPjbtqKk6njFnNQ3m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

DUVIVIER, R. J. BOULET, J. R., OPALEK, A., VAN ZANTEN, M., NORCINI, J. Overview of the world's medical schools: an update. **Medical education**, Oxônia, v. 48, n. 9, p. 860-869, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.12499>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/medu.12499>. Acesso em: 23 jan 2023.

EIRO, M. I. **O sentido da pedagogia por competências: de Bolonha à América Latina**. 2010. 170 f. Tese (Doutorado em Integração da América Latina) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em:

https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-19122012-111534/publico/2010_MariaIdatiEiro.pdf Acesso em: 15 abr 2024.

EIRO, M. I.; CATANI, A. M. Projetos Tuning e Tuning América Latina: afinando os currículos às competências. **Brazilian Journal of Latin American Studies**, São Paulo, v. 10, n. 18, p. 105-125, 2011. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2011.82453> Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/prolam/article/view/82453/108452>. Acesso em: 03 fev 2024.

EPASTO, A. A. La formazione professionale dei docenti universitari: analisi e prospettive. **Quaderni di intercultura**, Messina, p.49-66, 2015. DOI: 10.3271/M29. Disponível em: <https://cab.unime.it/journals/index.php/qdi/article/view/1233>. Acesso em: 30 mar. 2023.

FARIAS, I. M. S.; CASTRO, F. F. M.; VEIGA, I. P. A. Que caminho seguir? Apontamentos sobre os objetivos educacionais no contexto da educação superior. In: VEIGA, I. P. A.; FERNANDES, R. C. A. (orgs.). **Por uma didática da educação superior**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. p. 41-60. ISBN: 978-65-88717-06-6.

FAURE, E.; HERRERA, F.; KADOURA, A. R.; LOPES, H.; PETROVSKY, A. V.; RAHNEMA, M.; WARD, F. C. **Aprendendo a ser: O mundo da educação hoje e amanhã**. UNESCO, 1972. ISBN: 978-92-3-104246-1.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 22, n. 28, p. 17-36, 2006. DOI: 10.1590/S0104-40602006000200003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJCmLSPfp8r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010. ISBN: 8571083436.

FEIJÓ, L. P.; FAKHOURI FILHO S. A.; NUNES, M. P. T.; AUGUSTO, K. L. Residente como professor: uma iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 43, n. 2, p. 225-230, abr./jun. 2019. DOI: 10.1590/1981-

52712015v43n2RB20180053. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbem/a/ZYjjYn3L4fDWDsW6rWmJtbK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

FELDEN, E. L. Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva de coordenadores de área. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 747-763, set./dez. 2017. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2858. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/5dnLZqbWYTJNxTjmLrB9tnG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

FELISATTI E.; SERBATTI, A. Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. **Formazione & Insegnamento**, 12(1), 137-153, 2014. Disponível em:
<https://www.research.unipd.it/handle/11577/3179458> Acesso em: 03 mar 2023.

FERNANDES, F. **A função social da guerra na sociedade tupinambá**. 4. ed. São Paulo: Editora Contracorrente, 2022. ISBN: 978-6588470916.

FERNANDEZ, A. B.; RONCA, A. C. C. Profissionalidade docente no ensino superior: um estudo sobre o professor sem formação pedagógica formal. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 37, n. 23, p. 48-75, 2010. E-ISSN: 1981-1802. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959969002.pdf>. Acesso em: 10 mai 2022.

FERRAZ, M. O. M.; PIRES, E. D. P. B., GOMES, M. A. A.; SOUZA, J. W. S.; BEZERRA, S. O. N. A “democratização” do acesso ao ensino superior em tempos neoliberais. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 8, p. 61185-61196, ago. 2020. DOI:
<https://doi.org/10.34117/bjdv6n8-510>. Disponível em:
<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/15464/12730>. Acesso em: 30 mar. 2023.

FERRAZ, V. G. L. **A formação para a docência no ensino superior: espaços de compartilhamento de experiências entre professores e pós-graduandos na Pós-Graduação em Química da UFJF**. 2021. 202f. Tese (Doutorado em Química) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2021. Disponível em:
<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12438>. Acesso em: 30 mar. 2023.

FERREIRA, R. Y. S. **Formação de preceptores em Residência em Medicina de Família e Comunidade: uma pesquisa-ação**. 2020. 132 f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Família) – Fundação Oswaldo Cruz, Eusébio, 2020. Disponível em:
<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/52932/Rafaela%20Yasmine%20de%20Souza%20Ferreira.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 02 jan. 2023.

FERREIRA, S. **Reforma da educação superior no Brasil e na Europa: em debate novos papéis sociais para as universidades**. XXI Reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED). 2010. Disponível em:
<http://www.anped11.uerj.br/reformadaeducacaosuperior.pdf>. Acesso em: 12 abr 2024.

FERREIRA, T. R. **O ensino de patologia clínica/medicina laboratorial nas escolas médicas de Minas Gerais**. 2020b. 49 f. Dissertação (Mestrado em Patologia) – Universidade

Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/36723/1/O%20ENSINO%20DE%20PATOLOGIA%20CLINICAMEDICINA%20LABORATORIAL%20NAS%20ESCOLAS%20MÉDICAS%20DE%20MINAS%20GERAIS.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

FIorentini, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 11-23, 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/74>. Acesso em: 30 mar. 2023.

FLORÊNCIO, T. S. **A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: um diálogo entre formação pedagógica e reflexividade**. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2019) - Universidade Estadual do Ceará, 2019. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=89534>> Acesso em: 12 de junho de 2024

FLORES, L. K. A. T. **Iniciação à docência nos cursos de direito: um estudo em instituições do sudoeste goiano**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Jataí, 2021. Disponível em: <https://mestradoeducacao.jatai.ufg.br/p/37980-layla-karoline-alves-teixeira-flores> Acesso em: 02 jan 2023.

FORMIGA, B. B. S. **O ensino da geriatria e gerontologia no curso de medicina da UFRN: reflexões para a elaboração da matriz curricular para a graduação**. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/28044/1/Ensinogeriatriagerontologia_Formiga_2019.pdf. Acesso em: 02 jan. 2023.

FOUCAULT, M. **Ordem do discurso (A)**. Edições Loyola, 1996. ISBN: 8515013592.

FRANCO, M. A. S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pedagogia universitária**, São Paulo, v. 10, 2009. Disponível em: <https://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/caderno10.pdf> Acesso em: 03 abr 2023.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, p. 539-553, 2016. DOI: 10.1590/ES0101-73302016136048. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9KvRMpt5MSQJpB5pqYKfnyp/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008. ISBN: 8574964034.

FRANCO, M. A. S.. Pedagogia crítica: a radicalidade da dialética dominação-resistência. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 13, n. 31, p. 726-742, 2021. DOI: <https://doi.org/10.58422/repesq.2021.e1183> Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1183> Acesso em 30 mar 2024

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/740985a3-997e-417d-97ee-2ab977663075> Acesso em: 03 mai 2024.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. ISBN: 8577534235.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. ISBN 85-219-0243-3.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. ISBN: 8521900104.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. ISBN: 8577534189.

FRENK J.; CHEN, L.; BHUTTA, Z. A.; COHEN, J.; CRISP, N.; EVANS, T.; FINEBERG, H.; GARCIA, P.; KE, Y.; KELLEY, P.; KISTNASAMY, B.; MELEIS, A.; NAYLOR, D.; PABLOS-MENDEZ, A.; REDDY, S.; SCRIMSHAW, S.; SEPULVEDA, J.; SERWADDA, D.; ZURAYK, H. Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. **Lancet**, Reino Unido, v. 376, n. 9756, p. 1923–1958, 2010. DOI: 10.1016/S0140-6736(10)61854-5. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(10\)61854-5/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(10)61854-5/fulltext). Acesso em: 30 mar. 2023.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire-Pensamento e Ação no Magistério**. São Paulo: Editora Scipione, 2004. ISBN: 8526214764. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/8fb6f4d4-5ef2-49db-8def-ba1423a24fea> Acesso em: 30 mar 2023.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxKvfvLHsW9D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007. ISBN: 8578970373.

GARCIA, F. B. Breves considerações sobre a união europeia. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Itajaí, v.2, n.2, 2007. DOI: 10.14210/rdp.v2n2.p143-154. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rdp/article/view/7587>. Acesso em: 9 jun. 2024. Acesso em: 12 abr 2024.

GARCIA, M. A. A.; SILVA, A. L. B. D. A. Um perfil do docente de medicina e sua participação na reestruturação curricular. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 35, n. 1, p. 58–68, jan. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022011000100009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/fLPbZFKGQwQDHGrqGF3zrx/>. Acesso em: 9 jun. 2024. Acesso em: 12 abr 2024.

GARCIA, T. R. **O professor no curso de Tecnologia em Design de Moda: o conhecimento específico e a formação pedagógica para o exercício da docência.** 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/6978> Acesso em: 03 out 2023.

GAUTHIER, C. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J-F.; MALO, A.; SIMARD, A. **Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013. ISBN: 8574290033.

GEBARA, G. O. **O estágio de docência e sua contribuição para a formação pedagógica de docentes universitários em um curso de pós-graduação stricto sensu.** 2021. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2021. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/215024/gebara_go_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 30 mar. 2023.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Pimenta, S. G.; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 129-150. ISBN: 85-249-0840-8.

GIAQUINTA, M.; GUERRAGGIO, A. **Ipotesi sull'università.** Torino: Codice, 2006. ISBN: 9788875780647.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999. ISBN: 978-85-224-5142-5.

GIOVANNINI, M. L. La formazione all'insegnamento dei professori universitari. In L. Galliani (ed), **Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei** (63-78). Lecce: Pensa MultiMedia, 2011.

GIROUX, H. A.; SIMON, R. Formação cultural do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 141-173. ISBN: 978-85-249-1844-5

GÓES, A. C. S.; OLIVEIRA, B. V. X. Projeto Genoma Humano: um retrato da construção do conhecimento científico sob a ótica da revista Ciência Hoje. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 561-577, 2014. DOI: 10.1590/1516-73132014000300004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/6NMQtBZN8C98xyFcZSgsWFn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

GOIS, A. M. P. S. **Desenvolvimento de competências pedagógicas no serviço de endoscopia digestiva do Hospital Universitário Onofre Lopes.** 2019. 196f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/28569/1/Desenvolvementocompetenciaspedagogicas_Gois_2019.pdf. Acesso em: 02 jan. 2023.

GOMES, É. N. **Formação continuada de docentes do ensino superior no Brasil: realidades e perspectivas.** 2020. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2020. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1987>. Acesso em: 02 jan. 2023.

GONÇALVES, C. M. **Formação de professores para educação superior nas engenharias: potencialidades inovadoras.** 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38876>. Acesso em: 02 jan. 2023.

GORZONI, S. P.; DAVIS, C. L. F. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144311> Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4311>. Acesso em: 05 mai. 2022.

GRASEL, C. E. **Reflexões acerca da docência universitária na área da saúde: o professor hermeneuta.** 2020. 159f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Unochapecó. Chapecó, 2020. Disponível em: <http://konrad.unochapeco.edu.br/pergamum/biblioteca/index.php?codAcervo=216296>. Acesso em: 02 jan. 2023.

GUATELLI, I. **Arquitetura dos entre-lugares. Sobre a importância do trabalho conceitual.** São Paulo, Senac São Paulo, 2012. ISBN: 8539601982.

GUIMARÃES ROSA, J. Ficção completa: **Grande sertão: Veredas. Primeiras estórias. Tutaméia. Estas estórias. Ave, palavra.** Editora Nova Aguilar, 1994. ISBN: 8521000111.

GUIMARÃES, F. X. **A formação do docente universitário nos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação: diagnóstico e perspectivas.** 2019. 221 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBA-2_5da25b9cca2eb13ebbcf50c8f11d0fce. Acesso em: 02 jan. 2023.

GUIMARAES, R. O. B. **Formação de professores em medicina: minicurso para docência em habilidades clínicas.** 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Saúde). Universidade Federal do Pará. Belém, 2018.

GUTIERREZ, M. N. **A formação docente através da trajetória dos doutorandos na pós-graduação.** 2019. 108f. Dissertação (Mestrado em Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1091166>. Acesso em: 02 jan. 2023.

HAMDY, H. AL-MOSLIH, A.; TAVARNESI, G. LAUS, A. Virtual patients in problem-based learning. **Medical Education**, Oxônia, v. 51, n. 5, p. 557-558, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.13293>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/medu.13293>. Acesso em: 23 jan 2023.

HAMERMULLER, D. O. **Condições de resiliência na docência universitária: tessituras entre a formação e a história de vida.** 2022. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022. Disponível em:

https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/10302/Douglas_Ortiz_Hamermuller_Tese.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 jan. 2023.

HANCIAU, N. T. J. O entre-lugar. In: FIGUEIREDO, E. **Conceitos de literatura e cultura**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005, p. 125-141. ISBN: 8522807841.

HERNANDES, M. E. **Análise do processo de transição de médico a docente**. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Profissões da Saúde) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Sorocaba, 2018. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/20926>. Acesso em: 02 jan. 2023.

HORTALE, V. A.; MORA, J. G. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, p. 937-960, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hzPGBFF9qGSQDLhBL8kphLp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 abr 2024.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31- 61. ISBN: 9720341041.

IACOBUCCI, G. **O Processo de Bolonha: um modelo europeu de reforma do ensino superior? o impacto nas outras regiões do mundo (o caso da América Latina e do Brasil)**. 2012. 139f. Dissertação (Mestrado em Estudos Europeus), Universidade de Coimbra. Coimbra, 2012. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/21396>. Acesso em: 12 abr 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez. 2011. ISBN: 978-85-249-1630-4.

IMBERNÓN, F. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012. ISBN: 978-85-249-1863-6.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016. ISBN: 9978-85-249-2430-9.

IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A.; SILVA, A. C. Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em comunidade de prática. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, v. 82 n. 1, p. 161-172, 2020. ISSN eletrônico 1681-5653. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3663/4070>. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8213663>. Acesso em: 23 nov. 2021. *Infancia y Aprendizaje*, 2007.

ISAIA, S. M. A. Professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 241-251.

ITÁLIA. Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR). **Accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari linee guida**. Versión del 10/08/2017. Disponível em: https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2017/08/LG_AVA_10-8-17.pdf. Acesso em 30 mar 2024.

ITÁLIA. **Conferenza dei rettori delle università italiane (CRUI)**. 2024b. Disponível em: <https://www2.cruoi.it/cruoi/index.html>. Acesso em: 30 mar 2024.

ITÁLIA. **Conferenza Permanente dei Presidenti dei CLM di Medicina e Chirurgia**. 2024a. Disponível em: <https://presidenti-medicina.it/>. Acesso em 30 mar 2024.

ITÁLIA. Legge 24 Novembre 2006, n. 286 – Art. 2, c. 138, 139, 140, 141 **Crezione di Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR)**. Disponível em: <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2014/07/LEGGE%2024%20novembre%202006%20art%202.pdf>. Acesso em: 23 jan 2023.

ITÁLIA. Ministero dell'Università e della Ricerca di Italia (MUR). **Decreto Autovalutazione, Valutazione, Accredimento Iniziale e Periodico delle Sedi e dei Corsi di Studio**. Disponível em: https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2021-10/Decreto%20ministeriale%20n.1154%20del%2014-10-2021.pdf?__cf_chl_tk=5X8rvzmXGhupX2CXsLm9.ntyZ9m32TSIB8_SGj19AEA-1715349895-0.0.1.1-1834. Acesso em 30 mar 2024.

JONES, E. K.; KITTENDORF, A. L.; KUMAGAI, A. K. Creative art and medical student development: a qualitative study. **Medical education**, Oxônia, v. 51, n. 2, p. 174-183, 2017. DOI: 10.1111/medu.13140. Disponível em: <https://asmepublications.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/medu.13140>. Acesso em: 23 jan 2023.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 285-317, 2015. DOI: 10.5007/2175-795X.2015v33n1p285. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p285/31220>. Acesso em: 30 mar. 2023.

JUNQUEIRA, M. A. “Gosto do seu silêncio, da sua maneira de não dizer”: a poesia do entre-lugar. In: MALUFE, A. C.; JUNQUEIRA, M. A. (Org.) **Poesia: entre-lugares**. São Paulo: Dobradura Editorial, 2016, 156p. ISBN: 978-85-8282-054-4.

KAWASHITA, N. A docência universitária e a reforma educacional brasileira nos anos 90. In: MALUSÁ, S.; FELTRAN, R. C. S. (orgs.). **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factash Editora, 2003. p. 11-38. ISBN: 85-89909-05-0.

LA ROSA, M.; MINGUZZI, P. Riforme e docenza universitaria. In: BALLONI, A.; CIPOLLA, C.; DI NALLO, E.; DONATI, P.; GUIDICINI, P. **La riforma universitaria nella società globale – una ricerca empirica su studenti e innovazione nei percorsi di studio**. Milano: Franco Angeli, 2005, p.79-106.

LAGE, A. C. Da subversão dos lugares convencionais de produção do conhecimento à epistemologia de fronteira: Que metodologias podemos construir com os movimentos sociais? **E-cadernos CES**, n. 02, 2008. DOI: <https://doi.org/10.4000/eces.1394> Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/1394> Acesso em: 30 ago 2023.

LAMPERT, J. B. **Tendências de Mudanças na Formação Médica no Brasil. Tipologia das Escolas**. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 2009. ISBN: 8527105888.

LAMPERT, J. B. **Tendências de mudanças na formação médica no Brasil**. 2002. 209f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/4369> Acesso em: 30 mar 2024.

LANZARINI, J. N. **Docência universitária e artesanaria em tempos de inovação**. 2021. 211p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/3219/1/Joice%20Nunes%20Lanzarini.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

LE BOTERF, G. Desenvolvendo a competência dos profissionais. In: **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 2003. p. 278-278. ISBN: 8536301295.

LEAL, R. A. **Estratégias de ensino na formação médica: a importância da atuação docente**. 2021. 67f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari. Lajeado, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/3162>. Acesso em: 23 jan 2023.

LEE, Y.; CAO, K.; LEECH, M.; DE PONTI, F. Developing medical artificial intelligence leaders: International university consortium approach. **Medical Education**, Oxônia, v. 55, n. 11, p. 1321-1322, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.14635>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/medu.14635>. Acesso em: 23 jan 2023.

LEITE, C.; RAMOS, K. M. O exercício docente na sua relação com a Reforma Universitária decorrente do Processo de Bolonha: o que dizem professores da Universidade do Porto. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 39, n. 3, p. 593-609, 2014b. DOI: 10.5216/ia.v39i3.28578. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/28578>.

LEITE, C.; RAMOS, K. Políticas do Ensino Superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 28, n. 28, 2014a. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4923>. Acesso em 15 abr 2023.

LEITE, C.; RAMOS, K. Reconfigurações da docência universitária: um olhar focado no Processo de Bolonha. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 57, p. 33–47, jul. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-4360.42038>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cswgVc4dmSPHtWsJHX8BjzM/?lang=pt#> Acesso em: 12 abr 2024.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia Estrutural Dois**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976. ISBN: 859288639.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. D. E.; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 7–36, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/sLRcDpTf78bbDW45wrW98Js/?lang=pt#> Acesso em: 06 fev. 2024.

- LIMA, R. C. **Formação continuada didático-pedagógica do professor universitário: representações sociais e reconstrução da identidade profissional docente**. 2019. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33923>. Acesso em: 02 jan. 2023.
- LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. ISBN: 8532509517.
- LOPES, R. E.; NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; DE IRISMAR ALMEIDA, M. Estado da Questão como método de pesquisa para evidência do objeto em estudos da Enfermagem. **Enfermagem em Foco**, Brasília, v. 9, n. 1, 2018. DOI: 10.21675/2357-707X.2018.v9.n1.1127. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/1127>. Acesso em: 30 mar. 2023.
- LOTTI, A. Brief history of Faculty Development for Medical Education in the United States. **Tutor**, Torino, v. 20, n.1, p. 5-16, 2020a. DOI: 10.13135/1971-8551/5252. Disponível em: <https://www.ojs.unito.it/index.php/tutor/article/view/5252>. Acesso em: 30 mar. 2023.
- LOTTI, A. Faculty Development. Brief History at International and National Level. **Scuola Democratica**, Bolonha, v. 3 p.545-559, set./dez. 2020b. DOI: 10.12828/99903. Disponível em: <https://www.rivisteweb.it/doi/10.12828/99903>. Acesso em: 30 mar. 2023.
- LOTTI, A. Formidabili quegli anni! Il Centro Italiano per la formazione del medico a San Remo (1969-1989). **Tutor**, Torino, v. 16, p. 9-17, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14601/TUTOR-18183>. Disponível em: <https://www.ojs.unito.it/index.php/tutor/article/view/4826>. Acesso em: 23 jan 2023.
- LOTTI, A.; LAMPUGNANI, P. A. **Faculty development in Italia: valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari. Faculty development in Italia**, Genova: Genova University Press, 2020. ISBN: 978-8836180233.
- LUCARELLI, E. **Aula universitária y crisis: Las prácticas innovadoras universitarias en el mejoramiento de la calidad de la educación**. III Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Buenos Aires, 2003.
- LUCARELLI, E. **El asesor pedagógico em la universidad. De lateoria pedagógica a la práctica en la formación**. Buenos Aires: Piados, 2000. ISBN: 9501221520.
- LUCARELLI, E. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, M. I. (Org.), **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007. ISBN: 978-85-308-0830-3.
- MACÊDO, G. F.; RAMÍREZ, N. L. Formando mediadores de argumentação: uma experiência de estágio docência. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 647-651, 2018. DOI: 10.1590/2175-35392018038011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/SfJvXH4B5n5vBgCgfZk8MMK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

MACHADO, C. D. B.; WUO, A.; HEINZLE, M. Educação médica no Brasil: uma análise histórica sobre a formação acadêmica e pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 42, n. 4, p. 66-73, out./dez. 2018. DOI: 10.1590/1981-52712015v42n4RB20180065. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/kj4F6KSJnvPjfJjLGhkPKqL/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

MACHADO, C.; OLIVEIRA, J. M.; MALVEZZI, E. Repercussões das diretrizes curriculares nacionais de 2014 nos projetos pedagógicos das novas escolas médicas. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 25, p. e200358, 2021. DOI: 10.1590/interface.200358. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/V3H87bcLY94p5dMFXPqQFKd/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

MACHADO, S. B. L. V. **Docência universitária em cursos de licenciatura na Faculdade de Educação de Itapipoca/UECE: cartografias de percursos formativos, constituição de saberes e vivências de práticas de 'ensino'**. 2019. 157f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2019. Disponível em: https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Tese_SARAH-BEZERRA-LUNA-VARELA-MACHADO.pdf. Acesso em 30 mar. 2023.

MACIEL, A. O. **Cartografia da formação, dos saberes e das práticas avaliativas de professores no curso de licenciatura em matemática**. 2018. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83308>. Acesso em: 10 fev.2024.

MAGALHÃES, S. M. O. A atitude do professor ensina, seu gesto fala: a trama da dimensão ética no campo da docência universitária. **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 39, p. 199-212, 2015. ISSN: 2318-1982. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/480>. Acesso em: 23 nov. 2021.

MAGALHÃES, S. M. O. Epistemologia da práxis: enfoque emancipatório e contra hegemônico na produção acadêmica. **Revista Intersaberes**, v. 13, n. 30, p. 459-473, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22169/revint.v13i30.1436>. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1436> Acesso em: 30 mar 2024

MAIA, K. L. S. **O Professor Bacharel iniciante no Ensino Superior: experiências de egressos do mestrado em Administração da UFRN**. 2020. 228f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/30755/1/KadmaLanubiaDaSilvaMaia_TESE.pdf. Acesso em: 23 nov. 2021.

MALUSÁ, S.; OLIVEIRA, G. S.; MIRANDA, G. J. Concepções de Pedagogia Universitária: uma análise do ensino ministrado nos cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Direito no Brasil. In: MELO, G F; MALUSÁ, S (Orgs.). **Profissão docente na educação superior: múltiplos enfoques**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 103-130. ISBN: 978-85-8148-885-1.

MANZAN, F. P. U. **Docência Universitária: a formação continuada do bacharel em Direito que leciona nos cursos de Direito**. 2022. 186f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.5330>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/36024>. Acesso em: 30 mar. 2023.

MARCELO GARCIA, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 109-131, 2009a. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/29196>. Acesso em: 10 mai. 2022.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009b. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130/217>. Acesso em: 23 nov. 2021.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. 1. ed. Porto (Portugal): Porto Editora, 1999. 272 p. ISBN: 9720341521.

MÁRIO, R. F. **Aprendizagem da docência no ensino superior: um estudo envolvendo docentes da universidade Púnguè-Moçambique**. 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo 2020. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/28555>. Acesso em: 30 mar. 2023.

MARQUES, M. H. **Identidade e formação de docentes universitários: Reflexões acerca das visões de professores bacharéis**. 2018. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4380>. Acesso em: 30 mar. 2023.

MARTINS, L. M. S. M. **Inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior e a formação continuada do docente universitário**. 2019. 276f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28098>. Acesso em: 30 mar. 2023.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fonte, 1980. ISBN: 85-336-0820-9.

MASETTO, M. Inovação na Educação Superior. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 8, n. 14, p. 197–202, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832004000100018>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/7Jg4FDgrP6k4GRPCHMX5s5c/>. Acesso em: 30 abr 2023.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015b. ISBN: 978-85-323-0641-8

MASETTO, M. T. **Desafios para a Docência Universitária na Contemporaneidade: professor e aluno em inter-ação adulta**. São Paulo: Avercamp, 2015a. ISBN: 978-85-89311-77-9.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência na universidade**. 4.ed. Campinas: Papyrus, 2002. p. 9-26. ISBN: 8530811062.

MASETTO, M. T.; FREITAS, S. A. Formação para a Docência Universitária: um projeto na Pós-Graduação *Stricto Sensu*. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 845-867, 2022. DOI: 10.23925/1809-3876.2022v20i2p845-867. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/57092>. Acesso em: 30 mar. 2023.

MATARUCCO, C. R. **Desafios da educação pedagógica permanente do médico para o exercício da docência**. 2018. 168f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação nas Profissões da Saúde) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21697/2/Cristina%20Rocha%20Matarucco.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

MCQUEEN, S.; JIANG, S.; MCPARLAND, A.; HAMMOND MOBILIO, M.; MOULTON, C. A. Cognitive flow in health care settings: A systematic review. **Medical Education**, Oxônio, v. 55, n. 7, p. 782-794, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.14435>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/medu.14435>.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996. ISBN: 851501324X.

MELLO, A. F.; DIAS, M. A. R. Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, p. 413-435, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/cTKTKhPRJMN9cq5CR6GjKLJ/?lang=pt> Acesso em: 12 abr 2024.

MELLO, E. M. B.; FREITAS, D. P. S. Possibilidades formativas para os docentes universitários: compromisso institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, p. 249-263, 2018. DOI: 10.1590/0104-4060.51483. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MB3GdtvLkDtKGZfCMrWKykD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023. Acesso em: 30 mar. 2023.

MELO, G. F. **Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência**. Curitiba: CRV, 2018. DOI: 10.24824/978854442481.0

MELO, G. F.; CAMPOS, V. T. B. Pedagogia Universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 44-62, jul./set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053145897>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TyvzMrmKzC3M7GSsykM8NcC/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

MELO, G. F.; PIMENTA, S.G. Princípios de uma didática multidimensional: um estudo a partir de percepções de pós-graduandos em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 2, p. 44-62, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v25n2p53-70> Disponível:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9293/553>
Acesso em: 25 abr 2024.

MENDES, R. F. **Professores no curso de Medicina:(des) caminhos entre a atuação profissional e a profissionalidade docente**. 2019. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-16022020-142220/publico/versaocorrigida.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

MICHELOTTO, R. M. UFPR: Uma universidade para a classe média. In: MOROSINI, M. C. (Org). **A Universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006. p. 53-64.

MILANI, G. S. **A formação docente no Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Administração da UFRGS sob a perspectiva de seus egressos entre 2007 e 2017**. 2018. 104f. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/179841>. Acesso em: 02 jan. 2023.

MILANO, M.; ARALDI, M.; PERINI, M. La Medicina Generale del futuro: aspettative e timori dei colleghi in formazione-Ricerca qualitativa. **Tutor**, Torino, v. 20, n. 2, 2020. DOI: <https://doi.org/10.13135/1971-8551/5317>. Disponível em: <https://www.ojs.unito.it/index.php/tutor/article/view/5317>. Acesso em: 23 jan 2023.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento - pesquisa qualitativa em saúde**. 3ª Ed. São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec, 1996. ISBN: 978-85-271-0181-3.

MIRANDA, R. V. **A formação do professor universitário: contribuições dos programas de pós-graduação em educação em Minas Gerais**. 2021. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/13889>. Acesso em: 02 jan. 2023.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E.F.; TANCREDI, A. M. S. P.; MELLO, R. R. Desenvolvimento profissional da docência: analisando experiências de ensino e aprendizagem. **Pro-posições**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 97-109, mar. 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644061>. Acesso em: 30 mar. 2023.

MOLE, T. B.; BEGUM, H.; COOPER-MOSS, N.; WHEELHOUSE, R.; MACKETH, P.; SANDERS, T.; WASS, V. Limits of ‘patient-centredness’: Valuing contextually specific communication patterns. **Medical education**, Oxônio, v. 50, n. 3, p. 359-369, 2016. DOI: 10.1111/medu.12946. Disponível em: <https://asmepublications.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/medu.12946>. Acesso em: 23 jan 2023.

MONTEIRO, A.; LEITE, C.; SOUZA, G. Docência no ensino superior: currículo e práticas 10 anos após a implementação do processo de Bolonha nas universidades portuguesas. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 1, 63-73, 2018. DOI: 10.4013/edu.2018.221.07.

Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/111728/2/262902.pdf> Acesso em: 15 abr 2024.

MONTEIRO, R. R. M. **Docência universitária: a constituição da formação, saberes e práticas de ensino dos professores dos cursos de Geografia**. 2021. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Disponível em: https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2020/11/Dissertacao_RACHEL-RACHELLEY-MATOS-MONTEIRO.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em revista**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.218>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3g4w8HwbP8XSHVq9qzNDXJp/?lang=pt> Acesso em: 30 mar. 2023.

MOROSINI, M. C. (ed. chefe). **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**. v. 2. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/RIES, 2006. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf. Acesso em 03 abr 2023.

MOROSINI, M. Internacionalização da educação superior e qualidade. In: AUDY, J. L. **Inovação e qualidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. ISBN 978-85-7430-768-8.

MOTTA, R. P. S. Incômoda Memória: Os arquivos das ASI universitárias. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 21, p.43-66, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/294> Acesso em 30 mar 2024.

NETA, M. L. S. **O conhecimento avaliativo dos docentes dos cursos de pedagogia: cartografia dos saberes, práticas e formação**. 2018. 147f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE. Disponível em: https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Tese_MARIA-DE-LOURDES-DA-SILVA-NETA.pdf.

NETO, M. G A. **O ensino jurídico no Brasil: contribuições de HABERMAS E PAULO FREIRE na formação para a docência**. 2021. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=101755>.

NÓBREGA THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, I. M. S.; NUNES, J. B. C. (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010. p. 33-52. ISBN: 9788578260.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5–16, 2004. DOI:

10.18222/eae153020042148. Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148>. Acesso em: 30 mar. 2023.

NOGUEIRA, C.; LAMAS, E. O portfólio de docência como estratégia para a mudança cultural e de paradigma educacional no Processo de Bolonha. In: **Comunicação apresentada na Conferência O Futuro de Bolonha**. 2009. Disponível em:
<https://www.ensino.eu/media/yrwfl011/o-portfolio-de-doc%C3%Aancia-como-estrat%C3%A9gia-para-a-mudan%C3%A7a-cultural-e-de-paradigma-educacional-no-processo-de-bolonha.pdf> Acesso em 15 abr 2024.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2023a. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>
 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/> Acesso em: 15 nov. 2023

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out. 2017. ISSN: 1980-5314. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt> Acesso em: 15 nov. 2023

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11- 30. ISBN: 9720341041.

NÓVOA, A. Universidade e formação docente. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 4, n. 7, p. 129-138, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832000000200013>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/icse/a/GvJyMSqMSQQpjvnWcRrHkTQ/?lang=pt>. Acesso em 03 abr 2023.

NÓVOA, A. Vidas de professores. **American Sociological Review**, v. 49, n. 1, p. 100-116, 1991.

NÓVOA, A.; CIRILO, P. R.; NASCIMENTO SILVA, P.; NONATO, B. F. Desafios e perspectivas contemporâneas da docência universitária: um diálogo com o professor António Nóvoa. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 13, p. 1-20, 2023b. DOI:
<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.48009> Disponível em:
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/48009> Acesso em: 15 nov. 2023

NUÑEZ, I. B. **Estudo das necessidades formativas de professores(as) do ensino médio no contexto das reformas curriculares**. 27ª Reunião Anual da Associação dos Pesquisadores em Educação – ANPED. 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t089.pdf>. Acesso em: 03 mar 2023.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo Ensino Médio no Brasil—elemento norteador do processo formativo (inicial/continuado). **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, v. 29, n. 1, p. 1-18, 2002. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie2912971>. Disponível em:
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2971>. Acesso em: 03 mar 2023.

OCDE. **Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. 2005. Disponível em: <https://vdoc.pub/documents/professores-sao-importantes-atraindo-desenvolvendo-e-retendo-professores-eficazes-uuh573p7qo80>. Acesso em: 05 jun 2022.

OLIVEIRA, D. J.; FREITAS QUEIROZ, V. R. Epistemologia e formação de professores: entre a prática e a práxis. **Revista Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 20, n. Publicação contínua, p. 4-18, 2022. DOI: 10.69532/2178-4442.v20.74070. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/74070>. Acesso em: 30 mar. 2023.

OLIVEIRA, G. A. **Formação pedagógica nas ciências básicas da saúde: o papel da instituição de ensino superior e da pós-graduação na qualificação docente**. 2021. 156f. Tese (Doutorado em Fisiologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/230860>. Acesso em: 30 mar. 2023.

OLIVEIRA, G. A.; RIBEIRO, M. F. M. Diferenças na formação de docentes para o ensino superior nas áreas das ciências biológicas, da saúde e humanas. **Revista brasileira de pós-graduação**, Brasília, vol. 18, n. 39, jan./jun. 2022, p. 1-22, 2022. DOI: 10.21713/rbpg.v18i39.1804 Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/254217/001158046.pdf?sequence=1&isAllowed=y2>. Acesso em: 30 mar. 2023.

OLIVEIRA, G. K. A. P. **Inclusão na Educação Superior: novas tessituras para o campo da docência universitária**. 2021. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34788/1/TESE%20GRACY%20KELLY%20ANDRADE%20PIGNATA%20OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

OLIVEIRA, G. S.; MIRANDA, M. I.; MALUSÁ, S.; SAAD, N. S. Metassíntese qualitativa: perspectivas teóricas e práticas. In: OLIVEIRA, G. S. (Org.). **Metodologias, Técnicas e Estratégias de Pesquisa: estudos introdutórios**. Uberlândia: FUCAMP, 2021. p. 39-52. ISBN: 978-65-00-19693-1. Disponível em: <https://www.unifucamp.edu.br/wp-content/uploads/2021/03/LIVRO-13-Metodologias-Tecnicas-Estrategias-de-Pesquisa.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

OLIVEIRA, P. S. **Plantas medicinais numa comunidade rural assentada no município de Cordeirópolis-SP: etnofarmacologia e educação**. 2010. 101f. Dissertação (Mestrado em Biologia Funcional e Molecular) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/478377>. Acesso em: 02 jan. 2023.

OLIVEIRA, R. G. **Docência universitária na saúde: limites e possibilidades para uma prática inovadora**. 2018. 108f. Tese (Doutorado em Enfermagem Psiquiátrica) – Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-06112018-154648/publico/RAQUELGUSMAOOLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

OLIVEIRA, T.; MEDEIROS, R. L. S. F. M.; PIRES, M. P. B.; PINTO, M. J. M. Pedagogical Preparation for Physicians and their Performance in the Medical Course. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 42, n. 3, p. 171-177, 2018. DOI:

<https://doi.org/10.1590/1981-52712015v42n3RB2017066.r2ING>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/m4pg4CjhkHQff7WmGqd69WS/?lang=en>. Acesso em: 02 jan. 2023.

OPAS. **Organização Pan-americana de Saúde**. Disponível em: <https://www.paho.org>. Acesso em: 30 mar. 2023.

ORLIK, W.; ALEO, G.; KEARNS, T.; BRIODY, J.; WRAY, J.; MAHON, P.; GAZIĆ, M.; RADOŠ, N.; GARCÍA VIVAR, C.; LILLO CRESPO, M.; FITZGERALD, C. Economic evaluation of CPD activities for healthcare professionals: A scoping review. **Medical Education**, Oxônia, v. 56, n. 10, p. 972-982, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.14813>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/medu.14813>. Acesso em: 23 jan 2023.

PACHECO, M. A. L. **Formação, saberes e práticas de ensino dos professores do curso de Medicina Veterinária da UECE**. 2019. 177f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=94701>. Acesso em: 30 mar. 2023.

PAGLIARIN, L. L. P. **O desenvolvimento profissional docente de professores do magistério superior: reverberações e contribuições das políticas institucionais de formação continuada**. 2020. 211f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo. 2020. Disponível em: <https://portal.rodadecuaia.com.br/27965/##1>. Acesso em: 02 jan. 2023.

PALESE, A.; Gonella, S.; Grasseti, L.; Mansutti, I.; Brugnolli, A.; Saani, L.; Terzoni, S.; Zannini, L.; Destrebecq, A.; Dimonte, V. Multi-level analysis of national nursing students' disclosure of patient safety concerns. **Medical education**, v. 52, n. 11, p. 1156-1166, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.13716> Disponível em: <https://asmepublications.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/medu.13716> Acesso em: 03 out 2023.

PAULA, M. F. **A modernização da universidade e a transformação da intelligentia universitária**. Florianópolis: Insular, 2002. ISBN: 8574741469.

PEIXOTO, J. M.; SANTOS, S. M. E.; FARIA, R. M. D. Processos de desenvolvimento do raciocínio clínico em estudantes de medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 42, n. 1, p. 75-83, 2018. DOI: 10.1590/1981-52712015v41n4RB20160079 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/Rv5TKsZD5M5W8sHvWcZ7XHr/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

PELES, P. R. H. **A alfabetizadora bem-sucedida: meta-análise de pesquisas sobre práticas de alfabetização no Brasil, entre os anos de 1980 e 1990**. 2004. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Acesso em: 02 jan. 2023.

PEREIRA, I.; LAGES, I. Diretrizes curriculares para a formação de profissionais de saúde: competências ou práxis?. **Trabalho, educação e saúde**, v. 11, p. 319-338, 2013. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S1981-77462013000200004> Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/tes/a/6g3FMHrpZwQgvNCnLsmWqCL/> Acesso em: 03 mar 2023.

PEREIRA, M. V. O lugar da prática na globalização da educação superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 03, p. 109-124, 2011. ISSN: 0102-4698. DOI:
<https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000300006> Disponível em
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 abr. 2024.

PÉREZ-GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. IN: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992. ISBN: 9722010085.

PERIM, G. L.; ABDALLA, I. G.; AGUILAR-DA-SILVA, R. H.; LAMPERT, J. B.; STELLA, R. C. R.; Costa, N. M. S. C. Desenvolvimento docente e a formação de médicos. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 70-82, 2009. DOI:
 10.1590/S0100-55022009000500008. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbem/a/mBBFyHz5wFXR8CVg3YfBfXL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes. **Revista Pátio**, Porto Alegre: Artmed, ano, v. 3, p. 15-19, 1999. Disponível em:
<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2503.PDF> Acesso em: 03 mar 2023.

PERRENOUD, P.; GATHER THURLER, M. **As competências para ensinar no século XXI - formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: ArtMed, 2002. ISBN: 8536309466.

PESAVENTO, S (org.). **Fronteiras do milênio**. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2001. ISBN: 8570255888.

PESSOA, B. H. S. **Modelos de preceptoria de residências em Medicina de Família e Comunidade no cenário de aprendizagem em atenção primária no Brasil**. 2019. 57f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Família no Nordeste) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2019. Disponível em:
https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/30011/1/Modelospreceptorioresidencias_Pessoa_2019.pdf. Acesso em: 02 jan. 2023.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da Prática: ressignificando da didática. In: MELO, G. F.; NAVES, M. L. P. **Didática e docência universitária**. Uberlândia: EDUFU Ed, v. 1, 2012. ISBN: 978-85-7078-300-4.

PIMENTA, S. G. Formação de professores-saberes da docência e identidade do professor. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, 1997. DOI:
<https://doi.org/10.14572/nuances.v3i3.50> Disponível em:
<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>. Acesso em: 30 mar. 2023.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-89. ISBN: 85-249-0840-8.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. ISBN: 85-249-0857-2.

PINILLA, S.; KYROU, A.; MAISSEN, N.; KLÖPPEL, S.; STRIK, W.; NISSEN, C.; HUWENDIEK, S. Entrustment decisions and the clinical team: A case study of early clinical students. **Medical education**, Oxônia, v. 55, n. 3, p. 365-375, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.14432>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/medu.14432>. Acesso em: 23 jan 2023.

PITA, C. G. **Matriz de competência para residência médica em cardiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. 2018. 68f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25719>. Acesso em: 02 jan. 2023.

POLLARD, A.; TANN, S. **Reflective teaching in the primary school: A handbook for the classroom**. London: Cassell Educational Limited, 1987. ISBN: 0304338699.

POMBO, O. Universidade. **Regresso ao futuro de uma ideia**. In: Conferência apresentada na Reitoria da Universidade de Lisboa, no Encontro “Da Ideia de Universidade à Universidade de Lisboa”, que se realizou de em 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341358865_Universidade_Regresso_ao_Futuro_de_uma_Ideia_University_Back_to_the_Future_of_an_Idea. Acesso em: 02 jan. 2023. Portugal: Porto Editora, 1993.

PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. O desenvolvimento profissional dos professores da educação superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 841-857, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016151055>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/HGfthfLDgvjrjBKRSYLLnmz/abstract/?lang=p>. Acesso em: 02 jan. 2023.

QUEIROS, G. B. Pedagogia universitária e pandemia: novos desafios na formação docente em isolamento social. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 459-467, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.54019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/54019/38779>. Acesso em: 30 mar. 2023.

QUINTANA, M. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006. ISBN: 8521000871.

RAMOS, E. M. O. **Professores bacharéis da saúde: trajetórias de profissões docentes**. 2018. 204f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2018. Disponível em: https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Tese_EV%C3%93DIO-MAUR%C3%8DCIO-OLIVEIRA-RAMOS.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

RAMOS, M. N. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico do SENAC**, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 26–35, 2001. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/573>. Acesso em: 12 abr. 2024.

RASO, A.; MARCHETTI, A.; D'ANGELO, D.; ALBANESI, B.; GARRINO, L.; DIMONTE, V.; PIREDDA, M.; DE MARINIS, M. G. The hidden curriculum in nursing education: a scoping study. **Medical education**, Oxônia, v. 53, n. 10, p. 989-1002, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.13911>. Disponível em: <https://asmepublications.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/medu.13911>. Acesso em: 23 jan 2023.

RAZACK, S.; HODGES, B.; STEINERT, Y.; MAGUIRE, M. Seeking inclusion in an exclusive process: discourses of medical school student selection. **Medical education**, Oxônia, v. 49, n. 1, p. 36-47, 2015. DOI: [10.1111/medu.12547](https://doi.org/10.1111/medu.12547). Disponível em: <https://asmepublications.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/medu.12547>. Acesso em: 23 jan 2023.

REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. Práticas profissionais, formação inicial e diversidade: análise de uma proposta de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (orgs.). **Aprendizagem Profissional da Docência: Saberes, Contextos e Práticas**. São Carlos: EDUFScar, 2010. p. 119-138. ISBN: 978-85-85173-82-1.

REES, C. E.; OTTREY, E.; BARTON, P.; DIX, S.; GRIFFITHS, D.; SARKAR, M.; BROOKS, I. Materials matter: Understanding the importance of sociomaterial assemblages for OSCE candidate performance. **Medical Education**, Oxônia, v. 55, n. 8, p. 961-971, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.14521>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/medu.14521>. Acesso em: 23 jan 2023.

REHEM, C. C. F. **Docência universitária e bacharéis docentes: processos formativos e a prática pedagógica**. 2018. 184 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/21781>. Acesso em: 30 mar. 2023.

REIS, A. C.; BLUNDI, B. A. S.; SILVA, E. P. O desmantelamento da ciência brasileira no deliberado corte de bolsas: aspectos políticos e consequências psicossociais para estudantes de pós-graduação. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, Rio Branco, v. 8, n. 1, 2020. DOI: [10.29327/210932.8.1-24](https://doi.org/10.29327/210932.8.1-24). Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/3779>. Acesso em: 30 mar. 2023.

REIS, F. C. S. **Tornar-se professor de estágio: narrativas de docentes orientadores de estágio supervisionado em cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Ceará**. 2020. 135f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2020. Disponível em: https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2020/07/Tese_FRANCISCA-DAS-CHAGAS-SOARES-REIS.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

REZENDE, K. T. A.; COSTA, M. C. G.; RODRIGUES, M. E.; TONHOM, S. F. R. Aprendizagem baseada em problemas em uma escola médica: desafios de implementação. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 44, n. 4, e119, 2020. DOI: [10.1590/1981-5271v44.4-20190222](https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.4-20190222). Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbem/a/L75nj9QhmLcQ7mGXzvgJsxz/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

RIBEIRO, R. R. R. P. C. **Cartografia dos percursos de formação, dos saberes e das práticas de ensino dos professores da disciplina de didática em cursos de licenciaturas da Universidade Estadual do Ceará (UECE)**. 2019. 161f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2019. Disponível em: https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2020/04/Tese_RENATA-ROSA-RUSSO-PINHEIRO-COSTA-RIBEIRO.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

RIEDO, C. R. F.; PEREIRA, E. M. A. O processo de bolonha e suas conseqüências na Itália. **ETD Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, p. 29-49, 2007. <https://doi.org/10.20396/etd.v9in.esp..726> Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v09sespecial/v09sespeciala05.pdf>. Acesso em: 12 abr 2024.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez: 2002. ISBN: 85-249-0777-0.

RIOS, T. A. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? **Cadernos de Pedagogia Universitária**, São Paulo, v. 9, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/190391/mod_resource/content/1/Ética%20na%20docência. Acesso em: 30 mar. 2023.

RIVAS, N. P. P.; SILVA, G. M. Desafios na formação para a docência universitária em cursos de pós-graduação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 797-819, 2020. DOI: 10.7213/1981-416x.20.065.ds13. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2020000200797&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 mar. 2023.

ROCHA, A. L. F. **A constituição desumanizadora da docência universitária em Ciências Biológicas**. 2018. 746 p. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/205579/PECT0390-T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 jan. 2023.

ROCHA, S. R.; ROMÃO, G. S.; SETÚBAL, M. S. V.; COLLARES, C. F.; AMARAL, E. Avaliação de habilidades de comunicação em ambiente simulado na formação médica: conceitos, desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 43, n. 1, p. 236-245, 2020. DOI: 10.1590/1981-5271v43suplemento1-20190154. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/QQYzckv3cXqCXZXhqYQd5gB/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

ROCHA, V. X. M. **Reformas na educação médica no Brasil: estudo comparativo entre as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em medicina de 2001 e 2014**. 2018. 178f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva). Universidade Católica de Santos. Santos, 2018. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/4441/2/Vinicius%20Ximenes%20Muricy%20da%20Rocha.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993. ISBN: 972-0-34107-6.

RODRIGUES, C. A abordagem processual nos estudos da tradução: uma meta-análise qualitativa. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 10, 2002. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.traducao.php/traducao/article/view/6143>. Acesso em: 30 mar. 2023. Acesso em: 30 mar. 2023.

RODRIGUEZ, C. A.; POLI NETO, P.; BEHRENS, M. A. Paradigmas Educacionais e Formação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 28, n. 3, p. 234-241, 2020. DOI: 10.1590/1981-5271v28.3-030. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/9zQnBwkQpg5jGPwJgT5GnJg/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

ROLDÃO, M. C. N. Profissionalidade docente em análise-especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1692>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>. Acesso em: 23 nov. 2021.

ROMEIRO, J. C. **O uso da metodologia da problematização na percepção do aluno de medicina: Uma revisão integrativa**. 2022. 64f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Saúde) – Centro Universitário do Estado do Pará. Belém. 2022. Disponível em: <https://www.cesupa.br/mestradoesem/Producao.asp>. Acesso em: 02 jan. 2023.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: Mecanismos para a validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. ISBN: 8575261797.

ROSSETTINI, G.; RONDONI, A.; PALESE, A.; CECCHETTO, S.; VICENTINI, M.; BETTALE, F.; FURRI, L.; TESTA, M. Effective teaching of manual skills to physiotherapy students: a randomised clinical trial. **Medical Education**, Oxônia, v. 51, n. 8, p. 826-838, 2017. DOI: 10.1111/medu.13347. Disponível em: <https://asmepublications.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/medu.13347>. Acesso em: 03 mai 2023.

ROSSI, C.; LEAL, A.E.M.; KNOLL, K. R. H. A construção da pedagogia universitária da unipampa nos primeiros anos de criação-visão institucional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 967-978, 2018. DOI: 10.21723/riaee.v13.n3.2018.10092. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10092>. Acesso em: 30 mar. 2023. Acesso em: 30 mar. 2023.

RUÉ, J. **El aprendizaje autónomo en educación superior**. Madri: Narcea ediciones, 2009. ISBN: 842771632X. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=QwkUtsllqEQC&oi=fnd&pg=PA9&dq=ru%C3%A9+2009&ots=qbGe6BrKVT&sig=jo31_CcET9MfDJ8d_hZYrZ_P2lA&redir_esc=y#v=onepage&q=ru%C3%A9%202009&f=false. Acesso em: 15 abr 2024.

SÁ, F. M. C. **Os saberes dos médicos docentes sobre a atuação profissional no ensino superior**. 2018. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1109>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SACRISTÁN, J. G. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I.; RODRÍGUEZ, J. B. M.; SANTOMÉ, J. T.; RASCO, F. A.; MÉNDEZ, J. M. A. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2016. p. 13-63. ISBN: 8536322969.

SADOYAMA, A. S. P. Profissionalização e identidade docente do professor em medicina: um estudo de revisão sistemática. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão, v. 18, n. 3, p. 105-114, 2018. DOI: 10.29276/redapeci.2018.18.310097.105-114. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/10097>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SAIANI, L. La storia italiana della formazione infermieristica: la “lunga marcia” dalle scuole regionali ai corsi di laurea magistrale. **Tutor**, Torino, Medical Education and Practice, v. 16, n. 1, p. 32-39, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14601/TUTOR-18186>. Disponível em: <https://www.ojs.unito.it/index.php/tutor/article/view/4829>. Acesso em: 23 jan 2023.

SANTIAGO, S. **O entre-lugar do discurso latino-americano. Uma literatura nos trópicos**, Rio de Janeiro: Rocco, 1978. ISBN: 9899199583.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: Para um novo senso comum: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2000. ISBN: 852490738X.

SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1997. ISBN: 8524920327.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987. ISBN: 9723601745.

SANTOS, F. C. S. **Pedagogia virtuosa: os mo(vi)mentos da formação docente universitária**. 2022. 148f. Tese (Doutorado em Educacao) - Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2022. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/2227>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SANTOS, G. M. T. **A qualidade da educação superior e a pedagogia universitária: um olhar sobre a docência**. 194f. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1178/1/gmtsantos.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SANTOS, M. H. A. **Iniciação à docência universitária: experiências e desafios para um ensino de graduação com qualidade social**. 2020. 389f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1638658>. Acesso em: 31 mar. 2023.

SANTOS, V. L. P. **Blended learning na formação continuada de professores universitários: novas conexões à profissionalização e à prática docente.** 2020. 223f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2020. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/7495>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SASSI, A. P.; SEMINOTTI, E. P.; PAREDES, E. A. P.; VIEIRA, M. B. O Ideal Profissional na Formação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 44, n. 1, p. e044, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.1-20190062>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/tzLZGSnmShmsbcxLvRJyd8n/#:~:text=Conclus%C3%A3o%3A,que%20%E2%80%9Cn%C3%A3o%20querem%20ser%E2%80%9D>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SAVIANI, D. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **ProPosições**, v. 18, n. 1 (52) - jan./abr. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570>. Acesso em: 12 maio 2023.

SCALERA, V.; CAPONERA, E.; RUSSO, P. M. La didattica laboratoriale nelle università italiane: uno studio esplorativo. In: PAPARELLA, N.; PERUCCA, A. (Org.). **Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria.** Roma: Armando Ed., 2006. ISBN: 8860810981.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. ISBN: 8573076380.

SCHULTHEIS, F.; ESCODA, M. R.; COUSIN, P. F. **Le cauchemar de Humboldt: les réformes de l'enseignement supérieur européen.** Paris: Raisons d'Agir/Fermer, 2008. ISBN: 2912107407.

SELBACH, P. T. S.; LUCE, M. B. As políticas de desenvolvimento profissional do docente universitário: o espaço e o lugar que ocupam nas universidades federais do sul do Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 60, n. 64, 2022. DOI: 10.21680/1981-1802.2022v60n64ID29406 Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/29406>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SELBACH, P. T. S.; LUCE, M. B. Estratégias de desenvolvimento profissional docente em universidades públicas: similaridades e diferenças. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 40, n. 4, p. e32371, 2018. DOI: 10.4025/actascieduc.v40i4.32371. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2178-52012018000400002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 mar. 2023.

SETTI, G. A. M. A hegemonia neoliberal e o capitalismo contemporâneo. **Revista Urutagua-Acadêmica Multidisciplinar**, Maringá, n. 5, 2002. Disponível em: http://www.urutagua.uem.br/005/04eco_setti.htm. Acesso em: 30 mar. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. ISBN: 8524924489.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 31, p. 73-89, 2008. DOI: 10.1590/S0104-40602008000100006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/cVhQhXmxJRPTYk8jWsNGhm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SEVERO, J. L. R. L.; DE BRITO, R. M. A.; DA NÓBREGA CARREIRO, G. Estudos sobre Pedagogia Universitária e Didática do/no Ensino Superior: itinerários de uma experiência em tempos de pandemia. **Educação**, Santa Maria, v. 46, n. 1, p. e79/1-26, 2021. DOI: 10.5902/1984644461310. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/61310>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvhVVs7q5gHBRkDSLrGXr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J.R. **Trabalho Intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009. ISBN: 978-8575871218.

SHIROMA, E. O. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, M. L. N.; LARA, A. M. B. (org.) **Políticas para a educação: análises e apontamentos**. Maringá: Eduem, 2011. p. 15-38. ISBN 978-85-7628-335-5.

SIEBIGER, R. H. Influências do processo de Bolonha europeu nas políticas de educação superior brasileiras e na criação de Universidades federais. **XXV Simpósio Brasileiro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). 2011**. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0447.pdf>. Acesso em: 12 abr 2024.

SILVA AZEVEDO, D. S. S., BOLL, D. S.; CORREIA NETO, J. S. Formação docente continuada-de par em par uma proposta da universidade do Porto Pós-Bolonha. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, São Paulo, v. 6, n. 13, p. 2237–2248, 2023. DOI: 10.55892/jrg.v6i13.823. Disponível em: <https://www.revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/823>. Acesso em: 25 abr 2024.

SILVA NETA, M. L. OLIVEIRA, D. C.; PACHECO, M. A. L.; BARROSO, M. P. S. Docência universitária no curso de Medicina Veterinária: percursos da formação docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 283-306, 2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i1p283-306>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/43545>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SILVA, A. R. P.; DE ANDRADE, A. K. P.; DOS SANTOS, N. O. Formação docente e protagonismo estudantil de acadêmicos de Medicina: desafios e perspectivas. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 188-203, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2018.2.31449>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/31449>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SILVA, E. F.; BENTO, A. L. Concepções e discursos sobre a docência: tensões, embates e perspectivas. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 27, n. 1, p. 15-39, jan./abr. 2020. DOI:

<https://doi.org/10.14393/er-v27n1a2020-1>. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-17302020000100015&lng=issopt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 30 mar. 2023.

SILVA, F. L. Universidade: a idéia e a história. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 56, p. 191-202, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142006000100013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/9vNf6vfm6xTBDBHnHt55Y4G/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SILVA, F. Q. **Docência universitária: de bacharel a professor nos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de Informação**. 2018. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/22629/6/DocenciaUniversitariaBacharel.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SILVA, L. S. **A Educação Superior como um espaço para todos/as: as necessidades formativas de docentes universitários/as rumo à inclusão de educandos/as com deficiência**. 2021. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2021. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.79>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31283>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SILVA, M. A. A. **Docência universitária na Licenciatura em Química: uma análise dos saberes de experiência e da ação pedagógica**. 2021. 205f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2021. Disponível em: <https://Repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/33355>. Acesso em: 30 mar 2023.

SILVA, V. L. R. **Docentes universitários em construção: narrativas de professores iniciantes de uma universidade pública no contexto de sua interiorização no sul do Amazonas**. 2015. 177f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4995>. Acesso em: 30 mar 2023.

SILVA, W. R. **Docência universitária inovadora: um estudo nos cursos de Educação Física em IFES da região do Triângulo Mineiro**. 2021. 290f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.6013>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31614>. Acesso em: 30 mar 2023.

SOARES, C. **Docência universitária: implicações da formação leitora dos professores na prática pedagógica**. 2020. 133p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/7476/1/CHARLENE%20SOARES.pdf>. Acesso em: 30 mar 2023.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. A docência universitária e a formação para seu exercício. In: SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade [online]**. Salvador: EDUFBA, 2010a, pp. 23-37. ISBN 978-85-232-1198-1. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/cb/pdf/soares-9788523211981-03.pdf>. Acesso em: 03 abr 2023.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária?. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, [S. l.], v. 7, n. 14, 2010b. DOI: 10.21713/2358-2332.2010.v7.18. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/18>. Acesso em: 30 mar 2023.

SOFIATI, F. M. A juventude da Teologia da Libertação. **HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, Belo Horizonte, v. 10, n. 26, p. 333-356, jun. 2012. DOI: 10.5752/P.2175-5841.2012v10n26p333. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2012v10n26p333>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SORDI, M. R. L. Avaliação como instrumento qualificador da docência universitária. **Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)**, Barcelona, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2012. ISSN: 2385-6203. Disponível em: <
<https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/323>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SORDI, M. R. L. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, p. 135-154, 2019. DOI: 10.1590/0104-4060.67031. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FqhqcdddyYScYqDg5p3vGR/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023. Acesso em: 30 mar. 2023.

SOUSA, D. C. **Docência universitária: interfaces entre avaliação institucional, necessidades formativas e desenvolvimento profissional docente**. 2018. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12122018-143934/publico/DOLORES_CRISTINA_SOUSA_rev.pdf. Acesso em: 02 jan. 2023.

SOUSA, W. D. D. Didática para o desenvolvimento na formação e prática de professores universitários. **Paidéia**, p. 89-116, 2020. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/8390> Acesso em: 30 ago 2022.

SOUSA, W. D. D. **Identidade profissional docente no curso de Medicina da UFTM**. In: VII CIDU, 2012, Porto. Livro de Textos do VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária: Ensino Superior? Inovação e Qualidade na Docência., 2012. Disponível em: <https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2019/12/CIDU-2012-PORTO-PORTUGAL-369.pdf>. Acesso em: 03 out 2023.

SOUZA, I. G. **Percepções e expectativas de professores universitários sobre a formação continuada**. 2019. 62f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.up.edu.br/jspui/handle/123456789/277>. Acesso em: 30 mar. 2023.

STANO, R. C. M. T.; FERNANDES, S. F. O currículo e suas configurações: das práticas de ensino à qualidade da educação. In: COIMBRA, C. L., MONIZ, M. I. A. S.; ABRAMOWICZ, M.; STANO, R. C. M. T.; GONÇALVES, Y. P. **A construção do saber docente por bacharéis no ensino superior: desafios de uma formação**. Curitiba: CRV, p. 55, 2015. DOI: 10.24824/978854440571.0

STEINERT, Y. **Faculty development in the health professions: a focus on research and practice**. Springer Science & Business Media, 2014. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7612-8> Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-007-7612-8> Acesso em: 03 nov 2022.

STEINERT, Y.; MANN, K.; ANDERSON, B.; BARNETT, B. M.; CENTENO, A.; NAISMITH, L. A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. **Medical teacher**, v. 38, n. 8, p. 769-786, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1181851> Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0142159X.2016.1181851> Acesso em: 03 ago 2022.

STEINERT, Y.; MANN, K.; CENTENO, A.; DOLMANS, D.; SPENCER, J.; GELULA, M.; PRIDEAUX, D. A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. **Medical Teacher**, 28 (6), 497–526, 2006 DOI: <https://doi.org/10.1080/01421590600902976> Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01421590600902976> Acesso em: 03 ago 2022.

STEINERT, Y.; MCLEOD, P. J.; BOILLAT, M.; METERISSIAN, S.; ELIZOV, M.; MACDONALD, M. E. Faculty development: a ‘field of dreams’?. **Medical Education**. v. 43, n. 1, pág. 42-49, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2008.03246.x> Disponível em: <https://asmepublications.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1365-2923.2008.03246.x> Acesso em: 30 mar 2023.

STEPHENS, G. C.; LAZARUS, M. D., SARKAR, M., KARIM, M. N., WILSON, A. B. Identifying validity evidence for uncertainty tolerance scales: A systematic review. **Medical Education**, Oxônia, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.15014>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/medu.15014>. Acesso em: 23 jan 2023.

SZYMBORSKA, W.; Tradução: PRZYBYCIEN, R. **Um amor feliz**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2016. ISBN: 978-85-3592-788-7.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. ISBN: 978-85-326-2668-4.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000. ISSN: 1413-2478. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 jan 2023.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Rio Janeiro: Vozes, 2014. ISBN: 978-85-326-3165-7.

TÁVORA, L. G. F.; AMORIM, L. T.; TEIXEIRA, J. P. B.; MOTA, H. M.; COSTA, T. B. V.; COSTA, V. F. T. V. Características de um professor exemplar: percepções de estudantes e professores. **Revista Brasileira de educação médica**, Brasília, v. 44, n. 3, e080, 2020. DOI: 10.1590/1981-5271v44.3-20190252. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbem/a/JZ7sbF4RR6rkfZV5MjDqScm/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

TEMPESTA, D.; CIPOLLI, C.; DESIDERI, G.; DE GENNARO, L.; FERRARA, M. Can taking a nap during a night shift counteract the impairment of executive skills in residents?. **Medical education**, Oxônia, v. 47, n. 10, p. 1013-1021, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.12256>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/medu.12256>. Acesso em: 23 jan 2023.

TESSARO, E. C. **Pedagogias universitárias e o desenvolvimento profissional do docente na pós-graduação stricto sensu: 10 anos de PPGEDU/UNEMAT CÁCERES – MT**. 2021. 217p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2021. Disponível em: https://sigaa.unemat.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=pt_BR&id=652¬icia=24151867. Acesso em: 30 mar. 2023.

THIENGO, L. C.; BIANCHETTI, L.; MARI, C. L. Rankings acadêmicos e universidades de classe mundial: relações, desdobramentos e tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, p. 1041-1058, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018193956>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RBTNLxcLQg4ncnc3dKfNqXF/?format=html>. Acesso em: 25 abr 2024.

TIMÓTEO, P. A. D. **O exame físico musculoesquelético associado à anatomia clínica: proposta para um currículo integrado em medicina**. 2021. 58f. Dissertação (Mestrado em Educação, Trabalho e Inovação em Medicina) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2021. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/32725/1/Examefisicomusculosqueletico_Timeteo_2021.pdf. Acesso em: 02 jan. 2023.

TRONCON, L. E. A. Efetividade da avaliação programática do estudante de medicina: estudo de caso baseado nas impressões de estudantes e professores de uma escola médica britânica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 42, n. 3, p. 153-161, jul./set. 2018b. DOI: 10.1590/1981-52712018v42n2RB20170103. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/TBnq5cJDB749DDjTYYxFLCP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

TRONCON, L. E. A.; PAZIN-FILHO, A.; BOLLELA, V. R.; BORGES, M. C.; PANÚNCIO-PINTO, M. P. Experiência de formação docente na pós-graduação e pesquisa em educação: projeto Capes Pró-Ensino na Saúde da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Brasil. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 22, n. 1, p. 1493-1504, 2018. DOI: 10.1590/1807-57622017.0025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/wXhhVGMvwpZRVTghmynxvs/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação**. Paris: UNESCO, 1998.

UNIÃO EUROPEIA. **Comissão Grupo Europeu de Alto Nível para a Modernização do Ensino Superior**. 2013. Disponível em: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fbd4c2aa-aeb7-41ac-ab4c-a94fcea9eb1f>. Acesso em: 03 mar 2024.

UNIÃO EUROPEIA. **Critérios e Diretrizes para Garantia de Qualidade no Espaço Europeu de Ensino Superior (ESG). Aprovado pela Conferência de Ministros em maio de 2015.** Disponível em: https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/filebase/esg/ESG%20in%20Spanish_by%20ANECA.pdf Acesso em: 30 mar 2024.

UNIÃO EUROPEIA. **Declaração de Sobornne. Paris.** 1998. Disponível em: <http://www.esta.ipt.pt/3es/download/Declaracao%20da%20Sorbonne.pdf> Acesso em 03 abr 2024.

UNIÃO EUROPEIA. **Directiva 2005/36/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 7 de Setembro de 2005.** Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:02005L0036-20160524&from=SL> Acesso em 30 mar 2024.

VEIGA, B. B. **Trajetórias de desenvolvimento profissional docente em contexto da pedagogia universitária: narrativas de docentes formadores do curso de Licenciatura Plena em Matemática da UNEMAT/CÁCERES CÁCERES-MT,** 2021. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2021. Disponível em: https://sigaa.unemat.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=fr_FR&id=652¬icia=24806751. Acesso em: 30 mar. 2023.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267–281, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPfxjVz6cKSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

VELOSO, E. F. S. **Formação continuada docente: percepções dos professores de ciências contábeis e suas contribuições para a docência universitária.** 2021. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2021. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/9012/1/Elis%c3%a2ngela%20Freitas%20da%20Silva%20Velo.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

VERTECHI, B.; AGRUSTI, G. L'involuzione idealista. In: **Laboratório de valutazione.** Bari: Laterza Ed., 2008, p. 6-8. ISBN: 8842084603.

VIEIRA, H. P. **Saberes da docência universitária e Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire: tessituras a partir da Pós-graduação em Educação.** 2020. 385f. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2020. Disponível em: https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2020/07/Tese_HAMILTON-PERNINCK-VIEIRA.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

VIEIRA, L. C. **O arquiteto na docência universitária: diálogo sobre a formação de professores.** 2021. 67f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://www.uece.br/ppge/wp->

content/uploads/sites/29/2021/04/Dissertacao_LIVIA-CAVALCANTE-VIEIRA.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

VIEIRA, N. R. S. **Desenvolvimento profissional de docentes universitários: manifestações de afetividade em um grupo colaborativo**. 2020. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2020. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.142>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29182>. Acesso em: 30 mar. 2023.

VILELA, N. S. **(Trans)formar a docência na universidade: possibilidades evidenciadas a partir de uma pesquisa com professores bacharéis**. 2020. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.92>.

VILLELA, E. F. M.; HYPPOLITO, M. A.; MORIGUTI, J. C.; BOLLELA, V. R. Análise da adequação dos itens do Teste de Progresso em medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 46, n. 1, e157, 2022. DOI: 10.1590/1981-5271v46.supl.1-20220303. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/zZGMWkChxXV4TrXghKKwHGGr/>. Acesso em: 30 mar. 2023.

VOSGERAU, D. S. R.; ORLANDO, E. A.; MEYER, P. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 38, p. 231-247, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016163514>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gtMMDrjZdhX8Q7yb5W5XqjN/?lang=pt#>. Acesso em 30 abr 2023.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-190, jan./abr. 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.041. DS08. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n41/v14n41a09.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

VYGOTSKI, L.; LURIA, A. R. **O instrumento e o signo no desenvolvimento da criança**. Traduzido de Pablo del Río e Amelia Álvarez. Madri: Fundação Infância e Aprendizagem, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte** (P. Bezerra, Trad.) (Original publicado em 1965). São Paulo, SP: Martins Fontes. 1999. ISBN: 85-336-1003-3.

WAGNER, F.; CUNHA, M. I. Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, 2019. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.32i106.4460>. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4223> Acesso em: 30 abr 2023.

WFME. **World Federation of Medical Education**. Edinburgh Declaration. Edinburgh, Scotlhand. United Kingdon, 1988. In: <http://wfme.org/projects/wfme-publications/99-the-edinburgh-declaration/file>. Acesso em: 30 mar. 2023.

WFME; AMSE International Task Force. **WFME Global Standards for Quality Improvement in Medical Education European Specifications For Basic and**

Postgraduate Medical Education and Continuing Professional Development. University of Copenhagen · Denmark · 2007 ISBN 978-87989108-6-2 Disponível em: <https://www.educacionmedica.net/pdf/documentos/bolonia/especifico.pdf> Acesso em 30 mar 2024.

XAVIER, A. R. C.; AZEVEDO, M. A. R. Assessoria pedagógica universitária no contexto da Universidade Nova: mapeamento e reflexões. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, e232232, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698232232>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Tfy7R8DLhWqnD9dKhK6mqHM/> Acesso em 30 mar 2024.

XAVIER, A. R. C.; AZEVEDO, M. A. R.; CARRASCO, L. B. Z. Inovação curricular e inovação pedagógica: mudanças paradigmáticas na formação do professor universitário. **Boletim Técnico do Senac**, v. 45, n. 3, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26849/bts.v45i3.789> Disponível em: <https://senacbts.emnuvens.com.br/bts/article/view/789> Acesso em: 30 nov 2023.

XAVIER, A. R. C.; LEITE, C. Sentidos pedagógicos do processo de Bolonha: uma análise a partir de documentos de constituição do espaço europeu de ensino superior. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, e1962, 2023. ISSN 1645-1384 (online). DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v23.1962> Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/152681/2/640515.pdf> Acesso em: 06 fev. 2024.

XAVIER, A. R. C.; LEITE, C.; DE AZEVEDO, M. A. R. Assessorias Pedagógicas Universitárias e o lugar da formação pedagógica docente na mudança de paradigma do ensino superior: do ensino à aprendizagem. **A diversidade como oportunidade: contributos teóricos e práticos**, 2018. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/125869/2/381708.pdf> Acesso em 30 nov 2023.

XAVIER, A. R. C.; TOTI, M. C. S.; AZEVEDO, M. A. R. Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 332-346, mai./ago. 2017. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2830. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/TVSRgD6L3cR6N7YKffZqXrt/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023. Acesso em: 30 mar. 2023.

XIMENES, P. A. S. **Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação continuada de professoras da educação infantil: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (2013-2019)**. 2020. 330f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv5n1.a2021-60632> Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30855>. Acesso em: 03 abr 2023.

ZABALZA, M. A. Os professores universitários. In: ZABALZA, M. A. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.105-144. ISBN: 8536302143.

ZABALZA, M.A. **Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola**. Lisboa: Edições ASA, 1998. ISBN: 972410933X.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. ISBN: 972-8036-07-8.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 535-554, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvvgjCzj336WkgYgSzq/> Acesso em: 30 mar 2024.

9. Apêndice

Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Entrelugares de ações formativas institucionais para o desenvolvimento profissional docente de professores de Medicina no Brasil e na Itália”, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos (FACED/UFU) e da doutoranda Patrícia de Sousa Oliveira. Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar ações de formação pedagógica desenvolvidas por programas institucionais de desenvolvimento profissional docente, e compreender de que modo estas ações têm contribuído para a formação e construção da identidade profissional do docente de Medicina.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Patrícia de Sousa Oliveira, via e-mail. Você terá poder de decidir sobre sua participação na pesquisa, e quanto à assinatura do presente termo. O questionário será aplicado no dia da entrevista e a entrevista será gravada. Após a transcrição o áudio permanecerá arquivado em arquivo na nuvem que será usado única e exclusivamente para este fim por cinco anos após a conclusão da pesquisa. Tendo passado esse período, o mesmo será descartado.

Em nenhum momento você será identificado/a. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos consistem em alguns casos, da pessoa pesquisada ser identificada, mas na hora de analisar os dados, será usado um nome fictício que o Sr./Sra. definirá. O CEP esclarece que toda pesquisa tem riscos e se você se sentir constrangido/a poderá, em qualquer momento, declinar de colaborar com a pesquisa, sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Patrícia de Sousa Oliveira, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, CEP: 38408-100 – E-mail: xxxxxx@gmail.com Telefone: (xx) xxxxx-xxxx.

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; Telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Último poema

*Agora deixa o livro
volta os olhos
para a janela
a cidade
a rua
o chão
o corpo mais próximo
tuas próprias mãos:
aí também
se lê.*

Ana Martins Marques